



Globale Geschichten – verflochtene Geschichten



Regionale Arbeitsstellen
für Bildung, Integration
und Demokratie

Bildungsbausteine für Globales (Geschichts-)Lernen in Brandenburg

Klassenstufen 9 – 12
Berufsbildende Schulen



Foto: Tahir Della



IMPRESSUM

Herausgeberin

Demokratie und Integration Brandenburg e.V.
RAA Brandenburg
Zum Jagenstein 1, 14478 Potsdam
Telefon (0331) 747 80 25
globaleslernen@raa-brandenburg.de



Für den Inhalt der Bildungsmodule ist allein Demokratie und Integration Brandenburg e.V. verantwortlich. Die hier dargestellten Positionen geben nicht den Standpunkt von Engagement Global gGmbH und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung wieder.

Autorin

Magdalena Freudenschuß

Mitarbeit

Birgit Mitawi (Modul 1)

Lektorat

Dr. Birgit Scholz

Layout

Gabriele Lattke

Potsdam, 2018

Gefördert von ENGAGEMENT GLOBAL im Auftrag von



und Brot für die Welt/eed

Brot
für die Welt

Brot für die Welt –
Evangelischer
Entwicklungsdienst



Verflochtene Geschichten

Zeitstrahl zu deutsch-tansanischen Verflochtenheiten in Geschichte und Gegenwart

Beim Stichwort Globalisierung denken wir an die Gegenwart. Dieser Materialbaustein bietet Ihnen eine Möglichkeit, am Beispiel der Geschichten von Deutschland und Tansania globale Verflochtenheiten über verschiedene Epochen hinweg zu thematisieren und damit der Debatte um Globalisierung und globale Ungleichheiten eine historische Dimension hinzuzufügen. Die Arbeit mit dem Zeitstrahl kann auch als Einstieg in die Partnerschaftsarbeit mit einer tansanischen Schule dienen.

Die verflochtenen Geschichten Tansanias und Deutschlands werden anhand einiger ausgewählter Beispiele aufgearbeitet. Ausgehend von einer Jahreszahl sind die Schüler*innen aufgefordert, die beiden aufeinander verweisenden Ereignisse, Personen und/oder Orte zu finden. Zu jeder Jahreszahl steht auch ein Bild zur Verfügung. Für Lehrkräfte befindet sich im Anhang jeweils eine kurze Hintergrundinformation mit Quellenangaben und weiterführenden Links und Literaturhinweisen.

Bezüge zum Rahmenlehrplan

Der Materialbaustein kommt der Forderung des Rahmenlehrplans nach, geschichtliche Längsschnitte zu thematisieren. Darüber werden verschiedene fächerübergreifende Projekte möglich.

Berufliche Bildungsgänge/Berufsschule

- Fächer Wirtschafts- und Sozialkunde, Politische Bildung, Politische Bildung/Wirtschaftslehre
Ethik

Sekundarstufe

Gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbund (9/10)

- Themenfeld 3.6 Konflikte und Konfliktlösungen
- Wahlmodule: Europäische Expansion und Kolonialismus

Englisch (9/10)

- Themenfeld 3.3 Kultur und historischer Hintergrund (Traditionen und historische Aspekte)

Ethik (9/10)

- Themenfeld 3.3 Was ist gerecht? - Recht und Gerechtigkeit

Philosophie (9/10)

- Themenfeld 3.2 Menschen und Handeln: Gerechtigkeit

Geschichte (11/12)

- Querschnitt durch verschiedene Schwerpunktthemen der gymnasialen Oberstufe

Lernziele

Die Schüler*innen verstehen anhand des Beispiels der Beziehungen zwischen Tansania und Deutschland, dass globale Verflechtungen seit Jahrhunderten unsere Gesellschaften mit beeinflussen. Sie setzen sich mit der Kontinuität rassistischer Diskriminierung und dem Widerstand Schwarzer Menschen gegen Diskriminierung und (koloniales) Unrecht auseinander.

Kompetenzen

Verknüpfen und präsentieren

Die Schüler*innen können aktiv bereits Gelerntes über verschiedene Epochen mit neuen Fakten und Themen verknüpfen und darüber historische Zusammenhänge und Kontinuitäten benennen.

Erkennen und analysieren

Die Schüler*innen können historische Kontinuitäten aus dem Material herausarbeiten und mit dem notwendigen Fachvokabular angemessen zum Ausdruck bringen.

Didaktischer Arbeitsvorschlag

1. Vorbereitung: Die Kopiervorlage kann auf etwas stabileres Papier kopiert werden. Die einzelnen Kärtchen müssen ausgeschnitten werden.
2. Die Kärtchen werden gemischt und an die Schüler*innen verteilt. Die Kärtchen mit den Jahreszahlen verbleiben bei der Lehrkraft und werden chronologisch an die Wand oder Tafel gehängt oder auf dem Fußboden ausgelegt. Die Schüler*innen erhalten nun den Auftrag, die richtigen Kärtchen miteinander zu kombinieren und eine zeitliche Zuordnung vorzunehmen.
3. Gemeinsam geht die Gruppe das Ergebnis durch. Die Lehrkraft gibt zu einzelnen Themen vertiefende Informationen und kann entsprechend der weiteren Unterrichtsplanung an einzelnen Epochen oder Themensträngen weiterarbeiten. (Siehe auch Bausteine 2 und 3 dieses Materials.)

Hintergrundinformationen zum Zeitstrahl

THEMENSTRANG 1

1350 – Welthandel im Mittelalter

Kilwa – Pest in Europa

Bereits während des europäischen Mittelalters gab es Handelsrouten, die Europa, Asien und Afrika miteinander verbanden. Städte wie Kilwa an der ostafrikanischen Küste waren Orte lebendigen Handels. Die wirtschaftliche und kulturelle Hochzeit Kilwas wird zwischen dem 11. und 15. Jahrhundert datiert, als die Stadt der südlichste Punkt war, der an der afrikanischen Ostküste mit Segelschiffen aus dem Norden erreichbar war. Kilwa war in dieser Zeit eine Handelsmetropole im Netzwerk des Indischen Ozeans. Insbesondere für Gold und Glasperlen war Kilwa lange Zeit ein wichtiger Umschlagplatz. Der wirtschaftliche Niedergang Kilwas steht mutmaßlich mit der Ausbreitung der Pest in Europa in Zusammenhang: Die damit verbundene Wirtschaftskrise scheint sich bis an die ostafrikanische Küste ausgewirkt zu haben.

Quellen Ulf Vierke (2006): Die Spur der Glasperlen. In: Bayreuth African Studies, Nr. 4, epub.uni-bayreuth.de/887/1/vierke1.pdf (Zugriff: 1.12.2018)

Kornelia Kilian (2005/2006): Die Ruinen von Kilwa Kisiwani (Tansania):

www.zmo.de/publikationen/magisterarbeit.pdf (Zugriff: 1.12.2018)

Weiterlesen: derstandard.at/2000073506787/Historiker-Afrika-war-ein-dynamischer-Kontinent (Zugriff: 1.12.2018)

THEMENSTRANG 2

1866 – Persönliche Beziehungen und Migration

Sayyida Salme und Heinrich Ruete

Bereits 1859 unterschrieben das Sultanat Sansibar und die Hansestadt Hamburg einen Handelsvertrag. Als Handelsvertreter kam der Kaufmann Rudolf Heinrich Ruete 1855 nach Sansibar. Am fürstlichen Hof lernte er Salme, die Schwester des Sultans kennen. Die hochgebildete Frau aus dem sansibarischen Adel war zweisprachig (Swahili und Arabisch) aufgewachsen und weltoffen erzogen worden. Als Salme schwanger wurde, entschloss sie sich zur Migration. 1867 heirateten Salme und Heinrich Ruete in Deutschland, Salme ließ sich taufen und nahm den Namen Emily Ruete an. Nur wenige Jahre nach ihrer Hochzeit verstarb ihr Mann, so dass sie mit drei Kindern allein blieb. In ihren Memoiren, „Erinnerungen einer arabischen Prinzessin“, erzählt sie auch von den Herausforderungen einer alleinerziehenden Frau, ihre Kinder in einem fremden Land großzuziehen.

Quelle genderinafricanbiography.wordpress.com/2016/05/09/emily-ruete-formerly-known-as-sayyida-salme-1844-1924-tanzania/ (Zugriff: 1.12.2018)

THEMENSTRANG 3

1889 – Koloniale Verstrickungen von Wissenschaft

Die Spitze des Kilimandscharo im Potsdamer Neuen Museum

Wissenschaft und Kolonialismus sind eng miteinander verwoben: Europäische Forscher*innen nutzten die koloniale Expansion für ihre eigenen wissenschaftlichen Interessen, während über vorgeblich wissenschaftliche Forschungen, zum Beispiel zur angeblichen Minderwertigkeit der kolonialisierten Gesellschaften, der Kolonialismus selbst gerechtfertigt wurde. Gleichzeitig eigneten sich die Kolonialmächte aber auch Wissen indigener Kulturen an, beispielsweise botanisches Wissen von versklavten Frauen in der Karibik oder kartografische Kenntnisse aus dem indischen Mogulreich. Erzählt wird in europäischen Geschichtsbüchern aber meist von den Erfolgen und angeblichen Erstentdeckungen der europäischen Wissenschaftler*innen. In diesem Kontext ist auch die Geschichte der angeblichen Erstbesteigung des Kilimandscharo zu lesen: Der deutsche Geograf Hans Meyer hisste 1889 im Zuge seiner Forschungen die deutsche Fahne auf der Spitze des Kilimandscharo und erklärte diesen Berg in Ostafrika zum höchsten Berg des deutschen Kaiserreichs. Die Spitze des Kilimandscharo nannte er „Kaiser-Wilhelm-Spitze“ und nahm einige Steine davon mit nach Deutschland. Einer davon wurde im Neuen Palais Potsdam eingemauert.

