

Zukunftsforum Politik

Broschürenreihe
herausgegeben von der
Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Nr. 55

Anke Poenicke

Afrika realistisch darstellen: Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis – Schwerpunkt Schulbücher –

Sankt Augustin, Juni 2003

ISBN 3-933714-93-1

in Zusammenarbeit mit
Susan Arndt, Michel Foaeng, Leonhard Harding, Paola Ivanov, Dominic Johnson,
Jacob E. Mabe, Mai Palmberg, Herbert Prokasky und Louis Henri Seukwa

Redaktionelle Betreuung: Dr. Holger Dix

Inhalt

1. Einleitung	7
2. Terminologie	15
„Neger“, „Farbige“, „Mulatten“ und „Mischlinge“, Schwarze	16
„Buschmänner“, „Hottentotten“ und „Pygmäen“	21
„Bantu (-Neger)“, „Sudan-Neger“, „Niloten“, „Hamiten“	28
„Steinzeitgesellschaften“ und „Naturvölker“	29
„Stämme“	30
„Ethnie“	38
„Volk“	41
„Häuptling“	45
Religionen in Afrika	48
„Weltreligionen“	51
„Dritte Welt“ und „Entwicklungsländer“	54

Download-Publikation

Der Text dieser Datei ist identisch mit der Druckversion der Veröffentlichung. Die Titelei der Printausgabe beträgt 4 Seiten und wurde in der digitalen Version auf zwei Seiten zusammengefasst.

3. Darstellung geschichtlicher Themen	57
„Afrikanische Systeme“	57
Völkerwanderungen?	61
Demozide und Kriege	63
Unrechtsbewusstsein	66
Sklaverei	70
Völkermord an den Herero	77
Folgen der Kolonisation	79
4. Darstellung politischer Themen	90
„Tribalismus“	91
Konfliktursachen	95
Hunger	103
5. Pädagogisch-didaktische Überlegungen	108
Themen	110
„Universalgeschichte“	114
6. Resümee	119
Die Mitglieder der Fachgruppe	123
Die Autorin	124

Download-Publikation

Der Text dieser Datei ist identisch mit der Druckversion der Veröffentlichung. Die Titlei der Printausgabe beträgt 4 Seiten und wurde in der digitalen Version auf zwei Seiten zusammengefasst.

Einleitung

Der Dank für die Diskussionen und Beiträge gilt den Mitgliedern der Fachgruppe

Dr. Susan Arndt

Dr. Michel Foaleng

Prof. Dr. Leonhard Harding

Dr. Paola Ivanov

Dominic Johnson

Dr. Dr. Jacob E. Mabe

Mai Palmberg

Herbert Prokasky

Louis Henri Seukwa

Der Dank für die Beratung im Rahmen der Entwicklung des Projekts gilt dem Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung und der Deutschen UNESCO-Kommission.

Diese Broschüre ist eine Folgemaßnahme zur Broschüre „Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern“ (Zukunftsforum Politik Nr. 29 der Konrad-Adenauer-Stiftung, 2001)¹. Das Medienecho war damals groß (z.B. Süddeutsche Zeitung, Frankfurter Allgemeine Zeitung, Deutschlandfunk, WDR, ARD Kulturreport). Weil auch die Schulbuchverlage Interesse bekundeten, organisierte die Konrad-Adenauer-Stiftung (in Zusammenarbeit mit dem Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung) wenige Monate später die Tagung „Afrika in den Schulbüchern“.

Auf der Tagung wurde von mehreren Seiten die Idee aufgegriffen, den besonders problematischen Darstellungsstrukturen, die in der

¹ www.kas.de, Suchbegriff: Afrikabilder.

ersten Broschüre aufgezeigt worden sind, alternative Perspektiven anzubieten, denn alleine die Kritik z.B. an Termini oder der Bewertung historischer Ereignisse erscheint ohne weitere Hintergrundinformationen zu abstrakt. Umfang und Tiefe sollten dabei nicht zu neuen wissenschaftlichen Abhandlungen führen, sondern Einblicke in begründete andere Herangehensweisen zu Afrika vermitteln als die gewohnten.

Das Ergebnis ist die vorliegende zweite Broschüre, in der auch wieder ganz Afrika ohne die Mittelmeeranrainer im Vordergrund steht. Sie bezieht sich konkret auf die Schulbücher, doch diese stellen nur den Teil eines Ganzen dar, so dass die Zielgruppe weit über den schulischen Bereich hinausgeht. Ziele und Prämissen haben sich seit der ersten Broschüre nicht geändert:

Der Zweck des vorliegenden Berichts besteht, mit Augenmerk auf Deutschland, darin, zur Verständigung zwischen Europa und Afrika beizutragen. (...) Voraussetzungen für Verständigung sind vor allem grundsätzlicher Respekt und Achtung vor Denken, Fühlen und Handeln des anderen (ein nur durch die Priorität der Menschenrechte einzugrenzender Grundsatz), die Reflexion eigener Positionen, Kenntnisse zum Verstehen der Positionen des anderen, Fähigkeit und Bereitschaft zum Verständnis (Empathie) des anderen.²

Wesentliche Ergebnisse der ersten Broschüre über die Darstellung Afrikas lagen darin, dass

- Afrika oft nur dann ein Thema ist, wenn es – direkt – mit Europa zu tun hat,
- die Themen sich weitgehend auf Negativismen und „Mängel“ beschränken,

² Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern, 2001, S. 5f.

- dabei aber die Rolle Deutschlands bzw. Europas wenig selbstkritisch reflektiert wird,
- „Fremdes“ überbetont wird,
- kaum afrikanische Perspektiven vorkommen und
- koloniale Termini und Konzepte z.T. fortleben.

Was das konkret bedeutet, dafür wird es auch in den kommenden Kapiteln noch einmal knappe Hinweise und Beispiele geben. Die allgemeinen Empfehlungen, die diese Ergebnisse vor dem Hintergrund der Fernziele nach sich zogen, können im Hinblick auf kommende Schulbücher mit folgenden Stichwörtern zusammengefasst werden:

- Kritische Selbstreflexion,
- (möglichst) gleiche Regeln für die Darstellungen Afrikas und Europas,
- verschiedene Facetten Afrikas,
- afrikanische Beispiele bei allen Themenbereichen,
- mehr afrikanische Perspektiven,
- mehr Hintergründe (dafür lieber weniger Themen),
- wissenschaftlich korrekte und wertneutrale Termini.

Was diese Punkte wiederum bedeuten können, wie sie umzusetzen sind, das sollen die Ausführungen zu den einzelnen Themenbereichen zeigen. Werden sie umgesetzt, so werden afrikanische Menschen und Gesellschaften den Lernenden sicher viel weniger fremd erscheinen, als das jetzt der Fall ist. Bisher ergeben Befragungen von Kindern, Jugendlichen und Studierenden die folgenden vorherrschenden Bilder:

- Afrika ist fremd,
- „ihnen“ fehlt, was „wir“ haben,
- alle sind arm und schwarz,

- es gibt Kriege, weil es Stämme gibt,
- das Leben der Frauen dort ist hart,
- Afrikaner sind natürlich und haben mehr Zeit für ihre Kinder.³

Für dieses Projekt wurde eine interdisziplinäre Fachgruppe einberufen. Einzelne Mitglieder hatten bereits an der erwähnten Schulbuchtagung teilgenommen, andere wurden erst für das Projekt gewonnen. An der Entwicklung war auch wieder das Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung beteiligt. Die Projektleiterin hat dann, in Rücksprache mit den Mitgliedern der Fachgruppe, die zu bearbeitenden Fragen entwickelt. Sie leiteten sich in erster Linie aus den bisherigen Untersuchungen von Afrika-Darstellungen speziell in Schulbüchern ab. Für jeden Themenbereich nacheinander wurden die Fragen in einen geschützten Internet-Gesprächsraum (Forum) gestellt, wo die Mitglieder der Fachgruppe sie bearbeiten konnten. Alle Beteiligten konnten zu jeder Zeit lesen, was die anderen vor ihnen geschrieben hatten, und in ihren Beiträgen bereits darauf eingehen. Nach Auswertung der Ergebnisse wurde jeweils in einer zweiten Runde nachgefragt. Im Anschluss folgten mehrere Online-Gespräche (Chats) bei Fragen, die nur im direkten Austausch zu klären waren. Dieser Prozess ging über mehrere Monate. Zugang als Beobachter hatten auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Konrad-Adenauer-Stiftung, des Georg-Eckert-Instituts und interessierter Schulbuchverlage.

Die Fragen, mit denen die Fachgruppe gearbeitet hat, waren im Original meist ausführlicher als in der Form, in der sie in der vorliegenden Broschüre zu finden sein werden. Die einzelnen Abschnitte werden durch knappe Aussagen über die entsprechenden Darstellungstendenzen in Schulbüchern eingeleitet. Sie beziehen

³ Ebd., S. 7–12; hier werden die Ergebnisse der aktuelleren Befragungen aus Deutschland und Österreich dargelegt.

sich in erster Linie auf die Befunde, die in der ersten Broschüre dargelegt worden sind (in diesem Fall erfolgt kein besonderer Hinweis). Die für den Schulbuchkontext besonders wichtigen Passagen aus den Beiträgen der Mitglieder der Fachgruppe werden zitiert (zu erkennen an den Anführungszeichen und den beiden Anfangsbuchstaben des Nachnamens in der Klammer dahinter).⁴ Von den Fällen, in denen Kontroversen auftraten, werden diejenigen genauer dargestellt, die auch für die Schulbücher interessant sein dürften. Für die Gewichtung, Tendenzen bei der Wahl der Zitate etc. ist einzig die Autorin verantwortlich. Dies gilt auch für die Schreibung der geografischen Namen, für die durchgehend die deutsche Schreibweise gewählt wurde. Dies gilt auch für Zitate, in denen das im Original anders war (aber: Côte d'Ivoire wurde, wegen eines entsprechenden Präsidialdekrets, in die frz. Form gesetzt). Die Hinweise aus der Fachgruppe auf weiterführende Literatur beschränken sich pro Abschnitt auf wenige Titel, die die jeweilige Frage insgesamt behandeln oder aber sich Teilaspekten widmen.⁵

Im Vordergrund standen bei den drei ersten Blöcken (Terminologie, geschichtliche und politische Themen) fachwissenschaftliche Fragen. Wo es im konkreten Kontext wichtig erschien, flossen bereits didaktische Überlegungen mit ein. Der vierte Block widmet sich diesen dann genauer. Als Schwerpunkte haben sich die Termini mit dahinter stehenden Konzepten und die historischen Zusammenhänge herauskristallisiert. Dennoch betreffen die Ausführungen keineswegs nur die Geschichtsbücher. Zwar stammen die meisten Beispiele zur Illustrierung der jeweiligen Problematik aus

⁴ Im Interesse der Lesbarkeit ist die von der Autorin vorgenommene Bearbeitung der einzelnen Passagen (Korrekturen, Kürzungen, Umstellungen) nicht besonders gekennzeichnet.