Quellen Barbara Schäfer (2015):

Wo geht's denn hier zum Gipfel?

Unter: www.faz.net/aktuell/reise/am-kilimandscharo-wo-geht-s-denn-hier-zum-gipfel-13469878.html (Zugriff: 11.11.2018)

Bernhard Schär (2016): Wissenschaft und Kolonialismus:

www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/postkolonialismus-und-globalgeschichte/219136/wissenschaft-und-kolonialismus (Zugriff: 11.11.2018)



Foto: David Stanley, www.flickr.com/photos/davidstanleytravel/33378301514/m/photosstream

Hintergrundinformationen zum Zeitstrahl

THEMENSTRANG 4

1894 – Völkerschauen und Kolonialrassismus

Suaheli-Karawane im Leipziger Zoo

Bereits im ersten Jahr nach Gründung des Leipziger Zoos 1876 wurden dort auch Menschen ausgestellt. Die sogenannten Völkerschauen zeigten dabei vorrangig Menschen aus kolonisierten Gesellschaften, die als „anders“ und „exotisch“ präsentiert wurden. Von Juni bis August 1894 fand die Schau „Lebende Bilder – die Suaheli-Karawane“ statt. Bei diesen Zurschaustellungen wurden die Menschen als Objekte gewertet, es ging in erster Linie darum, eine Besucher*innenattraktion zu schaffen, die Klischees und Stereotype bediente. Die „exotische“ Fremdheit wurde häufig genug bewusst inszeniert, die zur Schau gestellten Menschen wurden durch die Art und den Ort der Schau gleichgesetzt mit der „wilden“ Natur und Tieren. Die Völkerschauen trugen dazu bei, den Kolonialismus und die dabei angewandte Gewalt in Deutschland zu rechtfertigen. An manchen Orten wurden die Zurschaustellungen auch für kolonialrassistische Forschungen genutzt.

Quelle Leipzig postkolonial:

www.leipzig-postkolonial.de/htmls/02_thms/02_11-zoo.html

(Zugriff: 1.12.2018)

Exkursionsvorschlag zurueckgeschaut: Ausstellung in Treptow-Köpenick (Berlin) zur ersten deutschen Kolonialausstellung 1896 im Treptower Park, Berlin



Foto: Brigit Mitawi

THEMENSTRANG 5

1905 – Antikolonialer Widerstand

Kinjikitile Ngwale – von Götzen

Preußen war bereits Ende des 17. Jahrhunderts aktiv am Versklavungshandel beteiligt. 1884/85 mischte das Deutsche Kaiserreich bei der Berliner Afrikakonferenz an der Aufteilung des afrikanischen Kontinents unter den europäischen Großmächten mit. Deutschland beanspruchte die Gebiete des heutigen Togo, Kameruns und Namibias in Westafrika sowie des heutigen Tansanias, Ruandas und Burundis in Ostafrika für sich. Die Bevölkerung in den Gebieten des damaligen Deutsch-Ostafrikas lehnte sich gegen die Kolonialbesetzung und die koloniale Gewalt auf. Auf die hohe Abgabenlast, Zwangsarbeit und andere repressive Maßnahmen durch die deutsche Kolonialmacht antwortete ein Bündnis verschiedener Bevölkerungsgruppen in Ostafrika unter der Führung des Heilers Kinjekitile Ngwale mit dem Maji-Maji-Widerstand. Wasser (Maji) spielte für die Mobilisierung eine wichtige Rolle. 1905 bis 1907 versuchte die lokale Bevölkerung, die Kolonialmacht zu bekämpfen. Ihre Guerillataktik beantworteten die Deutschen unter der Führung von Gustav Adolf Graf von Götzen mit der brutalen „Politik der verbrannten Erde“ – sie zerstörten die Lebensgrundlagen der Menschen und hungerten so auch die Zivilbevölkerung aus.

Quelle www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/

209829/1905-der-maji-maji-aufstand (Zugriff: 1.12.2018)



Foto: unbekannt, gemeinfrei

THEMENSTRANG 6

1909 – Raubgüter und Restitution

Tendaguru und der Dinosaurier

Zwei Jahre nach dem Maji-Maji-Krieg in der deutschen Kolonie Deutsch-Ostafrika, dem heutigen Tansania, wurde durch Informationen der lokalen Bevölkerung das Interesse deutscher Forscher an Knochenfunden am Berg Tendaguru im Süden Tansanias geweckt. 1909 begannen sie mit deren Ausgrabung. Dabei verboten sie den Menschen vor Ort den Zugang und bezahlten für die Ausgrabungen und den Transport rund 500 lokale Arbeitskräfte. Mehrere Dinosaurierskelette fanden ihren Weg ins Berliner Naturkundemuseum und sorgen seither für einen steten Besucher*innenstrom. Seit 2016 wird in Tansania und in Deutschland über die Legitimität der Überführung, dieser Nutzung und dieses Standortes debattiert. Die Dinosaurier stehen dabei exemplarisch für eine Vielzahl von Kulturgütern, aber auch geraubten menschlichen Gebeinen, die während der Kolonialzeit in Europas Museen und Universitäten landeten.

Quelle Berlin postkolonial, Annika Butz

www.berlin-postkolonial.de/cms/index.php/component/content/article?id=23:invalidenstrasse-43-museum-fuer-naturkunde

(Zugriff: 7.11.2018)

Hintergrundinformationen zum Zeitstrahl

THEMENSTRANG 7

1914 – Kolonialer Blick

Kriegsgefangene aus den damaligen Kolonien in Wünsdorf

Im Süden Berlins wurden während des Ersten Weltkriegs mit dem sogenannten „Halbmondlager“ und dem „Weinberglager“ zwei Kriegsgefangenenlager für gefangene muslimische Soldaten aus Afrika und dem indischen Subkontinent sowie für muslimische Gefangene der russischen Armee eingerichtet. Die deutsche Armee versuchte, diese Gefangenen zum Überlaufen zu bewegen, indem sie sich islamfreundlich gab. So wurde in Wünsdorf, nahe Berlin, 1915 die erste Moschee Deutschlands errichtet. Gleichzeitig wurde Wünsdorf zum Schauplatz von Kriegs- und Kolonialpropaganda: Postkarten und Filme zeugen heute noch davon. Wissenschaftler missbrauchten die Kriegsgefangenen für ihre Forschungen, so fertigten sie beispielsweise eine Vielzahl von Sprachaufnahmen an. Der eine oder andere Kriegsgefangene nutzte diese Gelegenheit, um die eigene Geschichte der Inhaftierung, des Heimwehs oder Widerstands zu erzählen.

Foto: A. Bachhaus – Die Kriegsgefangenen in Deutschland. Siegen, 1915. Dig. ex. Staatsbibliothek Berlin



Quellen Susanne Arlt (2015): Die Stimmen der Welt. Deutschlandfunk Kultur: www.deutschlandfunkkultur.de/tonaufnahmen-von-kriegsgefangenen-die-stimmen-der-welt.1001.de.html?dram:article_id=335039 (Zugriff: 1.11.2018)
Dortmund postkolonial: Kriegsgefangenenlager Wünsdorf-Zossen: www.dortmund-postkolonial.de/?page_id=3392 (Zugriff: 9.11.2018)



Foto: Bundesarchiv, Bild 105-100A3056/Wilfried Dohbertin/CC-BY-SA3.0, CC-BY-SA3.0

THEMENSTRANG 8

1918 – Der Erste Weltkrieg in den Kolonien

rund 650.000 ostafrikanische Opfer des Ersten Weltkrieges

Um die 12 000 afrikanische Soldaten kämpften an der Seite der Deutschen im Ersten Weltkrieg. Als Askari bekannt, stellten sie das Fußvolk der deutschen Kolonialtruppen. In der Regel stellten sich die Askaris freiwillig in den Dienst der Deutschen. Von der tansanischen Bevölkerung wurde dies zum Teil sehr kritisch gesehen. Im Ersten Weltkrieg, der von den europäischen Großmächten lanciert wurde, starben aber weit mehr Menschen afrikanischer Herkunft als diese afrikanischen Soldaten: Beide Seiten setzten in hohem Maße lokal ansässige Bevölkerung als Träger ein, Historiker*innen sprechen von rund einer Million Menschen. Zwangsrekrutierungen und Plünderungen durch die deutschen und britischen Truppen führten zum Tod von rund 650 000 Menschen in der Region Ostafrika, fast einem Zehntel der Einwohner*innen.

Quellen Oliver Janz (2014): Der Erste Weltkrieg als Weltkrieg: www.deutschlandfunk.de/geschichte-der-erste-weltkrieg-als-weltkrieg.1184.de.html?dram:article_id=279368 (Zugriff: 18.10.2018)
Michelle Moyd (2014): Das Zerrbild der Askari, in: Südlink Nr. 168: <https://www.inkota.de/publikationen-material/suedlink-magazin/168-hundert-jahre-erster-weltkrieg/michelle-moyd/> (Zugriff: 18.10.2018)

THEMENSTRANG 9

1918 – Koloniale Gewalt und Wiedergutmachung

Sultan Mkwawa und der Vertrag von Versailles

Am 17. August 1891 besiegten die Hehe die deutsche Kolonialmacht im Süden des heutigen Tansania. Ihr antikolonialer Widerstand wurde angeführt von Sultan Mkwawa. Erst sieben Jahre später gelang es der deutschen „Schutztruppe“, wie die Kolonialtruppen Deutschlands sich nannten, Mkwawa gefangen zu nehmen. Um der Gefangenschaft zu entkommen, nahm er sich bei der Gefangennahme das Leben. Deutsche Soldaten trennten daraufhin seinen Kopf ab und sandten ihn nach Deutschland. Dort wurde er im Übersee-Museum in Bremen aufbewahrt. Nach Ende des Ersten Weltkriegs wurde die Rückgabe des Schädels von Sultan Mkwawa Teil des Versailler Vertrages von 1918. Allerdings gab Deutschland vor, nichts vom Verbleib des Schädels zu wissen. Erst 1954 fand der mutmaßliche Schädel des Sultans Mkwawa den Weg zurück ins heutige Tansania. Der damalige britische Gouverneur von Tansania fand die Spur ins Bremer Übersee-Museum, wo mehr als 2000 geraubte Schädel aus den ehemaligen deutschen Kolonien aufbewahrt wurden. Bis heute sind nicht alle geraubten Gebeine zurückgegeben worden.

Quelle Martin Baer, Olaf Schröter (2001): Kopfgagd. Deutsche in Ostafrika. Berlin.
Filmhinweis: „Eine Kopfgagd. Auf der Suche nach dem Schädel des Sultan Mkwawa“ von Martin Baer, www.baerfilm.de/hauptframe-neu.htm (Zugriff: 1.12.2018)



Foto: bThe National Archives UK, OGL

Hintergrundinformationen zum Zeitstrahl

THEMENSTRANG 10

1944 – Schwarze Deutsche im Nationalsozialismus

Bayume Mohamed Husen, Konzentrationslager Sachsenhausen

Bayume Mohamed Husen wurde 1904 im heutigen Tansania als Kind eines Kolonialsoldaten geboren. Mit 10 Jahren wurde er seinerseits verpflichtet, in der deutschen Kolonialarmee zu dienen. Im Ersten Weltkrieg geriet er in britische Kriegsgefangenschaft. 1929 reiste er nach Berlin, um den ausstehenden Sold seines Vaters als deutscher Kolonialsoldat einzufordern. Husen blieb in Berlin und arbeitete als Lektor für Kiswahili, Schauspieler und Kellner. Mit Machtübernahme der Nationalsozialisten blieben ihm zunehmend weniger berufliche Möglichkeiten: Mitunter trat er als Schauspieler in Kolonialfilmen auf und arbeitete bei verschiedenen Völkerschauen. Gleichzeitig forderte er weiter Anerkennung für seine militärischen Leistungen im Ersten Weltkrieg ein. 1933 verloren er und seine Frau dennoch ihre Ausweise und erhielten stattdessen Fremdenpässe. Husen wurde mehrfach denunziert, zuletzt 1941, als ihn jemand wegen einer Beziehung zu einer *weißen* deutschen Frau anzeigte. Er wurde bei den Dreharbeiten für den Film „Carl Peters“ verhaftet und wegen „Rassenschande“ in das Konzentrationslager Sachsenhausen gebracht. Husen starb dort 1944 infolge der unmenschlichen Haftbedingungen.

Quellen und vertiefende Materialien

Verwobene Geschichte*n – geteilte Erinnerungen in Berlin: www.verwobeneGeschichten.de/menschen/bayume-mohamed-husen/ (Zugriff: 1.12.2018)

KZ Gedenkstätte Neuengamme (2018):

Verflechtungen. Koloniales und rassistisches Denken im Nationalsozialismus. Hamburg.



THEMENSTRANG 11

1955 – Kalter Krieg

Hallstein-Doktrin, Tansania

1955 bis 1969 war die Hallstein-Doktrin die deutschlandpolitische Leitlinie der Regierung der BRD, benannt nach Walter Hallstein, dem damaligen Staatssekretär im Auswärtigen Amt. Dabei ging es darum, dass die Bundesrepublik Deutschland eine Anerkennung der DDR durch dritte Staaten als „unfreundliche Handlung“ bewertete und den Entzug von Entwicklungszahlungen oder anderen Formen wirtschaftlicher Unterstützung oder Kooperation androhte. Als 1964 Tanganjika und Sansibar sich zu einem Staat, Tansania, zusammenschlossen, griff diese Doktrin: 1964 unterhielten Sansibar und Pemba mit der DDR, Tanganjika mit der BRD diplomatische Beziehungen; für das vereinigte Tansania stand viel auf dem Spiel. Das vereinigte Tansania unter seinem ersten Präsidenten Julius Nyerere hatte dadurch Beziehungen zu den beiden deutschen Staaten und musste die Spannungen des Kalten Krieges auf dem eigenen Territorium aushandeln. Um wirtschaftliche Nachteile zu umgehen, wurde die Botschaft der DDR auf Sansibar zu einem Generalkonsulat herabgestuft, gleichzeitig verzichtete Tansania kurzzeitig auf bundesdeutsche Entwicklungshilfe, um sich nicht der Politik der Hallstein-Doktrin beugen zu müssen.

Quellen Torben Gülstorff (2012): Trade follows Hallstein?

Berlin. Internet: edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/18280/guelstorff.pdf?sequence=1

Heinz Schnepfen (2006): Sansibar und die Deutschen. Berlin.

THEMENSTRANG 12

2018 – Schwarzer Aktivismus und Dekolonialisierung

Umbenennung von Straßennamen, Hänge-Peters

Die Petersallee in Berlin erhielt 1986 eine neue Zuordnung: Nicht mehr Carl Peters, der die Kolonie Ostafrika für Deutschland etablierte und mit seiner Gewaltherrschaft selbst für koloniale Maßstäbe äußerst brutal auftrat, ist der Namenspathe der Straße, sondern ein gleichnamiger Berliner Stadtverordneter. Von vielen Aktivist*innen wird diese Neuordnung als Etikettenschwindel betrachtet. Als „mkono wa damu“ (Kiswahili: „blutige Hand“) in Tansania, als Hänge-Peters in Deutschland bekannt, setzte Carl Peters deutsche Kolonialinteressen und persönliche Rachegefühle mit Gewalt durch. Für den Mord an seinem Diener Mabruk und an Jagodjo, einer jungen Frau, wurde er 1896 aus dem Staatsdienst entlassen. Im Nationalsozialismus wurde er rehabilitiert. Für eine wirkliche Umbenennung der Peters-Allee im Berliner Stadtteil Wedding sowie die Umbenennung weiterer nach Kolonialverbrechern benannter Straßen setzt sich die Schwarze Community in Berlin und in anderen deutschen Städten seit Langem ein. 2018 gelang ihnen ein Erfolg: Die Bezirksversammlung beschloss die Umbenennung der Peters-Allee in Maji-Maji-Allee sowie Anna-Mungunda-Allee und würdigt damit afrikanische Widerstandskämpfe gegen den deutschen Kolonialismus.

Quellen Christian Kopp, Marius Krohn: Blues in Schwarzweiss. Die Black Community im Widerstand gegen kolonialrassistische Straßennamen in Berlin-Mitte: www.berlin-postkolonial.de/cms/index.php/component/content/article?id=78 (Zugriff: 15.10.2018)

Eine Welt Stadt Berlin: Petersallee: eineweltstadt.berlin/publikationen/stadternelesen/petersallee/ (Zugriff: 15.10.2018)

Berlin postkolonial: Just Listen! Stimmen zu Erinnerungspolitik und deutscher Kolonialgeschichte. justlisten.berlin-postkolonial.de/ (Zugriff: 28.12.2018)



Didaktischer Arbeitsvorschlag

1. Wie umgehen mit kolonialem Unrecht?

Zeitraumen: 45 – 90 Minuten

Als Einstieg in das Thema zeigt die Lehrkraft ein Bild des Dinosauriers im Naturkundemuseum, ohne vorerst über den Standort eine Information zu geben. Die Schüler*innen sind eingeladen, frei zu assoziieren und ihre eigenen Erinnerungen an den Dinosaurier zu teilen. Fragen nach dem ersten Besuch oder den erinnerten Informationen können diesen Einstieg erleichtern.

In zwei Kleingruppen erarbeiten sich die Schüler*innen die aktuelle Debatte zu den Dinosaurierskeletten aus den Tendaguru-Hügeln Tansanias, die seit Jahrzehnten einer der Publikumsmagneten des Berliner Naturkundemuseums sind. Jede Gruppe erhält in entsprechender Kopienzahl die beiden Zeitungsartikel und die zusätzlichen Textbausteine weiterer Akteur*innen. Auf Basis dieser Informationen (und bei Bedarf weiterer eigener Recherchen) erstellen die Schüler*innen Informationsplakate zur Fund- und Nutzungsgeschichte der Dinosaurier im Berliner Naturkundemuseum. Gruppe A dokumentiert dabei die Perspektive der deutschen Akteur*innen (Naturkundemuseum, Politik und Wissenschaft). Gruppe B setzt sich mit tansanischen Perspektiven (Politik, Museumsleitung, Bevölkerung) auseinander. Beide Gruppen sind aufgefordert, aus den zur Verfügung gestellten Materialien die verschiedenen Argumente und Positionen zum aktuellen Umgang mit den Saurierskeletten herauszuarbeiten und zu visualisieren. Diese Plakate werden anschließend präsentiert.

Nach der Präsentation der beiden Gruppen kann eine Abschlussdiskussion darüber geführt werden, inwiefern sich für die Diskussion um eine Rückgabe der Skelette eine gemeinsame Lösung abzeichnet.

Eine Exkursion ins Naturkundemuseum oder ein Gespräch mit Vertreter*innen des Vereins Berlin postkolonial können hier vertiefende Einblicke geben.

Arbeitsmaterialien

Sophie-Isabel Gunderlach:

Dino mit kolonialer Vergangenheit

die tageszeitung, 23.10.2017

www.taz.de/!5454552/

(Zugriff: 21.11.2018)

Ricardo Tarli: Naturkundemuseum soll Saurierknochen an Tansania zurückgeben

Der Tagesspiegel, 26.7.2016

www.tagesspiegel.de/wissen/streit-in-berlin-naturkundemuseum-soll-saurierknochen-an-tansania-zurueckgeben/13924294.html

(Zugriff: 21.11.2018)

Arbeitsblatt: Zitate und Statements aus Tansania und Deutschland (siehe Anhang)

Weitere Informationen

Annika Butz: Das größte Dinosaurierskelett der Welt
berlin postkolonial,

www.berlin-postkolonial.de/cms/index.php/component/content/article?id=23:invalidenstrasse-43-museum-fuer-naturkunde

(Zugriff: 21.11.2018)



Arbeitsaufgabe Gruppe A

Lest euch die Texte durch. Was denken Menschen und Institutionen auf deutscher Seite über die Herkunft und den Umgang mit den Dinosauriern?
Erstellt dazu ein Plakat.