⁵ Datenbanken Bibliotheken unter:
www.ub.ruhr-uni-bochum.de/DigiBib/digibib-nrw.htm.

Schulbüchern für Geschichte und Erdkunde. Und der besondere Kontext etwa in Schulbüchern für Fremdsprachen, Musik, Sozialkunde, Politik, Ethik wird nicht berücksichtigt. Doch die aufgegriffenen Aspekte sind, dies hatten die Analysen ergeben, auch für die anderen Fächer relevant. Aktuellen Themen wird dabei vor allem deshalb nicht sehr viel Platz eingeräumt, weil das dafür nötige Hintergrundwissen auch für nicht auf Afrika spezialisierte Autorinnen und Autorinnen von Schulbüchern leichter zugänglich ist.

Ein Spezialfall sind ein großer Teil der Schulbücher für Biologie. Dort wird weiterhin das Rassenkonzept verbreitet, obwohl es in den Richtlinien der meisten Bundesländer gar nicht auftaucht, und Rassismus wird wie ein quasi-natürliches Phänomen als Folge der vermeintlichen Existenz von „Rassen“ dargestellt. Das Gegenteil trifft in beiden Fällen zu: Es gibt keine Rassen, dafür aber Rassismus als ein von Menschen gemachtes Prinzip. Für diese beiden speziellen Themen der Biologiebücher (aus den Geschichtsbüchern ist das Rassenkonzept inzwischen stillschweigend gestrichen worden)⁶ gibt es inzwischen auch auf dem deutschen Buchmarkt so reichhaltige und in jeder Hinsicht gut zugängliche Publikationen (der Genetiker Cavalli-Sforza⁷ sei hier als wichtigster Autor zum Thema „Rassen“ genannt und zum Thema Rassis-

⁶ Vgl. Rainer Jansen und Jens Naumann: Der lange Weg von nationalistischen und rassistischen Menschenbildern zum Konzept des kollektiven Lernens der Menschheit in der Einen Welt. In: Internationale Schulbuchforschung 24, 2002, S. 353 – 385.

⁷ Francesco und Luigi Luca Cavalli-Sforza: Verschieden und doch gleich. Ein Genetiker entzieht dem Rassismus die Grundlage. München: Droemer Knauer, 1996 (Droemer Weltbild 1994). Luigi Luca Cavalli-Sforza: Gene, Völker und Sprachen. Die biologischen Grundlagen unserer Zivilisation. München: DTV, 2001 (Hanser 1999).

mus gibt es sogar Unterrichtsmaterialien⁸), dass hierfür keine Fachleute in die Gruppe geladen wurden.

So wie viele Biologiebücher Rassismus mit der vermeintlichen Existenz von Rassen begründen, so begründen Kinder und Jugendliche in den Umfragen auch die Existenz von Konflikten in Afrika, die sie als „Stammeskämpfe“ bezeichnen, mit der vermeintlichen Existenz von „Stämmen“. Diese Erklärung ist auch in Schulbüchern zu finden und eines der Beispiele, mit dem sich die Fachgruppe eingehend beschäftigt hat, und zwar erstens mit den Gründen für eine solche Darstellungsweise, zweitens mit der Frage, ob es überhaupt „Stämme“ gibt, drittens mit der Frage, ob es „Tribalismus“ gibt und viertens mit Ursachen für Konflikte.

Auf einfache Merksätze wird bewusst verzichtet, denn Ziel des Projekts war es nicht, die alten „Wahrheiten“ gegen neue auszutauschen. Die Beiträge sollen den traditionellen Darstellungsstrukturen in deutschen Schulbüchern (u.a.) andere Perspektiven anbieten. Im Idealfall führt das dazu, dass die kritisierten Tendenzen durch diese Konfrontation in Frage gestellt werden. Das Ziel kann wiederum nicht sein, eurozentrische gegen afrozentrische, afro-pessimistische gegen afro-optimistische Darstellungen auszutauschen. Die Bedeutung afrozentrischer und -optimistischer Darstellungen als Gegengewichte und zur Schaffung neuer Perspektiven muß sehr hoch eingeschätzt werden. Dennoch geht es insgesamt darum, zu, realistischeren und angemesseneren Darstellungen zu kommen.

Es ging in dem Projekt auch nicht darum, fertige Konzepte für Richtlinien und Schulbücher vorzulegen, sondern um einen zuvor

⁸ Stellvertretend für Unterrichtsmaterialien und zahlreiche auch populärwissenschaftliche Publikationen sei hier lediglich auf das Heft aus der Reihe Informationen zur politischen Bildung, 271 (2001) hingewiesen: Vorurteile – Stereotype – Feindbilder (www.bpb.de), wo auch weiterführende Literatur besprochen wird.

notwendigen Schritt hinsichtlich des Vorhandenen. Die zu diskutierenden Themen wurden nicht so ausgewählt, als gäbe es den Rahmen bisheriger schulischer und außerschulischer Darstellungen gar nicht. Vorurteile müssen bewusst werden; es nur besser zu machen, reicht nicht, weil kaum jemand den Unterschied wahrnehmen wird. Das heißt, dass die aufgegriffenen Themen der drei vornehmlich fachwissenschaftlichen Blöcke nicht diejenigen sind, die in neuen Schulbüchern automatisch im Vordergrund stehen sollten. Der pädagogisch-didaktische Teil beschäftigt sich mit wichtigen allgemeinen Fragen zu Prinzipien der Themenwahl, auch im Verhältnis zur Behandlung von Europa im Unterricht. Hier handelt es sich also um Anhaltspunkte für Kriterien bei der Wahl, noch nicht um die Wahl selber.

Europäische Medien berichten im Zusammenhang mit Afrika in erster Linie von Krisen, Kriegen und Katastrophen. Diese Einseitigkeit ist ausgesprochen problematisch. Dennoch ist es wichtig, dass die Menschen außerhalb der betroffenen Regionen erfahren, was geschieht. Nur: Für die Betroffenen ist es bisher oft weitgehend folgenlos geblieben, wenn wir am Bildschirm zusehen konnten, was ihnen angetan wurde. Deutsche Kriegsreporterinnen und Kriegsreporter in Afrika setzen sich bei ihrer Arbeit traumatisierenden Erlebnissen aus – um dann häufig eine „Analyse“ vorzulegen wie: „So ist Afrika eben.“ Eine wesentliche Regel, die sich in den europäischen Afrika-Darstellungen durchsetzen muss, liegt darin, hinter diese tausendfach wiederholte Scheinwahrheit zu sehen. Die vorliegende Broschüre möchte dazu einen Beitrag leisten. Denn wirklich „niemals wieder!“ dürfen wir es einem Präsidenten in Europa gestatten, vor dem angekündigten Völkermord in einem afrikanischen Land zu sagen: „Wissen Sie, was da bald in (...) passieren wird, das ist für Afrika normal.“ Denn das ist es nicht!

2. Terminologie

Es handelt sich um keinen Zufall, wenn in Europa seit der Kolonialzeit für außereuropäische Gesellschaften, Oberhäupter etc. weder deren Eigenbezeichnungen noch die für europäische Verhältnisse üblichen Begriffe benutzt wurden. Anderssein und Primitivität sollten mit den eingeführten Termini unterstellt werden; dann war die Kolonisation mit „Mission“ zu rechtfertigen, deren Notwendigkeit sich wiederum aus vermeintlichem Anderssein und „Primitivität“ ableitete, die der (pseudo-)wissenschaftliche Rassismus gerade in den gewählten Termini nahe legte. Es handelt sich also keinesfalls um „harmlose“ Begriffe, die sich bis heute gehalten haben und im Folgenden besprochen werden. Gerade weil die Geschichte der einzelnen Termini heute kaum noch bekannt ist, ihre Wirkung sich aber häufig erhalten hat, sollte ein kritischer Umgang damit zu einer zentralen Aufgabe von Schulbüchern werden.

Zu beleuchten, wie ein Terminus zu einer bestimmten Zeit benutzt wird, heißt immer auch, eine Momentaufnahme der Konnotationen dieser Zeit zu machen. Die Konnotationen können sich ändern, negativer oder positiver werden. Damit wird es nicht weniger relevant, sie zu durchleuchten. Im Gegenteil. Und es sind eben nicht nur Wörter, um die es geht, sondern es geht um die Konzepte, die – uns mehr oder weniger bewusst – mitschwingen.

Oft wäre es ganz leicht, aber manchmal ist es auch nicht so leicht, angemessene Begriffe für den täglichen Gebrauch zu finden, Begriffe, die auch in Medien und Schulbüchern einfach zu praktizieren sind und angenommen werden können. Bei der Arbeit in der Fachgruppe galt es, diese Gratwanderung zwischen den Anforderungen wissenschaftlicher Korrektheit, Wertneutralität und Handhabbarkeit zu bewältigen. Da müssen Kompromisse geschlossen und auf Forschungsbedarf aufmerksam gemacht werden. Selbst

dieser Aspekt wäre ein ertragreiches Thema für Schulbücher, die nicht mehr die Illusion der einen Wahrheit verbreiten und stattdessen vermitteln wollen, wie man lernen kann zu lernen.

„Neger“, „Farbige“, „Mulatten“ und „Mischlinge“, Schwarze

Diese Begriffe kommen, wenn auch in sehr unterschiedlicher Häufigkeit, in heutigen Schulbüchern vor. Der Begriff „Neger“ tritt dabei fast ausschließlich in Komposita wie dem unwissenschaftlichen Begriff „Bantuneger“ in Erdkundebüchern auf, sowie in abgewandelter Form in Biologiebüchern bei „negride Rasse“, „Negride“, „negride Völker“. Aus den meisten Schulbüchern für Geschichte wurde er hingegen gestrichen, allerdings nicht thematisiert. Diese Faktoren tragen sicher dazu bei, dass er sich so gut halten konnte: Implizite Absegnung durch einen Teil der Schulbücher, unbemerkte Tabuisierung durch einen anderen.

Die Frage lautete, wie die genannten Begriffe für Afrikanerinnen und Afrikaner – es ist erstaunlich, dass auch Wohlmeinende auf diesen naheliegendsten Begriff oft nicht kommen – zu bewerten sind.