Arbeitsaufgabe Gruppe B

Lest euch die Texte durch. Was denken Menschen und Institutionen auf tansanischer Seite über die Herkunft und den Umgang mit den Dinosauriern?
Erstellt dazu ein Plakat.



2. Debattenphase

Zeitraumen: 30 – 45 Minuten

Im Kern der Debattenphase steht die Frage nach historischer Gerechtigkeit und unserer Verantwortung heute im Umgang mit kolonialem Unrecht. Die Debatte erfolgt im Klassenraum, der dafür so umgeräumt wird, dass eine größere Fläche frei wird. Auf einem Ende dieser Fläche wird ein Kärtchen mit „ja/Zustimmung“ aufgehängt, auf der gegenüberliegenden Seite ein Kärtchen mit der Beschriftung „nein/Ablehnung“. Die Lehrkraft liest anschließend jeweils eines der unten stehenden Statements vor und die Schüler*innen positionieren sich entsprechend ihrer individuellen Einschätzung im Raum. Anschließend werden Argumente und Begründungen eingeholt. Die Schüler*innen dürfen sich auch von den anderen überzeugen lassen.

Thesen

- a) Die Dinosaurierskelette aus den Tendaguru-Hügeln gehören weder Deutschland noch Tansania.
- b) Eine Rückgabe der Skelette an Tansania ist wichtig.
- c) Ein Teilen der Einnahmen aus der aktuellen Nutzung der Skelette im Berliner Naturkundemuseum ist ein sinnvoller Weg, um allen Interessen gerecht zu werden.
- d) Das Naturkundemuseum informiert in angemessener Weise über die Herkunftsgeschichte der Skelette. (falls eine Exkursion stattgefunden hat)

3. Vertiefungsmöglichkeit

Zeitraumen: 3 – 5 Stunden

Im Rahmen eines Online-Live-Chats können die Schüler*innen ihre Erkenntnisse und Fragen direkt mit einer Person aus Tansania diskutieren. Strittige und unklare Punkte aus der Recherchephase können nachgefragt und im Dialog ein tieferes Verständnis einer ausgewählten tansanischen Perspektive erarbeitet werden. Die möglichen Gesprächspartner*innen in Tansania haben sich professionell und/oder im Rahmen von Begegnungsprojekten mit dem Thema auseinandergesetzt. Sie stehen für ein einstündiges Gespräch online nach Absprache zur Verfügung.

Wenn Sie Interesse an der Durchführung eines CHAT-Projekts haben, wenden Sie sich bitte an das Programm CHAT der WELTEN.

Zeitaufwand: 1 Tag (inkl. Vor- und Nachbereitung)

Kosten: keine

Kontakt: Erbin Dikongue, RAA Brandenburg
Tel. +49 331 747 80 31
e.dikongue@raa-brandenburg.de



Arbeitsblatt 1

Wie umgehen mit kolonialem Unrecht? Restititionen und Reparationen

Zitate und Texte

„In der Berechnung vom Werte unserer deutschen Kolonien für das Mutterland muss zweifellos als wichtiger Faktor die Bereicherung eingestellt werden, die unserer nationalen Wissenschaft und unserer heimischen Sammlungen und Museen aus diesem Besitze zufließt (...). Zurzeit hat die größte der deutschen Kolonien, Deutsch-Ostafrika einen unerwarteten Schatz hergegeben, dessen materieller Wert gewiss nur durch sechsstellige Zahlen auszudrücken wäre. In Gestalt einer Unzahl versteinerten Knochen (...) ist er dem Berliner Naturkundemuseum einverleibt worden (...). Mit einem Schlage ist durch diesen Zuwachs die geologisch-paläontologische Abteilung des Berliner Museums den berühmten nord-amerikanischen Sammlungen ebenbürtig geworden (...).“

Dr. Edwin Henning

Am Tendaguru, Leben und Wirken einer deutschen Forschungsexpedition zur Ausgrabung vorweltlicher Riesensaurier in Deutsch-Ostafrika.

E. Schweizerbart'sche Verlagsbuchhandlungen, Stuttgart 1912, S. 7.

„Die deutschen Kolonialisten bezeichneten Afrika als einen Kontinent ohne Kultur und Zivilisation. Allerdings sind gerade die von ihnen gestohlenen historischen Objekte der Beweis für Kultur und Zivilisation der afrikanischen Menschen! Ins Guinnessbuch der Rekorde hat es der Dinosaurier im Naturkundemuseum in Berlin geschafft. Neben den ausgestellten Dinosauriern gibt es noch zahlreiche Kisten aus dem Ausgrabungsgebiet Tendaguru, die noch nicht einmal geöffnet wurden. Diese historischen Objekte wurden nicht nur für Bildung und Forschung genutzt, längst sind sie auch Einnahmequellen: Eintrittsgelder, Forschungsgenehmigungen, der Aufenthalt internationaler Forscherteams einschließlich der Visagebühren, der Verkauf von Objekten und sogar von menschlichen Gebeinen für rassistische Forschungszwecke. Wir fordern die Rückgabe, aber wir fordern auch, dass die Einnahmen geteilt werden, die durch den Besitz der Objekte erzielt wurden.“

Caroline Joseph Mutahanamilwa Mchome

Rechtsberaterin im National Museum of Tanzania in Dar es Salaam.

Sie recherchiert zu Objekten aus Tansania im Ausland und setzt sich aktiv für die Rückgabe von Museumsobjekten ein.

Diskussionsbeitrag beim Fachtag der 14. BREBIT 2017 in Potsdam, 12.10.2017



Arbeitsblatt 2

Wie umgehen mit kolonialem Unrecht? Restitutionen und Reparationen

Zitate und Texte

„Das Dinosaurierskelett ist nicht nur ein Skelett, sondern ein Zeichen für den Reichtum und die lange Geschichte Tansanias. Und es ist bei weitem nicht das einzige Objekt, das die Bedeutung Tansanias für die Weltgeschichte belegt. Das Skelett zurückzugeben könnte auch ein Beitrag dazu sein, den Respekt Deutschlands gegenüber jenen Ländern zu stärken, die nicht vom Kolonialismus profitiert haben. Der Dinosaurier im Naturkundemuseum bricht Tansanier*innen, die in Deutschland dieses Museum besuchen, das Herz, gerade auch dann, wenn sie von seiner Geschichte erfahren. Es lässt uns glauben, dass Deutschland immer noch Kolonialmacht wäre: Ähnliches passiert heute noch – wertvolle Rohstoffe und Güter werden aus armen Ländern exportiert, die ehemaligen Kolonialmächte profitieren davon. Wir hoffen sehr, dass die deutsche Regierung die Welt besser machen möchte, aber ohne Restitution ist das nicht möglich.

Eine Rückgabe des Dinosauriers an Tansania würde vor Ort viel in Bewegung bringen: Verständnis und Wissen über die lokale Geschichte, aber auch die Forschung würde blühen, wenn Menschen einfacheren Zugang hätten. Auch in ökonomischer Hinsicht würde der Dinosaurier einen Gewinn für Tansania bedeuten – er zieht als Erbe der Menschheit Besucher*innen aus aller Welt an. Mit diesen Einnahmen könnten wir auf einen guten Teil der Entwicklungshilfe aus Deutschland verzichten. Wir setzen unsere Hoffnung auf die deutsche Regierung, dass sie die Notwendigkeit einer Rückgabe und damit koloniales Unrecht anerkennt.“

Ali Malik Mzee

22, Student an der State University of Zanzibar. Er hat an Begegnungen im Rahmen einer Schulpartnerschaft teilgenommen und später diese als Juniortrainer mitgeleitet. 2017 hat er in Brandenburg an einem Seminar zum Thema „Koloniale Kontinuitäten“ teilgenommen.

Bringt unsere „Eidechse“ zurück

„In den vergangenen Jahren forderten immer mehr Menschen aus den ehemaligen Kolonien die einstigen Kolonialmächte auf, die von ihnen gestohlenen Objekte zurückzugeben. Der im Naturkundemuseum in Berlin ausgestellte Dinosaurier gehört zu diesen Objekten. 1909 wurde er in Tendaguru in der Region Lindi im Süden Tansanias entdeckt und nach Deutschland gebracht.

Überraschenderweise drohten viele Menschen in Lindi 2005 mit Wahlboykott. Sie wollten ihre Stimme erst abgeben, wenn die archäologischen Funde aus ihrer Region, insbesondere ihre „Eidechse“, wie sie den Dinosaurier liebevoll nennen, aus Berlin zurückgebracht wird.

Jahre später besuchte ich das Naturkundemuseum in Berlin. Ich war sehr erstaunt, als ich den Dinosaurier sah, als ich unter dem riesigen Skelett stand und an den „Lizard“ aus Lindi dachte, daran, wie die Menschen sich diesen wohl vorstellen. Mir wurde bewusst, wie wichtig es ist, die Medien stärker zu nutzen, um koloniale Spuren in unserem Alltag zu thematisieren. Wir müssen ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass das koloniale Syndrom, das der Kolonialismus in unseren Völkern hinterlassen hat, nach wie vor wirkt, Einfluss hat auf unser Denken und Verhalten, wir müssen öffentlich diskutieren, wie wir mit den Objekten umgehen wollen, die uns als Tansaniern nach wie vor vorenthalten werden.