Besonders ausführlich hat sich ein Mitglied der Fachgruppe (Ar) damit beschäftigt. Die folgenden Zitate geben die wichtigsten Fakten und Argumentationsstränge ihrer Ausführungen wieder. Teilweise bauen sie auf Einträgen in einem Nachschlagewerk auf, das sie mit Studierenden herausgegeben hat.⁹

⁹ Es handelt sich vor allem um die Einträge von Katherine Machnik zu „Farbige“, Inger Theuerkauf zu „Mulatte“ und „Mischling“ in Susan Arndt und Antje Hornscheidt: *Wie sage ich es nicht? Rassistisches Denken und Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk zur deutschen*

„Neger“ geht auf lateinisch ‚niger‘, spanisch und portugiesisch ‚negro‘, französisch ‚nègre‘ zurück. Das lateinische Wort ‚niger‘ bedeutet ‚schwarz‘. In der Zeit des Sklavenhandels wurde es von spanischen und portugiesischen Sklavenhändlern auf Menschen übertragen. In Deutschland tauchte der analoge Begriff ‚Neger‘ Anfang des 17. Jahrhunderts, parallel zum Begriff ‚Rasse‘, erstmalig auf und bürgerte sich im 18. Jahrhundert ein, also zur Zeit der Formierung des Rassismus. In Ergänzung und Ablösung der Bezeichnung ‚Mohr‘¹⁰ wurde er zunehmend zur Beschreibung der Menschen südlich der Sahara verwendet. Während mit ‚Mohr‘ keine grundsätzliche Unterscheidung in hellere und dunklere Afrikaner vorgenommen wurde, impliziert diese neue Bezeichnung ebenso wie die Begriffe ‚negride Völker‘ und der Begriff ‚Schwarzafrika‘ die ideologische Trennung Afrikas nach Hautfarben bzw. ‚Rassen‘. Indem der Begriff ‚Neger‘ auf die Hautfarbe von Menschen rekurriert, ist er biologisch angelegt. Der Begriff bezeichnet Schwarze Menschen unabhängig von ihrer Herkunft und sonstigen identitätsstiftenden Prägungen. Von Beginn an wurden in ihm körperliche Merkmale mit geistig-kulturellen Eigenschaften verbunden. Als sprachliche Schöpfung von Sklaverei und Kolonialismus beinhaltet er die Ideologeme, Denkmuster und Hierarchien dieser Zeit. Seinem Wesen nach ist er abwertend und

Afrikaterminologie. Das Buch erscheint im Mai 2003 beim Unrast Verlag (Münster).

¹⁰ Bis zum 16. Jahrhundert wurde der Begriff „Mohr“ grundsätzlich für alle Afrikaner verwendet. Die Vertreibung der „moros“ aus Spanien mit dem Fall Granadas im Jahr 1492 markiert das Ende der arabisch-islamischen Provinz „Al Andalus“ in Europa. In der Literatur, Kunst und Werbung existiert der „Mohr“ bis ins 20. Jahrhundert, von „Othello“ bis zu Mozarts „Entführung aus dem Serail“, zum Sarotti-Mohr und zum Struwwelpeter. Das „Mohrenland“ ist literarisch zumeist jedoch auf die arabische Region begrenzt (wahrscheinlich wegen der Alliteration mit „Morgenland“).

diskriminierend. Auch wenn sich partielle Modifikationen des semantischen Gehalts des Wortes ‚Neger‘ beschreiben lassen, hat es niemals mit seinen rassistischen und kolonialen Wurzeln gebrochen und folglich auch seine abwertende Funktion nicht verloren. Das zeigt sich etwa daran, dass das Wort als Schimpfwort Verwendung findet, aber auch in den vielen Komposita, in denen es eindeutig negativ konnotiert ist. Wenn z.B. für schlechten Kaffee ‚Negerschweiß‘ gesagt wird, dann kommt ‚Neger‘ zweifelsfrei der semantische Kern ‚schlecht‘ zu.

Seit den 1970er Jahren begann die Erkenntnis vom abwertenden Charakter des Wortes in der bundesdeutschen Gesellschaft Fuß zu fassen. In der DDR setzte dieser Prozess erst in den 1980er Jahren ein. Noch heute wird in den meisten Wörterbüchern nicht auf die Abwertung und Diskriminierung des Begriffs hingewiesen. Wenn dies in jüngeren Bänden gelegentlich der Fall ist, bleiben die Formulierungen sehr vage, wie etwa im aktuellen Duden, wo es heißt, ‚Neger‘ werde ‚häufig als diskriminierend empfunden.‘ Hier wird so getan, als wäre die Abwertung nicht dem Wort immanent, sondern nur der ‚Überempfindlichkeit‘ einzelner Schwarzer zuzuschreiben.“ (Ar)¹¹

„Farbige“ kommt aus dem älteren neuhochdeutschen ‚farbicht‘ (16. Jahrhundert) und wird seit der Mitte des 19. Jahrhunderts in Anlehnung an das englische ‚coloured‘ auch auf Menschen übertragen. Seine Blütezeit hatte der Begriff in den 1950/60er Jahren, als man sich von ‚Neger‘ trennen wollte, weil sich die Erkenntnis vom rassistischen Gehalt dieses Wortes zunehmend durchsetzte (dies gilt vor allem für die ehemalige Bundesrepublik, weniger für die DDR). Semantisch spielt der Begriff auf die Hautfarbe an. Menschen werden auf dieses einzige Kriterium reduziert. Indem die Konstruktion darauf aufbaut, dass Menschen aus Afrika, Abo-

¹¹ Vgl. auch Arndt und Hornscheidt, op.cit.

rigines, Inder oder Sioux keine ‚weiße‘ Hautfarbe haben, wird diese Hautfarbe implizit als Norm gesetzt. (Interessant ist in diesem Zusammenhang auch das deutsche Wort ‚hautfarben‘, das sich semantisch nur an die Haut von ‚Weißen‘ anlehnt.) Auch in seiner kulturellen und sozialen Konstruktion wird ‚Farbigen‘ ein Anderssein zugeschrieben, wobei eine Abwertung mittransportiert wird. In Gesellschaften des südlichen Afrika hat der Analogiebegriff ‚coloured‘ eine andere Konnotation. Als ‚Coloureds‘ gelten Menschen, die in Beziehungen von Schwarzen und Weißen geboren wurden, wobei diese Identitätszuschreibung über Generationen hinweg Gültigkeit hat. In Südafrika galten (und gelten) Coloureds als eigene ‚Rasse‘, der in der Apartheidhierarchie ein Zwischenplatz zwischen Schwarzen und Weißen zugewiesen wurde.“ (Ar)¹²

„Die Bezeichnung ‚Mulatte‘ wurde 1604 in den deutschen Sprachgebrauch aufgenommen und findet seit der Kolonialzeit offizielle Verwendung. Bis heute ist sie üblich und sehr verbreitet. Sie leitet sich her aus dem spanisch-portugiesischen ‚mulato‘ von ‚mulo‘: ‚Maulesel‘, ‚Maultier‘. In Anlehnung an die Semantik des Wortes ‚Maulesel‘, der durch eine Kreuzung von Pferd und Esel entsteht und nicht fortpflanzungsfähig ist (!), bezeichnet ‚Mulatte‘ einen Menschen mit einem ‚weißen‘ und einem ‚schwarzen‘ Elternteil. Auch hier wird der seit der Aufklärung gehegte Irrglaube impliziert, dass Menschen nach ‚Rassen‘ unterteilt werden könnten, wobei die in der Zeit gängigen ‚Rassenhierarchien‘ Bestandteil der Konnotation des Wortes ‚Mulatte‘ sind. War zunächst die Implikation beabsichtigt, Partnerbeziehungen zwischen Schwarzen und Weißen zu verurteilen, wird der Begriff heute selbst in der wissenschaftlichen Literatur mit einem Anspruch auf ‚Wertneutralität‘ verwendet. ‚Mulatte‘ wird benutzt, um eine bestimmte

¹² Vgl. auch ebd.

äußere Erscheinung eines Menschen zu bezeichnen bzw. wenn hervorgehoben werden soll, dass die Person einen afrikanischen Vorfahren hat. Es ist ein rassistischer Begriff, für die Bezeichnung von Menschen aus der Tierwelt entlehnt.“ (Ar)¹³

„Der Begriff ‚Mischling‘ ist im 17. Jahrhundert im Zuge der europäischen Expansion entstanden und fand seit der Kolonialzeit bis hin zur Nachkriegszeit offizielle Verwendung. Ein Kind deutscher und französischer Eltern wird nicht so genannt. Die Wahl der Bezeichnung ‚Mischling‘ bedeutet, dass auf die Betonung und soziale Interpretation bestimmter körperlicher Merkmale bei einem Menschen Wert gelegt wird. Erst die Idee von der ‚reinen Rasse‘ oder der ‚Reinhaltung des Blutes‘ gibt dem Wort einen Sinn.“ (Ar)¹⁴

Anders verhält es sich heute mit dem Begriff ‚Schwarze‘. „Weltweit hat sich Black als eigenbestimmte Bezeichnung durchgesetzt. Der Begriff rekurriert zwar auch auf die Farbe. Semantisch bezieht er sich aber nicht auf die Hautfarbe, sondern darauf, dass Menschen im Kontext von Rassismus und Sozialisation zu Schwarzen gemacht werden. Um diese Ebene der kulturellen und sozialen Identität zu markieren, wird Black – ebenso wie der deutsche Analogiebegriff Schwarze – auch in adjektivischer Bedeutung groß geschrieben. Mit dem Begriff ‚Black‘ sollte zudem der ‚Teile-und-Herrsche‘-Politik weißer Gesellschaften entgegengewirkt werden, die bei Schwarzen gern Helligkeitsnuancen konstatieren. Für den deutschen Kontext hat die Initiative Schwarzer Deutscher und Schwarzer in Deutschland (ISD) ‚Schwarze Deutsche‘ und ‚afrodeutsch‘ als Alternative angeboten.“ (Ar)

13 Vgl. auch ebd.

14 Vgl. auch ebd.

„Buschmänner“, „Hottentotten“ und „Pygmäen“

Vor allem in Schulbüchern für Erdkunde und Biologie sind diese Begriffe noch anzutreffen. Sie werden meist als „Sondergruppen“ bezeichnet und in Karten als kleine Punkte eingezeichnet. In Biologiebüchern, die weiterhin Rassenlehre betreiben, werden sie als „nicht-negrider Rassen“, auch als „Zwergmenschen“ bezeichnet.¹⁵ Nur in einem Geschichtsbuch werden Geschichte und negative Konnotation von kolonialen Begriffen wie „Hottentotten“ und auch „Kaffern“ kurz und prägnant reflektiert.¹⁶ Die Frage lautete, wie die Begriffe zu bewerten und ggf. zu ersetzen sind.

Vorher sollte jedoch hinterfragt werden, warum die so bezeichneten Gesellschaften so häufig in Schulbüchern vorkommen und, zumindest von den genannten Bezeichnungen her, in Deutschland so berühmt sind wie die Massai durch Medien und Reiseführer. Mit ihrem Anteil an der Bevölkerung kann es nicht zusammenhängen, denn die ist in jedem der Fälle sehr gering. Mit einem Interesse an ihren tatsächlichen Lebensweisen und ihrer jeweiligen Rolle in den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen einer Region auch nicht, wenn z.B. über die Pygmäen kaum mehr geschrieben wird, als deren Durchschnittsgröße bei

¹⁵ Es heißt z.B., neben „den drei Großrassen“ gebe es „weitere Rassen mit geringer Verbreitung“; in einer der Abbildungen dazu sind es dann allerdings fünf „Großrassen“ und die mit kleinen Punkten symbolisierten gering verbreiteten Gruppen sollen daneben „Pygmäen“, „Hottentotten“, „Buschmänner“ sein (umwelt: biologie 7-10, Länderausgabe A, Klett (1. Aufl. 1996) 2001, S. 374f). Viele Bücher benennen „Sondergruppen“, die in die übliche Aufteilung passten. Da wird gesprochen von afrikanischen „Zwergwuchsrassen“ (Biologie heute, 2G, Gymnasium, Schroedel 1995, S. 390) bzw. „andere(n) Rassen wie Zwergmenschen“ (Biologie heute, 2 H, Schroedel 1995, S. 262) oder von „Zwergvölker(n) im Innern Afrikas, auf den pazifischen Inseln und in Australien“ (Biologie heute, 2 R, 7.-10. Schuljahr, Schroedel 1994).

¹⁶ Entdecken und Verstehen 9 (Sachsen-Anhalt, Cornelsen 2000).

Männer und Frauen. Die weiteren Beschreibungen in den älteren Schulbüchern waren vielfach entmenschlichend, wenn „Unproportioniertheit“ u.ä. herbeigedichtet wurde. Diese traditionelle Darstellungsweise in Erdkundebüchern ist nun häufig gewichen einer Darstellungsweise, die sie als Beispiel für „angepasste“ bzw. „nachhaltige“ Lebensweise hervorhebt. Die Mitglieder der Fachgruppe bewerteten dies als nicht angemessen, weil potentiell vorurteilsfördernd. Der in diesem Zusammenhang bekannte Exotismus (nicht-repräsentative, als „exotisch“ empfundene Phänomene unbegründet in besonderem Maße hervorzuheben und als repräsentativ erscheinen zu lassen) und die Überlegung, dass alle Gesellschaften sich „auf ihre Art und Weise anpassen“ (Ar), ließ Zweifel daran bestehen, dass tatsächlich mit der exotisierenden Tradition gebrochen worden ist. „Die Konzentration in Europa besonders auf ‚Pygmäen‘ und ‚Buschmänner‘ erklärt sich aus evolutionistischen Vorstellungen, da man mit ihnen meinte, ‚steinzeitliche‘ Kulturen vor sich zu haben.“ (Iv) „Sie scheinen offenbar noch geeigneter als andere Gesellschaften Afrikas, die vermeintliche ‚Primitivität‘ und Exotik dieses Kontinents zu unterstreichen.“ (Ar) „Oft wird das Vorurteil der ‚Primitivität‘ ins Positive (Stichwort Nachhaltigkeit) gedreht, aber beibehalten.“ (Iv)

Was die Terminologie betrifft, so war die einhellige Meinung, dass „Buschmänner“ und „Hottentotten“ stark abwertende Kolonial-Begriffe sind. „Buschmänner“ (Männer, die im Busch leben) leben weder im Busch, noch sind es nur Männer. „Hottentotten“ sind aus so abwertenden Redewendungen wie ‚Hier sieht es ja aus wie bei den Hottentotten‘ bekannt.“ (Ar)

Wie sehen die Alternativen aus? In neuerer z.B. fachdidaktischer Literatur wird häufig vorgeschlagen, „Buschmänner“ durch „San“ und „Hottentotten“ durch „Khoikhoi“ zu ersetzen, was in vielen der Khoisansprachen „Wildbeuter“ bzw. „Mensch“ bedeutet. Zum

einen gehören allerdings nicht nur die Sprachen der „San“ und „Khoikhoi“ zu den Khoisansprachen und die nahegelegte Zweiteilung gibt es gar nicht. Zum anderen gibt es auch hier Probleme mit negativen Konnotationen, diesmal in den Khoisansprachen, was mit der Ausgrenzung dieser Kulturen zusammenhängt. Es ist also nötig, jeweils die Eigenbezeichnungen zu benutzen.

„Es handelt sich hier nicht um zwei ‚Völker‘ mit zwei Sprachen, sondern um viele Gemeinschaften mit verwandten Sprachen. Der Begriff Khoisan weist nur auf die sprachlichen Ähnlichkeiten (sprachliche Verwandtschaft) hin. Selbst wenn man ein genetisches sprachliches Modell akzeptiert (was nicht alle Linguisten tun) und von einer sprachlichen ‚Verwandtschaft‘ ausgeht, finden sprachliche Divergenzprozesse extrem langsam statt. Zum Beispiel wird der Beginn der Diversifikation des Bantu sprachhistorisch um 3000 v. Chr. datiert! Es wäre sinnvoller, statt nur von Khoi und San zu sprechen, die Bezeichnungen für die einzelnen Gruppierungen zu verwenden, die in den sprachlichen Gliederungen zu finden sind. Die Zweiteilung sollte erklärt werden, da die Bezeichnungen Buschmänner/Hottentotten den Schülern bekannt sind. Sie ergab sich aus wirtschaftlichen Gründen, die heute längst überholt sind: Die Khoikhoi waren Viehzüchter (sowie Jäger und Sammler), die San Jäger und Sammler. Untereinander bestanden Austausch- und Klientelbeziehungen. Die Grenzen wurden aber überschritten: Jäger und Sammler konnten eine viehzüchterische Lebensweise annehmen und ‚Khoikhoi‘ (‚Mensch der Menschen‘) werden, verarmte Viehzüchter wurden als ‚San‘ bezeichnet (‚Wildbeuter‘; deswegen ist die Fremdbezeichnung ‚San‘ abwertend). Die khoisansprachigen Gruppen Südafrikas standen seit dem Ende des 16. Jahrhunderts in Kontakt mit den Europäern und wurden von der Besiedlung Südafrikas durch die Buren (ab Mitte des 17. Jahrhunderts) extrem hart getroffen. Sie verloren ihre wirtschaftlichen Grundlagen, wurden z.T. ausgerottet oder in die

Dienste der Europäer gezwungen. Sie sind heute mehrheitlich Arbeiter oder Hirten in Diensten wohlhabender Viehzüchter.“ (Iv)

Nun soll es um die Gruppen gehen, die in Fachpublikationen in „Mbuti“, „Twa“ und „Mbenga“ aufgeteilt und als „Pygmäen“ bezeichnet werden. Die zusätzliche Frage lautete, ob diese Gesellschaften etwas gemeinsam haben, das sie von anderen unterscheidet und einen Oberbegriff überhaupt möglich macht. Die Diskussion in der Fachgruppe erbrachte wichtige Beiträge, verlief jedoch kontrovers. Die Kernaussagen werden im Folgenden nebeneinander präsentiert. Sie vermitteln ein Bild davon, worauf sich Schulbücher einlassen müssten, wenn sie „die Pygmäen“ ernsthaft thematisieren wollen.

„Man kann frühere afrikanische Gesellschaften sinnvoll nach ihrer ökonomischen Organisationsform unterscheiden, nach der Bedeutung von Landwirtschaft, Viehzucht, Fischfang etc. Auf dieser materiellen Basis sind Denkweisen und Organisationsformen entstanden, die Ähnlichkeiten und typische Unterschiede zwischen Gesellschaften geschaffen haben. Andere Gemeinsamkeiten bestehen durch die Zugehörigkeit zu denselben Sprachen oder Sprachfamilien (die Bantu-Sprachfamilie, die Ewe-sprechenden Gesellschaften) oder durch die Unterwerfung unter mächtige Reiche (Asante, Benin, Dahomey, Sokoto, Zulu) oder Herrscher.“ (Ha)

„Pygmäen ist ein Konstrukt, das sich aus nichts anderem als der Körpergröße speist. So etwas wie eine Pygmäensprache gibt es nicht. Man kann die Schüler darüber aufklären, dass es in keiner Weise gerechtfertigt ist, mit dem Begriff Pygmäen zu operieren.“ (Ar)

„Es ist wirklich nur eine europäische Klassifikation, die auf der Körpergröße gründet. Diese wird als Anpassung an die Waldverhältnisse angesehen. Die Vorstellung einer genetischen Einheit ist aufgegeben worden. Man geht auch nicht mehr von einer gemein-

samen Ursprache aus. Selbst die einzelnen räumlich differenzierbaren Gruppen haben keine gemeinsame Bezeichnung und sehen sich auch nicht als zusammengehörig. Beispielsweise ist ‚Mbuti‘ eine Fremdbezeichnung aus dem Swahili. Eigenbezeichnungen beziehen sich nur auf die kleinen, tatsächlich zusammenlebenden Gruppen. Kulturell tendier(t)en die Gemeinschaften zur spezialisierten Nutzung der Waldressourcen als Jäger und Sammler und leb(t)en in Tausch- und Klientelbeziehungen mit Bauerngemeinschaften – die aber auch die Waldressourcen ausbeute(te)n –, mit denen sie viele Kulturzüge, einschließlich der Sprache, und Institutionen teil(t)en. Die wirtschaftliche Spezialisierung als Jäger und Sammler gilt in unterschiedlichem Ausmaß; die Twa in Ruanda waren z.T. Töpfer und sesshafter als Mbuti und Mbenga. Im Zuge des Wandels in der Kolonialzeit hat sich auch die Wirtschaft der Jäger und Sammler verändert, bis hin zum Übergang zur Landwirtschaft. Es bleibt also wieder nichts anderes übrig, als den Schülern die Zusammenhänge zu erklären!“ (Iv)

„Die auf sie angewandten Begriffe sind generell negativ konnotiert, da damit entweder ihre Körpergröße oder eine vermeintlich ‚tierähnliche‘ Sprechweise verbunden wird. Dies trifft für die drei Bezeichnungen, ‚Mbuti‘, ‚Twa‘ und ‚Mbenga‘, ebenfalls zu. Doch man kann nur mit Hilfe der Betroffenen selber ein korrektes Wort finden. Daran wird noch gearbeitet.“ (Ma)

„Während die ersten Kolonisatoren mit ‚Pygmäen‘ alle erwachsenen Menschen unter 1,50 Meter meinten, bezeichnet der Begriff heute ganz einfach die ursprünglichen Bewohner der Waldgebiete des zentralafrikanischen Kongo-Beckens, Gemeinschaften von Jägern und Sammlern, die irgendwann in den letzten 1000 oder mehr Jahren und in nicht endgültig geklärter Abfolge (die Angaben der Forscher divergieren je nachdem, ob sie sich eher auf archäologische oder auf linguistische Befunde stützen) von Ackerbau und Viehzucht betreibenden bantusprachigen Bevölkerungen

auf ihren Migrationen nach Süden überlagert wurden. Sie wurden danach – und werden zum Teil bis heute – von den Bevölkerungsmehrheiten ihrer Heimatländer als nicht ganz vollwertige Menschen betrachtet, mit weniger Rechten ausgestattet, diskriminiert, aber auch zuweilen als ursprüngliche und daher irgendwie unheimliche Besitzer und Wächter des Waldes mit besonderen Kenntnissen und Fähigkeiten angesehen und respektiert. Die alten Ägypter nannten die Bambuti-Pygmäen des ostkongolesischen Regenwaldes ‚die kleinen Leute vom Land der Bäume und Geister am Fuße der Mondberge, die den Tanz der Götter tanzen‘.