Konsequenterweise begann die tansanische Regierung 2018 mit der deutschen Regierung Verhandlungen über die gemeinsame Verwendung der Einnahmen aus historischen Objekten aus Tansania und den Umgang damit. Wird das demokratische Deutschland weiterhin den gestohlenen Dinosaurier allein für sich beanspruchen und ihn als Symbol der Kolonialmacht präsentieren oder einen Kompromiss mit den Forderungen der Tansanier nach ihrem Recht auf Rückgabe ihrer Objekte eingehen? Lasst uns als Menschen gemeinsam um die Macht der Demokratie gegen die koloniale Mentalität kämpfen.“

Hassan Mitawi

Tansania, Journalist

Didaktischer Arbeitsvorschlag

1. Die Gefahr einer einzigen Geschichte

Zeitraumen: 45 Minuten

Die nigerianische Schriftstellerin Chimamanda Ngozi Adichie erläutert in einem Vortrag (2009), welche Gefahren sich in der Verengung des eigenen Blicks verbergen. Wenn wir der „einzigen Geschichte“ Glauben schenken, nur eine einzige Geschichte zu einem anderen Menschen oder einem Thema kennen(-lernen), laufen wir Gefahr, zu übervorteilen und zu diskriminieren.

Die Gruppe sieht gemeinsam das Vortragsvideo an. Vorab werden die neben stehenden Fragen in der Klasse verteilt, sodass alle Schüler*innen bereits Anhaltspunkte für das anschließende Auswertungsgespräch sammeln können.

Anschließend an den Vortrag können sich die Schüler*innen zuerst in Kleingruppen über die Fragen austauschen. In der Klasse/Großgruppe werden dann die Ergebnisse zusammengetragen und besprochen.

Ziel dieser Arbeitsphase ist es, das Konzept der „einzigen Geschichte“ zu verstehen und die damit zusammenhängenden Problematiken auf individueller und gesellschaftlicher Ebene nachvollziehen zu können.

Leitfragen

- Was versteht Chimamanda Ngozi Adichie unter der Idee der „Gefahr der einzigen Geschichte“?
- Von welchen Gefühlen erzählt Adichie, wenn sie mit der einzigen Geschichte konfrontiert ist?
- An welche einzigen Geschichten glaubt sie selbst?
- Welche einzigen Geschichten werden über sie und ihre Herkunft erzählt?
- Sind die einzigen Geschichten wahr oder falsch?
- Was schlägt Adichie vor, wie man mit einzigen Geschichten umgehen soll?

VIDEO

TED-Talk 2009

The Danger of a Single Story

Online www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story

(deutsche Untertitel und deutschsprachiges Manuskript verfügbar)



Fotos: Howard County Library System



2. Was steht in unseren Büchern?

Zeitraumen: 45 – 90 Minuten

Dieser Arbeitsschritt überträgt die Idee der einzigen Geschichte in die eigene Lebenswelt. Die Gruppe nimmt sich Unterrichtsmaterial aus einem gesellschaftswissenschaftlichen Fach vor. Wir schlagen hierzu das Thema „Kolonialismus“ vor, es ist aber auch möglich, andere Themenfelder hierfür zu nutzen.

Die Themenfelder werden in der Klasse auf Kleingruppen verteilt. Jede Kleingruppe recherchiert nun zu den vorgegebenen Stichworten in ihrem im Unterricht genutzten Lernmaterial (Geschichtsbücher, Deutschbücher).

Themenfelder für Kleingruppen

- a) koloniale Expansion Deutschlands
- b) Widerstand gegen den deutschen Kolonialismus
- c) Interessen der deutschen Kolonialmacht und der kolonisierten Menschen
- d) Methoden der deutschen Kolonisation

Leitfragen

- Welche Informationen findet ihr?
- Welche Informationen fehlen (vielleicht)?

Die Kleingruppen notieren ihre Rechercheergebnisse auf ein Plakat.

In Recherchephase 2 geht es um eine Vervielfältigung der Geschichten, also darum, Leerstellen zu identifizieren und andere als die im Unterrichtsmaterial dargebotenen Erzählungen zu suchen. Die Gruppen recherchieren mithilfe von Links und Materialien und ergänzen die von ihnen erstellten Plakate aus Phase 1.

In dieser Arbeitsphase geht es darum, anhand eines vertrauten Materials das Konzept auf die eigene Lebenswelt anzuwenden und den eigenen Wissens- und Denkhorizont zu erweitern, indem vom Vorgegebenen aus weiter recherchiert wird.

Folgende Lernmaterialien und Websites können für die Recherchephase 2 genutzt werden:

- Website berlin postkolonial: <http://www.berlin-postkolonial.de/>
- Bildungsmaterial Koloniale Kontinuitäten I (Klasse 8/9) und II (Klasse 10 – 12), Welthaus Bielefeld:
www.schulen-globales-lernen.de/fileadmin/user_upload/SGL_OWL/BM_Kolonial_I_EZ_0_.pdf
www.schulen-globales-lernen.de/fileadmin/user_upload/SGL_OWL/BM_Kolonial-II_EZ.pdf
- Zeitstrahlmethode Baustein 1 (siehe oben)
- Bildungsmaterial fernsicht, verschiedene Module:
www.fernsicht-bildung.org/themen/post-kolonialismus/projekttag



3. Was steckt in unseren Köpfen?

Zeitraumen: 45 Minuten

Alternativ oder ergänzend zur Arbeit mit dem Unterrichtsmaterial wendet sich dieser Methodenvorschlag den Geschichten im eigenen Kopf zu. Hierzu kann ein brennendes Thema in der Klasse aufgegriffen werden, zum Beispiel ein Stereotyp, das als Schimpfwort in der Klasse kreist, ein Ereignis an der Schule oder in der Stadt, das die Gemüter bewegt, oder ein aktuelles gesellschaftspolitisches Thema, mit dem die Schüler*innen bereits beschäftigt sind. Die Lehrkraft formuliert dieses Thema so kurz und prägnant wie möglich, am besten als ein Schlagwort oder Phrase.

Assoziationsphase

Zu diesem Schlagwort oder dieser Phrase notieren die Schüler*innen in Einzelarbeit ihre Assoziationen. Die Lehrkraft sammelt anschließend die verschiedenen Impulse und visualisiert sie für alle sichtbar. Bereits in diesem Schritt findet eine erste Vervielfältigung der Geschichten statt.

Erweiterung der Perspektiven

Im nächsten Schritt überlegen alle gemeinsam, wessen Perspektive diese Sammlung noch bereichern könnte: Die Schüler*innen suchen sich Interviewpartner*innen in ihrem Umfeld, von denen sie nicht wissen, wie sie über das Thema denken, oder von denen sie vermuten, dass sie vielleicht anders darüber denken. Die Gruppe einigt sich außerdem auf ein kurzes Fragenraster (2 – 3 Fragen zum Thema).

In Kleingruppen oder als Einzelarbeit führen die Schüler*innen die Interviews durch. Die Ergebnisse werden der Visualisierung aus der ersten Phase angefügt, sodass ein großes Bild vielfältiger Geschichten zur gemeinsamen Ausgangsfrage entsteht.

Auswertung und Reflexion

In der Abschlussdiskussion wechselt die Gruppe von der inhaltlichen Ebene zu ihren Erfahrungen mit dieser Übung:

- Welche Antworten und Perspektiven waren neu für dich?
- Gab es Positionen, über die ihr euch geärgert habt? Die euch berührt haben? Wenn ja, warum?
- Was verändert sich, wenn man zu einer Frage verschiedene Geschichten kennenlernt?

4. Vertiefungsmöglichkeiten

Im Bildungsmaterial „Gesellschaft gestalten – Perspektiven junger Menschen in Tansania – Bolivien – Philippinen – Deutschland“ finden Sie biografische Kurzporträts und Fotos junger Erwachsener aus diesen vier Ländern. Die jungen Menschen erzählen von eigenen Diskriminierungserfahrungen und dem Umgang mit ihren Privilegien. In Teil 3 des Materials bietet der didaktische Vorschlag zum Themenfeld Diskriminierung eine Möglichkeit der vertiefenden Arbeit mit diesen biografischen Texten.

Das Material ist in Deutsch, Englisch und Spanisch frei zum Download verfügbar unter: www.stadt-land-geld.brebit.org oder kann als Kopiervorlage bei der RAA Brandenburg ausgeliehen werden.

Glossar

für die Suche nach einem alternativen Verständnis zentraler Begriffe eines Globalen (Geschichts-)Lernens

Dieses Glossar nähert sich kritisch und sensibel gegenüber herrschenden Machtstrukturen einigen jener Begriffen, die gegenwärtig in der historisch-politischen Bildung und im Globalen Lernen verwendet werden. Begriffsdefinitionen sind nicht allgemeingültig. Sie stehen für die Perspektiven derer, die definieren. Das Glossar bedient sich bewusst transkultureller Quellen. Es öffnet sich hin zur Multiperspektivität, die nicht nur ein Gebot globaler Gerechtigkeit ist, sondern auch die Voraussetzung für konstruktive Kritik und Erkenntniszuwachs.

Begriffsdefinitionen sind ein Teil unserer Sprache. Sie sind historisch und durch koloniale Einflüsse geprägt, werden aber auch vom gegenwärtigen sozialen Wandel besonders im Kontext von Globalisierung beeinflusst. Dieses Glossar orientiert sich an Grundwerten des Antirassismus, der globalen Gerechtigkeit sowie der kritischen Auseinandersetzung mit Kolonialitäten.

Entwickelt wurde dieses Glossar im Rahmen der 14. Brandenburger Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationstage, der BREBIT 2017. Mehr zur Arbeit der BREBIT finden Sie unter: www.brebit.org

Viele hier eingeführten Annäherungen an Begriffe sind folgender Publikation entlehnt: quix. kollektiv für kritische bildungsarbeit (Hg.): Willst Du mit mir gehen? Gender_Sexualitäten_Beglehen in der machtkritischen und entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Wien, 2016

Wer mehr zu den Hintergründen einzelner Begriffe wissen möchte, kann hier nachlesen: Susan Arndt, Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Unrast Verlag, 2011.