Der Nutzen eines Sammelbegriffes wie ‚Pygmäen‘ besteht erstens darin, historische Prozesse wie eben die Durchdringung des Kongo-Beckens durch neue Gruppen zu erläutern, und erleichtert zweitens die heute wieder zunehmenden Bestrebungen der Betroffenen, gemeinsam für ihre Rechte und die Anerkennung ihrer Kulturen, Wirtschaftsräume etc. zu streiten. Von Kamerun über Gabun, Kongo-Brazzaville, die Demokratische Republik Kongo, die Zentralafrikanische Republik bis nach Uganda, Ruanda und Burundi vernetzen sich heute Pygmäen und suchen die Zusammenarbeit.“ (Jo)

In der Forschung wird z.T. bedauert, dass bis heute kein anderer Begriff als die „abfällige Bezeichnung ‚Pygmäen‘“, die sich auf die Körpergröße bezieht, hervorgetreten ist.¹⁷ Verschiedene Festschreibungen, die manche Autorinnen und Autoren als neue Termini testen und die sich auf den Wald beziehen, sind mitunter gerade heute in Zeiten gigantischer Abholzung auch nicht mehr sinnvoll. Lässt sich eine Lösung in diesem schwierigen Fall z.B. in einer Homepage nachlesen, die für verschiedene „Pygmäen“-Organisationen eingerichtet wurde, für deren Inhalte die Gruppen

¹⁷ Barry S. Hewlett: Cultural Diversity among African Pygmies, [www.vancouver/ws.u.wsu.edu/fac/hewlett/cultdiv.html](http://www.vancouver.wsu.edu/fac/hewlett/cultdiv.html), S. 1.

aber selber verantwortlich sind? Dort wechseln sich die Begriffe „Pygmäen“, „Batwa“ etc. ab und werden auch miteinander kombiniert, z.B. „die Batwa (Pygmäen) Kameruns“.¹⁸ Könnte es sein, dass sie, die „Pygmäen“ selber, auf längere Sicht die Konnotationen verändern? Die Tatsache, dass die erwähnte Homepage durch fremde Helfer eingerichtet wurde (eine protestantische Menschenrechtsorganisation), kann vorerst Zweifel hinterlassen: „Ethnische Grenzen und ‚Tradition‘ werden häufig kanonisiert, z.T. mit Unterstützung der fremden ‚Helfer‘; nur diese scheinen dann ein Recht auf Land und Ressourcen zu garantieren.“ (Iv)

Wo ein Oberbegriff nötig erscheint, bleibt den Schulbüchern, den Begriff, der noch nicht ersetzt werden konnte, zu benutzen und Geschichte wie Konnotationen knapp anzumerken. Dabei sollte „Pygmäen“ weiterhin mit Anführungszeichen geschrieben werden (mündlich: „sogenannte Pygmäen“), denn schon das symbolisiert – wie z.B. bei „Entdeckung“ –, dass es ein nicht unbedenklicher tradierter Begriff ist.

Ein Problem, das der Umfang des Vorangegangenen spiegelt, ist: Das Thema „Pygmäen“ braucht auf Grund der verbreiteten Stereotypen Platz, doch damit wird dieser einen Facette Afrikas weiter (im Prinzip unangemessen) viel Platz eingeräumt. Ein Rat könnte sein, „Pygmäen“ dann zu thematisieren, wenn es entweder um europäische Afrika-Vorstellungen geht oder um Minderheitenrechte oder ökologische Fragen (z.B. Ölpipeline Tschad-Kamerun), letztere Themen, zu denen sich die Gruppen seit einiger Zeit selber grenzübergreifend austauschen und vernetzen. Bei beiden Themenblöcken, europäische Vorstellungen und heutige Situation, ist es sinnvoll, den jeweils anderen Themenblock ergänzend einzubeziehen.

¹⁸ www.heritiers.org/troncpygmies2.html

Literatur:

Heine, Bernd und Derek Nurse: African languages: an introduction. Cambridge (u.a.): Cambridge Univ. Press, 2000.

Hewlett, Barry S.: Cultural diversity among African Pygmies (Manuskript), in:

www.vancouver.wsu.edu/fac/hewlett/cultdiv.html (ca. 2002)

www.heritiers.org/troncpygmies2.html

„Bantu (-Neger)“, „Sudan-Neger“, „Niloten“, „Hamiten“

Auch diese Begriffe werden vor allem in Erdkundebüchern bis heute benutzt, um die Bevölkerung Afrikas aufzuteilen. Die Frage lautete, wie sie einzuschätzen und ggf. zu ersetzen sind.

Die ersten beiden Begriffe sind schon deshalb abzulehnen, weil in ihnen →„Neger“ steckt. Für alle gilt zudem, dass es sich nicht um Namen von Kulturen o.ä. handelt, sondern um veraltete und unbrauchbare Bezeichnungen für Sprachgruppen („bantusprachige Kulturen“ etc.). Schon vor mehreren Jahrzehnten hat sich in der Linguistik folgende grobe Gliederung für afrikanische Sprachfamilien durchgesetzt: Niger-Kongo, Khoisan, Afroasiatisch, Nilo-saharisch. „Bantu ist die größte sprachliche Unterfamilie in Afrika, lokalisiert vor allem südlich des Äquators, und gehört zum Niger-Kongo. Nilotisch gehört zu den ostsudanischen Sprachen, die wiederum zu den nilosaharanischen gehören. ‘Sudansprachen‘ benutzt man nicht mehr; zur nilosaharanischen Gruppe gehören, neben vielen anderen, auch die zentral- und die ostsudanischen Sprachen. Hamitisch war ein ideologisches Konstrukt, basierend auf der rassistischen Vorstellung von überlegenen Einwanderern aus Asien, die ‚kulturbringend‘ gewirkt haben (Hamitentheorie); der Begriff ist linguistisch nicht haltbar und schon lange aufgege-

ben worden. Es ist zu betonen, dass Kultur, Sprache und anthropologische Merkmale in Afrika genauso wenig wie in Europa korrelieren.“ (Iv)

Literatur:

Heine, Bernd (Hg.): Die Sprachen Afrikas. Hamburg: Buske, 1981.

„Steinzeitgesellschaften“ und „Naturvölker“

Beispiel:

Einige afrikanische Stämme leben als Jäger und Sammler noch auf der Stufe der Steinzeit.¹⁹

Nicht nur Peter Scholl-Latour benutzt gerne, wenn es um das heutige Afrika geht, den Begriff „Steinzeit“.²⁰ Auch in Schulbüchern kommt er vor. Weiter verbreitet ist „Naturvölker“.

Die Fragen lauteten:

- Wie ist der Begriff „Naturvölker“ für afrikanische Kontexte zu bewerten?
- Gibt es im heutigen Afrika „Steinzeitgesellschaften“ (technisch, politisch, sozial etc.)?

Die Antworten waren eindeutig und die Begriffe können ersatzlos gestrichen werden.

¹⁹ Aus: Seydlitz, Gymnasium 3, Schroedel 1998, S. 109.

²⁰ So bereits im Klappentext seines Buchs „Afrikanische Totenklage“ (München: Bertelsmann, 2001), das Ulrike Herrmann zur Rezensionüberschrift „Der Steinzeitjournalist“ (tageszeitung, 19.2.02, S. 14) veranlasste.

„Alle afrikanischen Gesellschaften haben eine Geschichte und eine Kultur. Also gibt es weder ‚Steinzeitgesellschaften‘ noch ‚Naturvölker‘. Sogenannte Wildbeuter lebten meist zusammen mit Gruppen, die Feldbau bzw. Viehzucht betrieben, wobei die jeweiligen Produkte ausgetauscht wurden; besonders im südlichen Afrika sind sie erst vor relativ kurzer Zeit verdrängt worden. Ihre Wirtschaft entspricht daher auch nicht typologisch einer ‚steinzeitlichen‘ Wirtschaft.“ (Iv)

„Der Begriff ‚Naturvolk‘ entspringt der kolonial geprägten Wahrnehmung von Afrika als unzivilisiert, als Bindeglied zwischen Mensch und Tier, wo die Menschen angeblich naturverbunden (sprich: ‚primitiv‘) leben. Natur wird hier Kultur entgegengestellt.“ (Ar)

Dies wird mit der unausgesprochenen Grundannahme verbunden, „Kultur“ sei etwa gleichbedeutend mit „westlicher Zivilisation“. Ein solcher Kulturbegriff ist jedoch spätestens seit der internationalen Einigung auf einen „erweiterten Kulturbegriff“ (UNESCO-Weltkonferenz über Kulturpolitik Mexico City 1982) nicht mehr als angemessen zu bewerten. Der „erweiterte Kulturbegriff“, der in Aufnahme humanistischer Traditionen alles vom Menschen Geschaffene (einschließlich Lebensweisen, Ideen, Traditionen, Glaubensüberzeugungen und Sprachen) umfasst, ist in Deutschland schon seit den siebziger Jahren Kernelement der parteiübergreifenden Konsensbeschlüsse des Deutschen Bundestages zu Fragen der auswärtigen Kulturpolitik.

„Stämme“

Seit der Eingangsformel aus der UNO-Charta aus dem Jahr 1945 „Wir, die Völker der Vereinten Nationen“ hat sich international immer mehr eine doppelte Verwendung des Wortes „Volk“ durchgesetzt: zum einen als „Staatsvolk“, gleichbedeutend mit

Nationalität; zum anderen als insbesondere durch gemeinsame Sprache definierte Bevölkerungsgruppe innerhalb von Staaten oder auch grenzüberschreitend. Im Konsens aller UNO-Mitgliedstaaten hat sich beispielsweise der Begriff „indigene Völker“ zur Bezeichnung von jenen Teilen eines Staatsvolks durchgesetzt, die ihre Herkunft bzw. Sprache auf historische Epochen vor größeren Einwanderungs- oder Eroberungsereignissen zurückführen. So gehört es schon seit Jahrzehnten zur Terminologie der Vereinten Nationen, von „den Völkern der Sowjetunion“ bzw. heute der Russischen Föderation und anderer Nachfolgestaaten zu sprechen, von den „arktischen Völkern“ oder von den „indigenen Völkern“ Nord- und Südamerikas. Der Begriff „Stamm“ wird außerhalb von vor- und frühgeschichtlichen Kontexten nicht mehr verwendet und taucht, ähnlich wie „Rassismus“, nur noch in Form des Negativbegriffs „Tribalismus“ auf.

Diese Entwicklung ist im geläufigen alltagspolitischen und journalistischen Sprachgebrauch für die meisten Weltregionen nachvollzogen worden, nicht jedoch für Afrika. Das Problem spiegelt sich in der Mehrzahl der Schulbücher wieder.

Beispiel:

*Die schwarzafrikanischen Völker leben in festen Familien- und Stammesverbänden. Dem Stamm gehört das Land, das gemeinsam bearbeitet wird. Gemeinsam feiert man Feste und verehrt die Götter.*²¹

An diesem Schulbuch-Zitat ist interessant, dass „Stamm“ zusätzlich zu „Volk“ benutzt wird. In anderen Schulbüchern wird die Zuordnung der Begriffe offensichtlich von der realen bzw. angenommenen Größe der so bezeichneten Gesellschaft abhängig gemacht (z.B. Ogoni als „Stamm“, Yoruba als „Volk“). In Europa

²¹ Aus: Geos, Berlin, Klasse 9, Volk und Wissen 2000, S. 67.

unbekanntere afrikanische Gesellschaften werden eher als „Stamm“ bezeichnet, selbst wenn mehrere Millionen Menschen zu ihnen zu zählen sind (z.B. Oromo), mehr als manch europäisches Land an Einwohnern hat. Häufig werden beide synonym benutzt (z.B. sind im selben Autorentext Yoruba einmal ein „Stamm“, dann – in derselben Epoche – ein „Volk“). Teilweise wird „Ethnie“ synonym bzw. in Abwechslung mit „Stamm“ benutzt.

Wohl kaum ein Begriff hat sich so durchgesetzt wie dieser, um afrikanische Gesellschaften zu bezeichnen. An keinem wird so vehement festgehalten, zumindest außerhalb der Fachkreise. Die Gegenargumente reichen dann oft nicht aus, weder qualitativ noch als Methode. Manchmal macht eine Frage wie „Was fehlt Ihnen, wenn Sie den Begriff nicht benutzen?“ Sinn. Das Folgende soll die unterschiedlichen inhaltlichen Ebenen durchleuchten. Da nämlich auch Schulbücher die Tradition fortsetzen und den Begriff meist unreflektiert benutzen, lauteten die Fragen:

- Trifft der Begriff „Stämme“ historisch bzw. heute auf afrikanische Gesellschaften zu?
- Inwiefern ist er negativ konnotiert?
- Welche Alternativen zum Gebrauch des Begriffs sind vorzuschlagen?

Gehört → „Ethnie“ zu den inhaltlich treffenden und wertneutralen Alternativen?

In der Fachgruppe wurde der Begriff einhellig abgelehnt. Zusammenfassend lauteten die Begründungen: „Stämme“ ist negativ konnotiert, suggeriert Primitivität (s. verbreitetes Bild der „wilden Germanenstämme“) und diene der Abgrenzung von Gesellschaftsformen in Afrika zu solchen in (dem jeweils zeitgenössischen) Europa. Er folgt dem Konzept des Evolutionismus, nach dem der Stamm als „natürlich“ gewachsene Einheit ganz unten

auf einer vermeintlich vorgezeichneten menschlichen Entwicklungsskala steht. Vor allem aber trifft er inhaltlich nicht zu für afrikanische Gesellschaften, besonders weil diese weder in dem Maße homogen noch voneinander abgrenzbar waren und sind, wie der Begriff es suggeriert. Eigenbezeichnungen nehmen oft Bezug auf den Siedlungsraum oder einen Herrscher; sie definieren also keine fest zusammengefügte Gruppe. Alternativen zu „Stamm“ sind etwa „Gesellschaft“ oder „Bevölkerungsgruppe“. Wie bei europäischen Gesellschaften ist allerdings in vielen Kontexten ganz einfach gar kein Begriff nötig: Ministerpräsident Stoiber ist Bayer, Präsident Obasanjo ist Yoruba.

Die folgenden Zitate aus den Beiträgen der Mitglieder der Fachgruppe vertiefen die Argumente.

„Begriffe waren ein wichtiges Instrumentarium, um Kolonialismus zu legitimieren. Sie sollten Afrikas vermeintliches Anderssein und vor allem Unterlegenheit implizieren. Neben Wortneuschöpfungen besann man sich dafür beispielsweise auf Termini aus einer Epoche, bei der man auch für Europa das einräumte, was man Afrika jetzt unterstellte: fehlende Zivilisation, Primitivität, Willkürherrschaft. In assoziativer Anlehnung an die Germanen, denen gemeinhin Barbarei und Unzivilisiertheit zugeschrieben wird, bezeichnete man Gesellschaften in Afrika mit dem Wort ‚Stamm‘. Der Begriff wurde bald institutionalisiert, nicht zuletzt durch Wissenschaften wie die Ethnologie, in der noch heute das Wort teilweise unkritisch – für außereuropäische Gesellschaften – benutzt wird. In der Kolonialzeit wurde Afrika am europäischen Reißbrett unter den europäischen Großmächten aufgeteilt, wobei man Zusammenhänge bestehender Gesellschaften außer Acht ließ. Die damals gezogenen Linien sind die Grenzlinien für afrikanische Staaten geblieben. Damit ergibt sich für den afrikanischen Kontext eine Notwendigkeit, neben Staaten anders gelagerte gesellschaftliche Strukturen zu benennen. Bis heute wird dafür mit dem Begriff ‚Stamm‘ vornehmlich ein Wort

wird dafür mit dem Begriff ‚Stamm‘ vornehmlich ein Wort verwendet, das als Eigenbezeichnung im westlichen Kontext nur für Gesellschaften vor und zu Beginn unserer Zeitrechnung Verwendung fand – wie eben für die Germanen. Auf gefährliche Art wird hier eine Analogie zwischen frühen europäischen Völkern und zeitgenössischen afrikanischen Gesellschaften suggeriert.

Die Abwertung setzt sich auch in Zusammensetzungen fort wie etwa ‚Eingeborenenstamm‘, ‚Stammesritual‘, ‚Stammesältester‘ oder ‚Stammeshäuptling‘, wodurch Bevölkerung, Kulturen und Machthaberinnen wie Machthaber afrikanischer Gesellschaften doppelt abgewertet werden. Durch Bezeichnungen wie ‚Stammesfehde‘ und ‚Stammeskonflikte‘, die ebenfalls für den aktuellen europäischen Kontext keine Verwendung finden und pejorativ sind, wird suggeriert, dass in Afrika Konflikte ohne politischen oder gewichtigen Hintergrund ausgetragen werden und nur die Kriege der westlichen Gesellschaften ‚legitimen‘ Charakter tragen können.

Weiterhin ist problematisch, dass durch das Wort ‚Stamm‘ unzulässig eine Art Homogenität der so bezeichneten Gesellschaften suggeriert wird. Es ist unsinnig, völlig unterschiedliche Gesellschaften – wie etwa die Ogoni aus dem christlichen Süden Nigerias, die heute ca. 800.000 Menschen zählen, und die islamische Hausa²²-Gesellschaft, die mehr als 80 Millionen Menschen umfasst und monarchisch organisiert war (Blütezeit 12.-16. Jh.) – unter dem Begriff zu subsumieren. Wirklich wichtige Aspekte der Struktur einer afrikanischen Gesellschaft und bestehende Unterschiede in der Gesellschaftsform, Größe, religiöser Prägung etc. bleiben so unberücksichtigt.“ (Ar)²³

22 Im Deutschen auch „Hausa“.

23 Vgl. auch Arndt und Hornscheidt, op.cit.

„Für Ethnologen, Historiker und Politikwissenschaftler bezeichnet ‚Stamm‘ seit über 30 Jahren eine festgefügte Gruppe von Menschen, die eine gemeinsame Kultur, Sprache und Religion sowie ein gemeinsames Weltbild haben, in einem hohen Grad der Selbstgenügsamkeit, unter subsistenznahen Bedingungen bei niedrigem technologischen Niveau, leben und politisch autonom sind. Die meisten dieser Wissenschaftler sind sich einig, dass der Begriff ‚Stamm‘ zur Bezeichnung der afrikanischen Wirklichkeit falsch ist. In Afrika gibt es spätestens seit der Kolonialzeit keine Stämme mehr. Der Begriff trifft nur auf die fernere Vergangenheit zu. Auch im 19. Jahrhundert waren die meisten Menschen durch Austauschbeziehungen von Waren, Ideen und Menschen in ständigen Beziehungen zu ihrer Umwelt und können nicht mehr als Stämme angesehen werden.

Afrikanische Bezeichnungen für bestimmte Gruppen deuten sehr oft ihre Siedlungsregion an (die Leute vom See, die Leute von den Bergen) oder die Zugehörigkeit zu einem bestimmten, hoch angesehen Herrscher (die Leute von Chief ...). Diese Zugehörigkeiten oder Siedlungsräume haben sich sehr oft verändert und stellen inhaltlich keine Charakteristika dieser Menschen dar, allenfalls bestimmte Eigenarten der Lebensweise oder der Sprache. Zur Beschreibung vorkolonialer gesellschaftlicher und politischer Organisationsformen muss man die Wirklichkeit zum Maßstab nehmen und sie in Begriffe kleiden. Die Wirklichkeit war sehr vielfältig: die Menschen lebten als Ackerbauern, Viehzüchter, Fischer, Handwerker, Händler u.a., in Dörfern, Städten oder Reichen, in kleinen politischen Einheiten oder in größeren, in losen Organisationsformen oder strafferen. Es gibt keinen einzelnen Begriff, der diese komplexe Wirklichkeit angemessen wiedergeben würde.

In der Kolonialzeit ist der Begriff Stamm verwendet worden, weil die Europäer glaubten, alle Afrikaner seien in straffen, von der

Tradition und einem unveränderlichen Weltbild geprägten Formen organisiert, in feste Normen, Sitten und Gebräuche eingebunden. Der deutsche Philosoph Georg Wilhelm Friedrich Hegel hatte den Afrikanern schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts attestiert, sie seien statische Gesellschaften, des Wandels und der Abstraktion unfähig. All diese Dinge klingen mit, wenn wir heute den Begriff ‚Stamm‘ verwenden. Es werden Bedeutungszusammenhänge angedeutet, die falsch sind und in die Irre führen.“ (Ha)

„Der Begriff ‚Stamm‘ entsprang der irrigen evolutionistischen Vorstellung einer gesetzmäßigen Entwicklung menschlicher Organisationsformen von Familien zu ‚Sippen‘²⁴ oder Klans, von Klans zu ‚Stämmen‘ und ‚Stammeskonföderationen‘ und von diesen schließlich zum Staat, wobei eine wertende Entgegensetzung von den ‚natürlich‘ wachsenden Familien/Klans/Stämmen und dem auf einem politischen Vertrag basierenden ‚Staat‘ als höhere Stufe der menschlichen Evolution impliziert war. Dass sich auch nicht-staatlich organisierte Gesellschaften auf komplexe politische Strukturen (nicht nur verwandtschaftliche!) gründen, wurde dabei übersehen. Der Stammesbegriff ist aber nicht nur abwertend, sondern schlichtweg falsch und eine Projektion europäischer Nationalvorstellungen aus dem 19. Jahrhundert auf nicht-europäische Strukturen. Er impliziert weiterhin, dass diese ‚ursprünglichen‘ Gebilde sich durch eigene Sprache, Kultur und ein abgeschlossenes Territorium voneinander abgrenz(t)en, was ebenfalls nicht zutrifft.