Benennungen/Namen. Benennungen sind politisch, insofern sie Zuordnungen vornehmen, die häufig mit Bewertungen verbunden sind. Selbstbezeichnungen von einzelnen Menschen und von Gruppen sind daher jeder Art von Fremdbezeichnung vorzuziehen, um implizit oder explizit abwertende Botschaften in der Bezeichnungspraxis zu vermeiden und die Definitionsmacht bei jenen zu lassen, die betroffen sind. Besonders respektlos ist die bewusste Zurückweisung von Selbstbezeichnungen.

Dekolonial. Der Begriff verweist auf eine Haltung oder eine Vorstellung von der Welt, die Geschichte und Gegenwart nicht allein von Europa aus bewertet, sondern stattdessen auch jene Menschen, die seit der europäischen kolonialen Expansion im 15. Jahrhundert auf verschiedene Weise unterdrückt worden sind/werden, als historische Akteur*innen und gesellschaftliche Subjekte begreift. Dekolonial bezieht sich dabei nicht nur auf die praktische politische Entkolonisierung von Nationalstaaten, sondern vor allem auch auf ein Dekonstruieren, Verlernen und Erneuern von kolonialrassistischen Denkmustern und Gesellschaftsstrukturen, die seit 600 Jahren wirken.

Diaspora. Diaspora bedeutet wörtlich „Zerstreuung“ und wird schon seit der Antike als Begriff verwendet. Er beschreibt menschliche Migrationsprozesse und bezeichnet die Gesamtheit der in verschiedene Regionen migrierten Gemeinschaften gleicher Herkunft. Diese Migration kann freiwillig oder wie im Falle der Jüdinnen und Juden bei der Vertreibung aus Palästina und bei der Versklavung und Deportation afrikanischer Menschen nach Amerika unter Gewaltandrohung erfolgt sein. Es finden sich aber auch Diasporas von Arbeitsmigrant*innen, die wirtschaftliche Motive für ihre Auswanderung haben, sowie von Kolonisierenden, deren imperiale Migration – wie zum Beispiel in Namibia, den USA, Australien und Neuseeland – mit extremer Gewalt durchgesetzt wurde.

Entwicklung. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts wird in deutschen Wörterbüchern „Entwicklung“ bzw. „entwickeln“ als „sich stufenweise herausbilden“ oder „in einem Prozess fortlaufend in eine neue (bessere) Phase treten“ definiert. Der Begriff ist in unserem Sprachgebrauch also eindeutig positiv besetzt und drückt ein erstrebenswertes Ziel aus. Als Maßstab und Ziel jeder Entwicklung wird in der Regel der industrialisierte Norden definiert. Dadurch kommt es zu einer Hierarchisierung verschiedener Lebensweisen. Diese Einteilung und Bewertung von Gesellschaften legitimiert(e) koloniale Herrschaft und neokoloniale Einflussnahmen. Afrika und Amerika wurde lange Zeit sogar jede Entwicklungsfähigkeit abgesprochen. Viele Theorien und Bewegungen kritisieren diese eurozentrische Sicht auf „Entwicklung“ und versuchen, anderes Denken über Gesellschaft sichtbar zu machen.

Entwicklungsland/Entwicklungshilfe. Diesen Begriffen liegt die eurozentrische Vorstellung zugrunde, dass es einen Weg gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklung gäbe, an dem alle Gesellschaften/Länder zu messen wären. In der Praxis ist eine solche Klassifizierung von Ländern häufig mit (neokolonialer) Gewalt verbunden. Die Vorstellung von „Entwicklungsländern“, denen „Entwicklungshilfe“ gegeben wird, blendet die Ursachen von Armut und globaler Abhängigkeit aus. Koloniale Verbrechen und (neo-)koloniale Politiken, wie beispielsweise willkürliche Grenzziehungen oder die fortdauernde Ausbeutung natürlicher Ressourcen zugunsten des Globalen Nordens, tragen maßgeblich dazu bei, globale Ungleichheiten zu befestigen. Deshalb fordern Aktivist*innen weltweit zunehmend Reparationen, also Wiedergutmachung, statt „Entwicklungshilfe“ oder statt Projekten der „Entwicklungszusammenarbeit“ ein.

Eurozentrismus. Dieser Begriff beschreibt die Beurteilung der Welt aus der Perspektive „europäischer Werte und Normen“. Europa wird als das Zentrum des Denkens und Handelns verstanden und seine Entwicklungsgeschichte als Maßstab für andere Kontinente gesehen. Exotismus ist eine Form des Eurozentrismus und Rassismus, der Schwarze Menschen und Menschen of Colour als essentiell „anders“ bewertet. Ursprünge des Exotismus finden sich im Zeitalter des Kolonialismus, als gesellschaftskritische weiße Europäer*innen begannen, das konstruierte „Fremde“ und „Freie“ zu idealisieren (z.B. „Der edle Wilde“). Schwarze Menschen und PoC wurden dabei als Projektionsflächen für die eigene Befreiung aus sexuellen und gesellschaftlichen Zwängen missbraucht. Es handelt sich dabei also auch um eine rassistische und oft sexistische Praxis.

Globaler Süden & Globaler Norden. Diese beiden Begriffe sind nicht geografisch zu verstehen, sondern beschreiben verschiedene Positionen im globalen System. Der Globale Süden ist dabei politisch, gesellschaftlich und ökonomisch benachteiligt, der Globale Norden hingegen genießt zahlreiche Vorteile und Privilegien. Die Begriffe werden als Alternative zu den (ab-)wertenden Bezeichnungen „Entwicklungsländer“ und „entwickelte Länder“ verwendet.

Kolonialismus. Kolonialismus ist eine Herrschaftsbeziehung zwischen Kollektiven, bei welcher die fundamentalen Entscheidungen über die Lebensführung der Kolonisierten durch eine kaum anpassungswillige Minderheit von Kolonisierenden unter vorrangiger Berücksichtigung auswärtiger Interessen getroffen und tatsächlich durchgesetzt werden. Damit verbinden sich in der Neuzeit in der Regel eine Sendungsideologie und Rechtfertigungsdoktrinen, die auf der Überzeugung der Kolonialherren von ihrer eigenen kulturellen Höherwertigkeit beruhen. (nach Jürgen Osterhammel)

Koloniale Kontinuitäten und postkoloniale Erinnerungskultur. Die Frage, wie die Kolonialzeit erinnerungspolitisch aufgearbeitet wird, ist für verschiedene Staaten und Gesellschaften sehr unterschiedlich zu beantworten. Was wird wie erinnert, welchen Umgang findet beispielsweise die deutsche Gesellschaft mit den Verbrechen der Kolonialzeit – das sind Fragen der Erinnerungskultur. Mit dem Begriff der kolonialen Kontinuitäten soll darauf verwiesen werden, dass sich koloniales Denken und koloniale Strukturen an vielen Stellen erhalten haben. Das Erbe des Kolonialismus, seine Spuren in der Gegenwart sind dann Gegenstand der Auseinandersetzung. Dies kann sich auf Straßennamen oder geraubte Gebeine von Opfern des Kolonialismus beziehen. Unter diesem Stichwort ist aber auch eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Demokratieverständnis, der Vorstellung, was ein Nationalstaat ist, und mit Fragen globaler Gerechtigkeit nötig – all diese Punkte sind tief mit der Kolonialgeschichte verwoben und eine Aufarbeitung dieser verwobenen Geschichte(n) von europäischen Kolonialmächten und ehemals kolonialisierten Gesellschaften ist noch längst nicht zu Ende.

Maafa. In Kiswahili bedeutet Maafa „Katastrophe, Trauma, schweres Leiden“. Historisch umfasst die Maafa-Zeit die Zeit des transatlantischen Versklavungshandels, die Kolonialisierung des Kontinents und die Entrechtung seiner Bevölkerung, einschließlich der bewaffneten Konflikte und Genozide, wie den Völkermord gegen Nama und Herero (1904 – 1908), bis zum (Neo-)Kolonialismus.

Neokolonialismus. Damit werden hier (neu errichtete und fortgesetzte) Abhängigkeiten ehemaliger Kolonien nach der formalen Entkolonisierung,

die ähnlichen oder gleichen kolonialen Mustern/Logiken folgen, bezeichnet. Normal. Zu einer kritischen, selbstreflexiven politischen Bildungsarbeit zählt für uns ein Hinterfragen der Kategorie „normal“. Was als normal gilt, verweist immer auch auf gesellschaftliche Machtverhältnisse. In der Regel definieren jene, die über Macht verfügen, welches Aussehen, Denken oder Handeln, welche Werte, Zugehörigkeiten oder Glaubensformen der Norm entsprechen und damit als „normal“ gelten. Diskriminierungssensibel zu arbeiten, bedeutet auch den eigenen Normalitätsbegriff immer wieder herauszufordern und in der Bildungsarbeit den Blick auf verschiedene Normalitäten zu weiten.

Person of Colo(u)r, People of Colo(u)r (PoC). Nicht zu verwechseln mit der rassistischen, vor allem im Apartheidregime in Südafrika benutzten Fremdbezeichnung ‚colored‘ (farbig), ist People of Color die selbstgewählte Bezeichnung einer Gruppe, die rassistische Erfahrungen teilt. Wie Schwarz ist People of Color ein politischer und widerständiger Begriff.

Quelle Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (Hg.) (2015): Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und der Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Berlin.