Dieser Aspekt ist auch in die im heutigen Sprachgebrauch gängigeren Ausdrücke ‚ethnische Gruppe‘ bzw. ‚Ethnie‘ eingeflossen,

²⁴ Als Alternative für diesen ebenfalls evolutionistischen Begriff, den auch andere Mitglieder der Fachgruppe als besonders negativ konnotiert sehen, schlägt Ivanov „Lineage“ (Abstammungsgruppe) oder „Verwandtschaftsgruppe“ vor für die Fälle, in denen diese Begriffe tatsächlich inhaltlich zutreffen (!).

die im allgemeinen Verständnis nicht als geschichtlich bedingte und sich stets wandelnde Konstrukte angesehen werden, sondern als primordiale und unveränderliche Einheiten. Einige ‚Ethnien‘ mit starrerem Form sind erst durch die Eingriffe der Kolonialregierungen in die vorkolonialen Organisationen entstanden. Allgemein waren afrikanische Gesellschaften viel dynamischer und flexibler als von den Europäern angenommen, und die Zugehörigkeit eines Individuums definierte sich nach mehreren Kriterien (Verwandtschaft, Territorium, Zugehörigkeit zu einer Kultgemeinschaft, Verpflichtung einem Herrscher gegenüber, Patron-Klient-Beziehungen usw.), die je nach Situation zum Tragen kamen.“ (Iv)

„Hinzu kommt bei Ethnie, dass dieser Begriff oftmals nur mit nicht-westlichen Gesellschaft assoziiert wird. Wenn die Hausa eine Ethnie sind, dann sind es auch die Deutschen. Da dieses Bewusstsein aber nicht da ist, würde ich den Begriff ‚Ethnie‘ in Schulbüchern meiden und häufig Begriffe verwenden, die ich für den Kontext westlicher Gesellschaften benutze. So könnte ich etwa von der Igbo Gesellschaft oder der Yoruba Kultur sprechen. Letztlich ist es aber immer am besten, Begriffe der Selbstidentifikation zu benutzen und da, wo es möglich ist, ganz auf Zusätze wie ‚Volk‘, ‚Ethnie‘ oder Gesellschaft zu verzichten, denn man spricht ja auch nicht von der Ethnie der Schotten, sondern von den Schotten. Und sie verhalten sich letztlich zu Großbritannien wie die Hausa zu Nigeria.“ (Ar)

„Es ist bezeichnend, dass ‚Stamm‘ nur im Zusammenhang mit Afrika und einigen anderen Regionen der sogenannten Dritten Welt verwendet werden. Im europäischen Kontext spricht man dagegen gerne von Völkern und Volksgruppen.“ (Ha)

„Alternativen zu ‚Stamm‘ und ‚Ethnie‘ sind, wo wirklich nötig, ‚Gesellschaft‘, ‚Bevölkerung‘ oder ‚Bevölkerungsgruppe‘. ‚Staat‘ sollte m. E. ausschließlich für die heutigen Nationalstaaten ver-

wendet werden. Vorkoloniale zentralisierte politische Gebilde können als ‚Reiche‘ oder ‚Königreiche‘ bezeichnet werden. Der moderne europäische Staatsbegriff impliziert eine zentral gesteuerte, territoriale bürokratische und militärische Organisation. Afrikanische Gemeinwesen waren dagegen durch das Zusammenwirken lokaler und überlokaler Institutionen charakterisiert.“ (Iv)

Das Thema → „Tribalismus“ wird im Kapitel zu politischen Themen aufgegriffen, weil zu seinem Verständnis zwar der Begriff „Stamm“ (engl. „tribe“, frz. „tribu“) abzuklären war und ebenso der Begriff „Tribalismus“ an sich zu hinterfragen ist, die Analogie zum Phänomen des „Rassismus“ (der existiert, obwohl die Menschen so wenig in Rassen aufgeteilt werden können wie Afrika in Stämme) aber bereits vermuten lässt, dass das vielleicht nicht ausreicht.

„Ethnie“

Ganz geklärt wurde der Begriff durch das Vorangegangene zu → „Stamm“ nicht. Die Fragen lauteten deshalb:

- Gab es vor der Kolonisation „Ethnien“/„ethnische Gruppen“ in Afrika?
- Gibt es heute „Ethnien“/„ethnische Gruppen“ in Afrika?
- Gibt es „Ethnien“/„ethnische Gruppen“ in Europa? (z.B. Balkan)

Zwei konträre Ansätze blieben in der Diskussion erhalten, sind aber auf den zweiten Blick m. E. miteinander vereinbar.

„Vor der Kolonialzeit gab es Gruppen, die eine starke ethnische Komponente hatten, d.h. in denen die gemeinsame Abstammung eine wichtige Rolle spielte. Aber auch diese Gesellschaften waren heterogen und fließend. Sie waren keine Ethnien. Zum Beispiel

die Zulus waren ‚ethnisch‘ nicht homogen, wurden Zulu genannt, weil sie in dem von Shaka Zulu gegründeten Reich lebten.

Heute gibt es in Afrika keine Ethnien oder ethnischen Gruppen, wohl aber Gesellschaften, die Teil der Bevölkerung eines Staates sind und eigene Traditionen pflegen, auch das Bewusstsein der Zusammengehörigkeit über einen (fernen) Gründerahn. Ethnische Gruppen im politischen Sinn können entstehen, auch in Afrika, wenn das Zusammengehörigkeitsbewusstsein politisch manipuliert und zur zentralen und exklusiven Charakteristik der eigenen Gruppe aufgebaut wird (Prozess der Politisierung der Ethnizität). Beispiel ‚Hutu‘ oder ‚Tutsi‘: diese Bezeichnungen besagten vor der Kolonialzeit vor allem soziale und politische Unterschiede, heute werden sie von den Betroffenen als Bezeichnungen für unterschiedliche Völker und gar ‚Rassen‘ genutzt.

Auch in Europa gibt es keine Ethnien, aber sehr wohl Gruppen, die kulturelle und historische Gemeinsamkeiten als ihr kulturelles Erbe und als ihre Identität gegenüber anderen Gesellschaften pflegen. Beispiel „Bretonen“, „Bayern“, „Iren“. Wenn dieses Erbe zur Abgrenzung von anderen Gruppen und zur politischen Mobilisierung gegen diese Anderen aufgebaut und geradezu verabsolutiert wird, entstehen – in Europa wie in Afrika und überall auf der Welt – politisierte ethnische Gruppen, z.B. ‚die Serben‘.“ (Ha)

„Die Faktoren für ‚Ethnie‘ sind alle Tatsachen oder Vorstellungen, die die Gemeinsamkeit stärken: Vorstellungen über einen gemeinsamen Ursprung (ob er real ist oder nicht), eine gemeinsame Sprache (ganz wichtig, aber es gibt viele Fälle, in denen diese Sprache auch in anderen Gruppen gesprochen wird), eine gemeinsame Geschichte, gemeinsame kulturelle Traditionen etc. Der ‚Lackmustest‘ ist immer, was die Leute selber denken.

Aber es gibt drei Quellen unvermeidlicher Unsicherheit und Ambivalenz:

1. Die Grenzen sind oft nicht klar (z.B. wer ist Swahili, wer nicht in Kenia?)
2. Die Selbst-Definitionen verändern sich mit der Zeit: Einige Zulus von heute stammen aus Gruppen, die sich vor drei Generationen nicht als Zulus bezeichneten.
3. Die Selbst-Definitionen verändern sich auch mit dem Kontext: Eine Person mit Ndebele- und Shona-Vorfahren kann sich in einem Kontext als Shona bezeichnen, in einem anderen als beides und in einem dritten als Ndebele.“ (Pa)

„Natürlich gab und gibt es Ethnien in Afrika, vereinfacht ausgedrückt im Sinne von Bevölkerungsgruppen, die einen gemeinsamen sozialen Zusammenhang teilen und sich als Gruppe gegenüber anderen definieren. So ist zum Beispiel im heutigen Nigeria die allen Nigerianern klare Selbstdefinition als Yoruba, Igbo, Hausa, Tiv, Ijaw eine ethnische Definition. Fast alle afrikanischen Staaten sind in diesem Sinne multiethnisch, mit den Ausnahmen Somalia, Ruanda und Burundi. Inwieweit die in Afrika jetzt geläufigen ethnischen Einteilungen wissenschaftlichen Kriterien wie Homogenität genügen, ist für die Beurteilung von Konflikten nicht unbedingt relevant. Ethnie ist letztendlich eine Selbstzuschreibung, genauso wie Klasse, und nur eingeschränkt ein objektiv feststellbarer Zustand.“ (Jo)

Die Überlegungen im Zusammenhang mit dem eindeutig abgelehnten Begriff → „Stämme“ (gegen den „Ethnie“ oft einfach eingetauscht zu sein scheint), besonders die Ausführungen zu den negativen Konnotationen, sind in Erinnerung zu rufen. Wenn Autorinnen und Autoren von Schulbüchern sich trotz der auch inhaltlichen Einwände dafür entscheiden, den Begriff „Ethnie“ zu benutzen, ist es wohl wichtig, dass sie dann festhalten, was selbst

befürwortende Stellungnahmen hervorgehoben haben: Es handelt sich, auch hier, um keine objektive Kategorie. Gibt es tatsächlich ein Zugehörigkeitsgefühl, so erklärt es sich aus politischen u.ä. Gründen (bes. äußerer Druck). Und noch wichtiger ist: Was häufig als „ethnische Konflikte“ dargestellt wird, sind in erster Linie Konflikte wie anderswo auch, keine „so ist Afrika eben“-Konflikte. Wenn darin der Begriff „Ethnie“ Platz finden soll, dann nur als „ethnisierter Konflikt“, womit wiederum die Willkür und die Instrumentalisierung der Kategorie deutlich werden.

Literatur:

Eriksen, Thomas Hylland: Ethnicity and nationalism : anthropological perspectives. London [u.a.] : Pluto Press, 1997.