Race/,Rasse‘. Einige Autor*innen verwenden den deutschen Begriff ›Rasse‹ mit Anführungszeichen, um so einen deutlichen Bezug zur spezifischen deutschen Geschichte des Antisemitismus, Kolonialismus, Nationalsozialismus, des kolonialen Genozids und der Shoa zu benennen. Andere Autor*innen ziehen gerade wegen dieser spezifischen deutschen Vergangenheit den englischen Begriff race vor, um sich von der nationalsozialistischen »Rassenlehre« abzugrenzen. Race/›Rasse‹ bezeichnet konstruierte Gruppenzugehörigkeiten, die gesellschaftliche Verhältnisse naturalisieren, also diese als natürlich bezeichnen. Dazu werden vermeintliche oder tatsächliche Körpermerkmale mit Charaktereigenschaften und Handlungen der Menschen so verknüpft, dass bestimmte Verhaltensweisen für ein Resultat der angenommenen bzw. angeblichen Abstammung oder geografischen Herkunft gehalten werden. Menschliche ›Rassen‹ existieren nicht, Menschen können aber von Rassismus betroffen sein.

Rassismus. Rassismus ist eine Ideologie von Herrschaft und Dominanz, die dazu dient, die ungleiche Verteilung von Macht, Privilegien, Ressourcen und Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung zu rechtfertigen und zu stabilisieren. Diese Ideologie wird auch in den medialen Diskursen, in der Wissensproduktion und Bildung fortwährend reproduziert und schafft rassistische Realitäten – diskriminierende Strukturen und Gewalt. In Deutschland wird Rassismus meistens im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus thematisiert, weshalb sich viele Menschen in Deutschland einer kritischen und selbst reflektierten Auseinandersetzung verwehren. Rassismus gegen Schwarze Menschen hat eine lange Geschichte in Deutschland und ist als Folge der kolonialen Ausbeutung des afrikanischen Kontinents bis heute von großer Wirkmächtigkeit. Rassismus kann in vielen Formen in Erscheinung treten: als institutionelle Diskriminierung durch Behörden, im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt, in Form von medialen Repräsentationen und Zuschreibungen sowie alltäglichen Entwürdigungen und Verletzungen. Auch eine Handlung, die unbewusst und unintendiert rassistische Auswirkungen hat, ist eine rassistische Handlung.

Quelle Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (Hg.): Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und der Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Berlin 2015.

Schwarz und weiß. Schwarz und *weiß* sind nicht als biologische Eigenschaften zu verstehen, sondern bezeichnen politische und soziale Konstruktionen. Schwarz und *weiß* sind also keine Hautfarben von Menschen, sondern beschreiben ihre Position als diskriminierte oder privilegierte Menschen in einer durch Rassismus geprägten Gesellschaft. Schwarz ist die emanzipatorische Selbstbezeichnung von Schwarzen Menschen. Um den Widerstandscharakter dieses Wortes zu betonen, wird das „S“ groß geschrieben. Im Gegensatz zu Schwarz ist *weiß* keine Selbstbezeichnung (das heißt, *weiße* Menschen haben nicht von sich aus begonnen sich aufgrund ihrer privilegierten Position als *Weißer* zu bezeichnen), sondern beschreibt eine dominante Position, die meist nicht benannt wird. *Weißsein* bedeutet, Privilegien und Macht zu besitzen, wie zum Beispiel sich nicht mit Rassismus auseinandersetzen zu müssen. In Deutschland gelten weiße Menschen als „normal“ und meist unhinterfragt als „deutsch“, können sich deshalb beispielsweise frei bewegen, ohne sich ständig ausweisen zu müssen und haben leichtere Zugänge zum Arbeits- und Wohnungsmarkt. Natürlich gibt es andere Diskriminierungsformen wie Klassenzugehörigkeit, die diese Zugänge auch bei *weißen* Menschen verhindern können. Um den Konstruktionscharakter zu verdeutlichen, wird *weiß* kursiv geschrieben.

Vorkoloniale Gesellschaften. Vor der europäischen Kolonialisierung der Amerikas, Asiens und Afrikas existierten politisch, ökonomisch und sozial sehr unterschiedlich organisierte und komplex strukturierte Gesellschaften.

Gerade über vorkoloniale Gesellschaften in Afrika wird heute in Europa wenig Wissen verbreitet. Im schlimmsten Fall wird Afrika als ein Kontinent ohne Geschichte dargestellt. Unterschlagen wird mit der Nichtbenennung vorkolonialer Geschichte auch das Ausmaß der Zerstörung durch den Kolonialismus.

Versklavung/Versklavungshandel/Versklavte. Die Benutzung der Silbe ‚ver‘ soll die gewaltvolle, aktive Dimension dieser Praxis betonen und herausstreichen, dass kein Mensch als Sklave geboren wird, sondern nur durch Versklavung zu einem solchen gemacht werden kann. Insbesondere die Europäer*innen haben während der Kolonialzeit Menschen vom afrikanischen Kontinent versklavt und dabei gewaltvoll über den Atlantik verschleppt und als Arbeitskräfte ausgebeutet. Millionen von Menschen wurden ihrer Freiheit beraubt und kamen dabei ums Leben.

Zu vermeidende Begriffe. Es gibt in unserem Sprachschatz – ob in Kinder- und Geschichtsbüchern überliefert oder im Alltagsgebrauch – Begriffe, die historisch und in der Gegenwart für Gewalt, Unterdrückung, Erniedrigung und Ungleichheit stehen: Dazu gehören auch Wörter wie das N.-Wort oder der herabsetzende und irreführende Begriff ‚Indianer‘, der besser mit eigenen Gruppenbezeichnungen wie Native Americans, First Americans oder Indigenous People ersetzt werden sollten. Jenseits einer kritischen Auseinandersetzung mit Rassismus und Sprache gehören sie nicht ins Repertoire der politischen Bildungsarbeit!



Kundgebung des NGO-Bündnisses „Völkermord verjährt nicht!“ für eine deutsche Entschuldigung und Reparationen für den Genozid 1904 – 1908 an den Ovaherero und Nama, Berlin 2015



Kilwa

Handel mit Gold
und Gewürzen

Sayyida Salme,
Prinzessin
von Sansibar und
Oman

Der deutsche
Hans Mayer erklimmt
als erster Europäer
den Kilimandscharo.

Suaheli-Karawane



Kinjikitile Ngwale,
Heiler

Muslimische
Kriegsgefangene

Tendaguru
Süd-Ost-Tanganyika

rund 650.000 Opfer in
Tanganyika/Ostafrika
Askaris/Soldaten und
Zivilbevölkerung



Sultan Mkwawa

Bayume Mohamed

Husen

Tanganyika +

Zanzibar =

Tanzania

„Hänge-Peters“ =

mkono wa damu



Pest in Europa

Heinrich Ruete
Kaufmann aus Hamburg

Neues Palais Potsdam
(Museum)

Leipziger Zoo

Gustav Adolf
Graf von Götzen

Deutscher Gouverneur

Wünsdorf



Brachiosaurus brancai
Naturkundemuseum
Berlin

1. Weltkrieg

Versailler Vertrag

Konzentrationslager
Sachsenhausen

Hallsteindoktrin

Dekolonisierung des
öffentlichen Raums in
Deutschland





1350

1866



1889

1894



1905

1909



1914

1914 – 1918



1918

1944



1955

2018



Foto: David Stanley, <https://www.flickr.com/photos/davidstanleytravel/33378301514/in/photostream/> - Lizenz ©

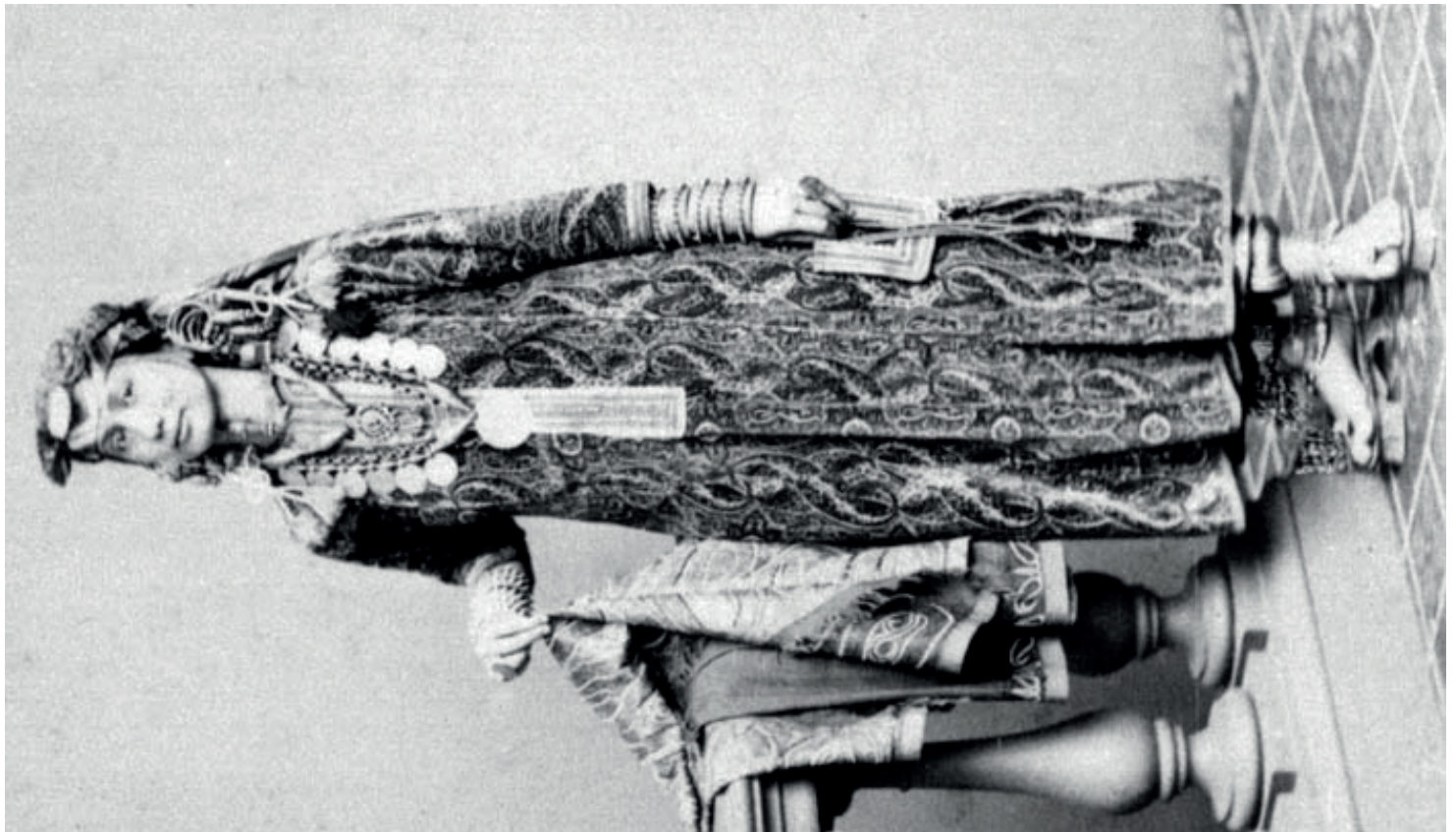




Foto: unbekannt, gemeinfrei



Zoologischer Garten. Suaheli- Karawane.

Vorfürungen in ihren Eitten und Gebräuchen
Nachmittags 4 und 5 Uhr.

„Lebende Bilder“

von der Suaheli-Karawane gestellt, arrangirt und in Scene
gesetzt von Ernst Pinkert.

Täglich 2 Vorstellungen: Nachmittags 4,7 Uhr u. Abends
bei elektr. Beleuchtung um 9 Uhr.

Eintritt 50 Pfg. Kinder 25 Pfg. Alle Billets haben Gültigkeit.
Für die Lebenden Bilder reservirte Plätze: I. Platz 50 P., II. Platz 30 P.

Ernst Pinkert.



Foto: Birgit Mitawi

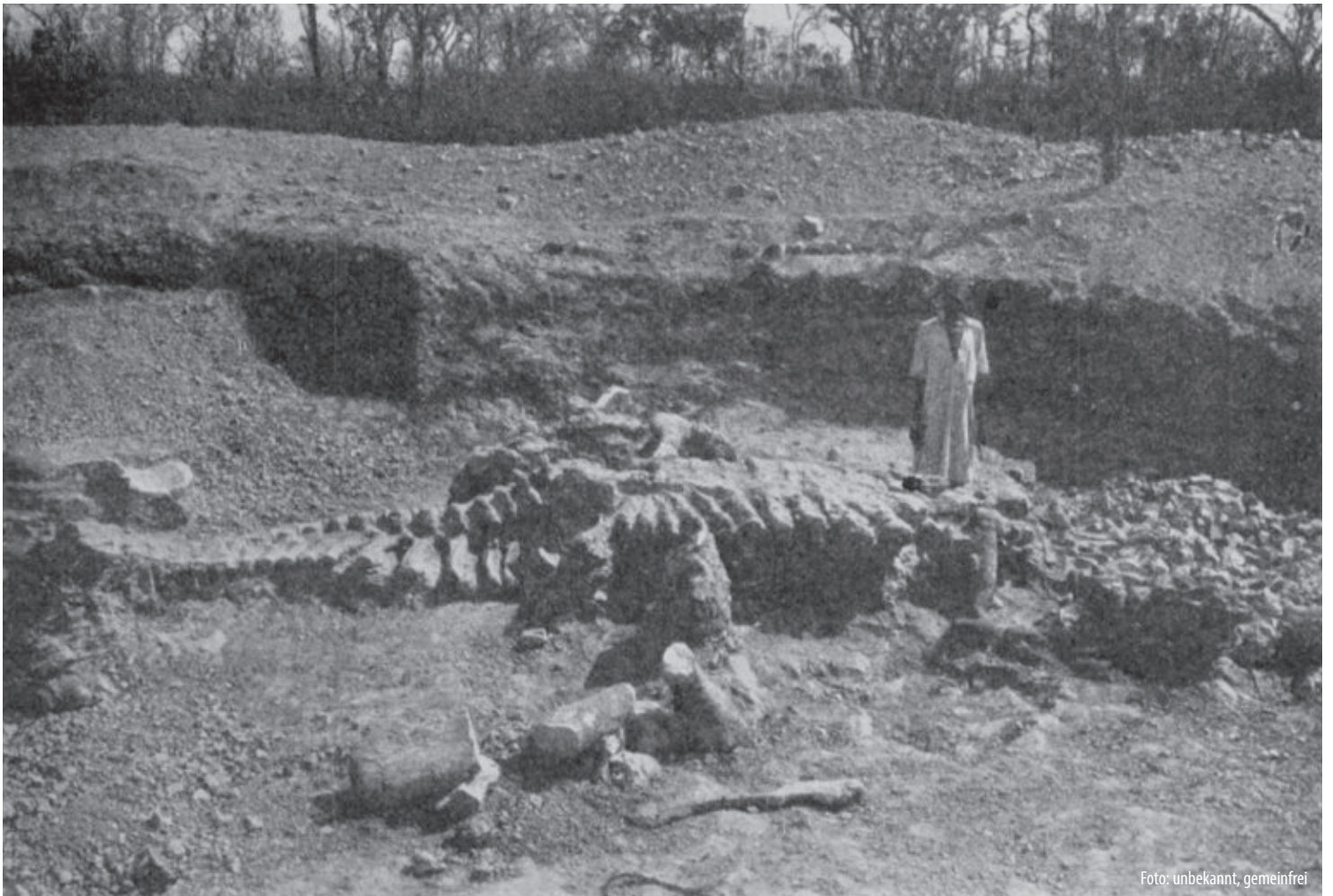


Foto: unbekannt, gemeinfrei



Foto: gemeinfrei (bThe National Archives UK, OGL)

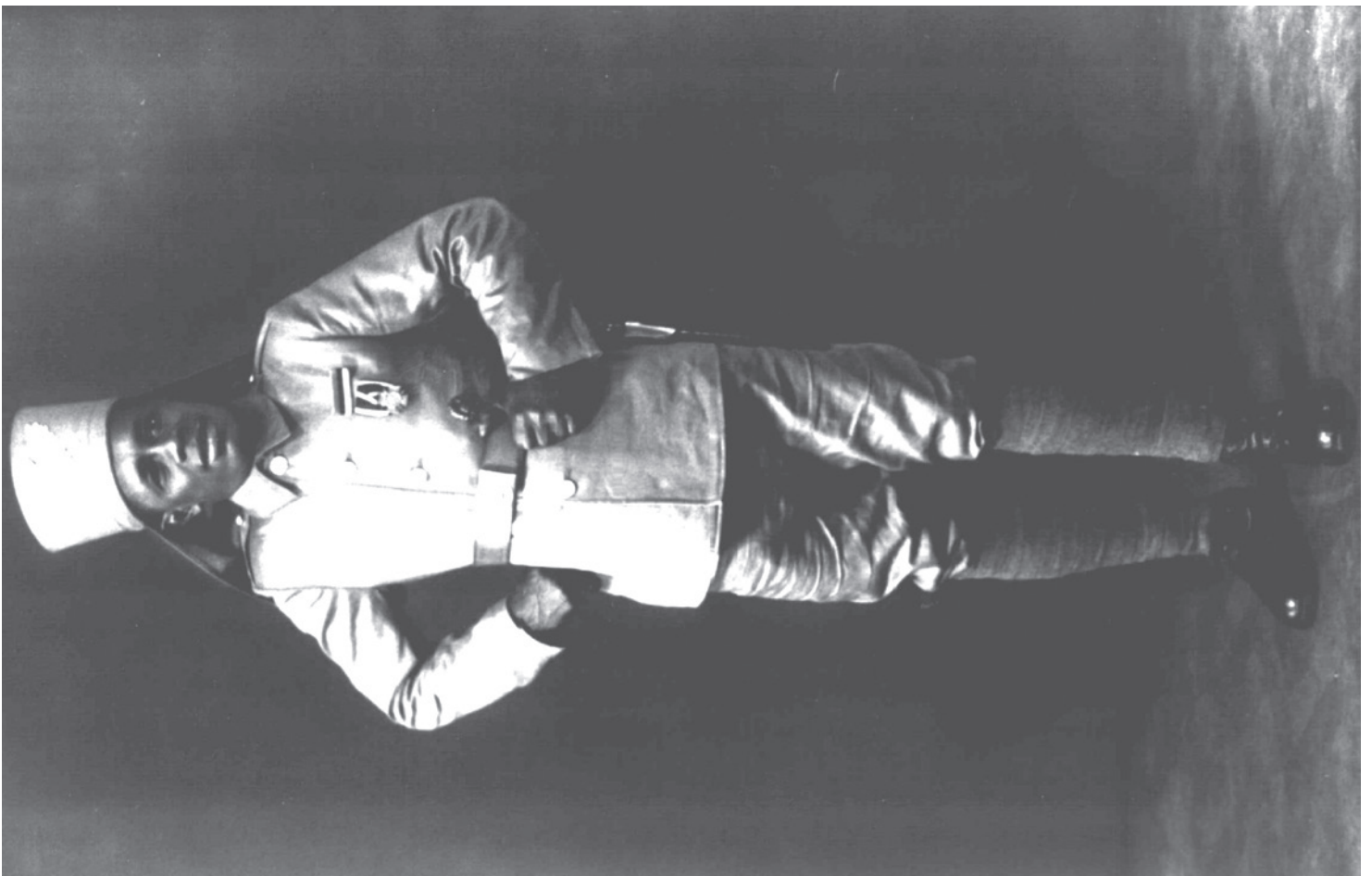


Foto: Sammlung Marianne Bechhaus-Gerst



Eigenes Foto



Foto: Tahir Della