„Volk“

Wie bereits angemerkt, werden →„Stamm“ und „Volk“ teilweise synonym benutzt oder, nicht ganz klaren Regeln folgend, jeweils unterschiedlich gewählt. Es gibt aber auch Schulbücher, die den Begriff „Stamm“ vermeiden und von „afrikanischen Völkern“ sprechen. Das hat den großen Vorteil, dass ein auch für Europa gebräuchlicher Begriff benutzt wird, der zudem eher positiv als negativ konnotiert ist. Die Fragen lauteten nun:

- Gab es „Völker“ in Afrika?
- Gibt es „Völker“ in Afrika?
- Gibt es „Völker“ in Europa? (z.B. „die Deutschen“?)

Die Beiträge der Mitglieder der Fachgruppe geben einen Blickwinkel aus der jeweiligen Fachwissenschaft wieder. Dazu gehört nicht das Völkerrecht, das dennoch eingangs einfließen soll und einen interessanten Kontrast zeigt.

„Dem Grundgesetz nach bilden die Deutschen ein Volk. Dazu gehören die Staatsbürger, auch alle Eingebürgerten. Ausländer werden unter die Bevölkerung Deutschlands subsumiert. Die Verfassungen Afrikas schreiben ebenfalls vor, was ein Volk ist. Völkerrechtlich besteht jeder Staat nur aus einem Volk – legt man die Teilbegrifflichkeit ‚Staatsvolk‘ zugrunde. Auch die jeweiligen Verfassungen Afrikas berufen sich auf dieses Staatsprinzip. Gleichwohl wird in fast allen Verfassungen Afrikas auf die kulturelle und sprachliche Heterogenität verwiesen, die jede Regierung zu pflegen und zu respektieren hat.“ (Ma)

Die Doppelbegrifflichkeit der Vereinten Nationen, Staatsvolk und „Volk“ als überwiegend durch gemeinsame Sprache definierte Gruppe, wird in den Staaten Afrikas und auch in der Afrikanischen Union sehr uneinheitlich gehandhabt. Die Selbstverständlichkeit, mit der heute in China von verschiedenen Völkern oder in Nordamerika gar von unterschiedlichen „Nationen“ innerhalb eines Staatsvolks gesprochen wird, trifft jedoch nicht nur in Afrika auf politische Streitfragen. Auch in Westeuropa ziehen es die meisten Staaten und auf deren Betreiben der Europarat und die Europäische Union vor, Sprachgruppen eher als „sprachliche und/oder kulturelle Minderheiten“ zu bezeichnen und zu ihren Gunsten eine eigene Charta für Minderheitenrechte zu verabschieden. Dies gilt auch für Sinti und Roma, die alle Merkmale eines „Volkes“ nach UNO-Terminologie erfüllen, in Europa jedoch zumeist als „Minderheiten“ bezeichnet werden. Im Folgenden soll der Terminus „Volk“ mit besonderer Berücksichtigung afrikanischer und europäischer Gegebenheiten betrachtet werden.

„Ein Volk ist im allgemeinen Sprachgebrauch eine Gruppe von Menschen, die sich als ideelle Einheit begreift, also als eine durch gemeinsame Herkunft, Geschichte, Kultur und Sprache, z.T. auch Religion, verbundene Gemeinschaft“ (Meyers Großes Taschenlexikon). Der Begriff ‚Volk‘ ist aber sehr problematisch, weil heute

alle Gesellschaften, in allen Regionen der Welt, durch Migration multikulturell geprägt sind und die genannte ideelle Einheit sich nicht mehr auf viele Bereiche erstreckt. Gemeinsame Herkunft oder Religion z.B. spielen oft keine entscheidende Rolle mehr; an die Stelle tritt in einem stärker politisch formulierten Verständnis die Zustimmung zu einer gemeinsamen staatlichen Verfassung, und an die Stelle des Begriffs ‚Volk‘ tritt oft der Begriff ‚Staatsbürgerschaft‘. In Afrika lebten vor der Kolonialzeit viele Völker, aber nicht alle Gruppen oder Gesellschaften galten als Völker. Beispiele afrikanischer Völker: Zulu, Swazi, Bini (Königreich Benin). Der Begriff Volk ist wegen der multikulturellen Grundstruktur afrikanischer Gesellschaften auch für das vorkoloniale Afrika problematisch. Hinzu kommt, dass in größeren afrikanischen Reichen einzelne Teile, auch unterworfenen Gesellschaften, ihre kulturelle Identität und ihre administrative Autonomie erhalten konnten und dem Herrscher im Zentrum des Reiches nur Anerkennung und Tribut zu zollen hatten. Die ideelle Einheit erstreckte sich also nur auf sehr wenige Bereiche. Noch schwieriger wird der Ausdruck ‚Volk‘, wenn man Gesellschaften benennen will, die keine politisch zentralisierte Autorität entwickelt haben, wie die Igbo oder die Yoruba. Sie hatten kulturelle Gemeinsamkeiten, waren aber in kleineren Einheiten organisiert, die nie alle Yoruba-Sprachler oder Igbo-Sprachler erfasst haben.

Heute gibt es in Afrika viele Gesellschaften, die man ‚Völker‘ und ‚Nationen‘ nennen könnte, die seit Beginn der Kolonialzeit zusammengewachsen sind und in mancher Hinsicht eine ideelle Einheit bilden. Aber ihre internen Unterscheidungen in verschiedene kulturelle, sprachliche, religiöse u.a. Gruppierungen bleiben bestehen. Sie sind, stärker als in Europa, multikulturelle Gesellschaften. Macht es da Sinn, sie ‚Volk‘ zu nennen? Was trägt der Begriff zu ihrem besseren Verständnis bei? Die Bürger Kenias, Ghanas, Nigerias oder Südafrikas verstehen sich trotz großer kultureller Heterogenität und trotz lebendiger regionaler oder sonsti-

ger Loyalitäten als ‚Kenianer‘, ‚Ghanaer‘, ‚Nigerianer‘ oder ‚Südafrikaner‘. So verstehen sie sich, so sollte man sie auch nennen. Sie als ‚Volk‘ zu bezeichnen, schafft nur Probleme und Unklarheiten und erleichtert das Verständnis dessen, was sie sind, nicht.

Weil der Begriff wissenschaftlich problematisch ist, könnte ganz auf ihn verzichtet und die ‚Völker‘ bei ihrem Namen genannt werden: die Ashanti, die Zulu, die Baganda, die Igbo, die Yoruba etc. Damit sind dann die Menschen gemeint, die zu einem bestimmten Zeitpunkt zu der bestimmten politischen Einheit gehörten bzw. gehören oder sich als zusammengehörig betrachteten bzw. betrachten.

Auch im Kontext des heutigen Europa ist der Begriff Volk problematisch. Wenn man vom ‚deutschen Volk‘ spricht, weiß niemand genau, was und wer damit gemeint ist. Sind es alle, die die deutsche Staatsbürgerschaft haben? Oder sind nur die gemeint, deren Vorfahren auch Deutsche waren? Was bringt eine solche Unterscheidung? Am sinnvollsten wäre es, auf den Begriff ‚Volk‘ für die Zeitgeschichte ganz zu verzichten und einfach die Bezeichnung zu verwenden, die für die Inhaber einer bestimmten Staatsangehörigkeit üblich ist, also wiederum ‚Deutsche‘, ‚Franzosen‘ etc.“ (Ha)

„Volk‘ ist im Zusammenhang mit dem europäischen Nationenbegriff aus dem 19. Jahrhundert zu sehen und beinhaltet die Vorstellung eines ‚Staats-Volks‘ (oder den Anspruch, ein solches zu werden): z.B. die Italiener im 19. Jahrhundert als ‚Volk‘, das nach nationaler Einheit strebt. Demgegenüber steht ‚Volksgruppe‘ (im Englischen ‚ethnic group‘) als ein Begriff, der hauptsächlich in Zusammenhang mit den europäischen Minderheiten benutzt wurde und wird: Basken, Korsen etc. So ist auch die Benutzung des Begriffs ‚ethnisch‘ in Zusammenhang mit dem Balkan zu erklären, an dessen Stelle ‚Bevölkerungsgruppe‘ wohl am neutralsten

ist. Grundsätzlich gilt, dass ‚Völker‘ keine objektiven Entitäten sind, also die Benutzung des Begriffs von der Selbstdefinition abhängig ist.“ (Iv)

„‚Völker‘ sind vor allem Konstruktionen für politische u.a. Zwecke. Es geht darum, Interessen und auch ‚Ideale‘ besser fördern und schützen zu können. Dies gilt sowohl für Afrika als auch für Europa.“ (Se)

Der Begriff Volk ist also zumindest nicht negativ konnotiert, aber in vielen Fällen überflüssig bzw. wissenschaftlich unzutreffend. Wo es um Gruppen innerhalb eines „Staatsvolks“ geht, die dabei nicht als Völker definiert werden können (s. Ha), kann je nach Fall zum Beispiel von „Bevölkerungsgruppe“ oder „sprachlicher Minderheit“ gesprochen werden.

Im Zusammenhang mit dem Völkermord an den Tutsi (und gemäßigten Hutu) in Ruanda stellt sich abschließend die Frage, warum die Vorgänge als „Völker“-Mord bezeichnet werden, wenn es sich bei Opfern und Tätern gar nicht um zwei unterschiedliche „Völker“ o.ä. handelte. In der Völkermordkonvention der UNO von 1948 heißt es genauer „nationale, ethnische, rassische oder religiöse Gruppen.“ (Art. 2) Entscheidend ist aber bei keiner der Kategorien, ob es sich um real abgrenzbare Gruppen handelt. Ein Völkermord liegt auch dann vor, wenn die Verantwortlichen eine Konstruktion instrumentalisiert haben; das Begründungsmuster ist entscheidend.

„Häuptling“

Der Begriff hat sich in manchen Schulbüchern unterschiedlicher Fächer bis heute gehalten. Die Fragen lauteten:

- Ist der Begriff „Häuptling“ als Bezeichnung für politische etc. Führer in afrikanischen Gesellschaften negativ konnotiert?

- Welche Alternativen sind, abgesehen von den Eigenbezeichnungen, zu empfehlen? (besonders als Oberbegriffe)

Die Fachgruppe sah den Begriff als eindeutig negativ konnotiert an. Bei den Alternativen bestand Uneinigkeit, ob „Chief“ zu empfehlen sei.

„Häuptling“ setzt sich zusammen aus dem Wortstamm ‚Haupt-‘ und dem Suffix ‚-ling‘, dem sehr häufig die Funktion zukommt, die im Grundwort beschriebene Tätigkeit bzw. die damit bezeichnete Person abzuwerten (vgl. Eindringling, Emporkömmling, Feigling, Fremdling, Wüstling)²⁵. In anderen Fällen wirkt er diminutiv, wie etwa bei Liebling oder Lehrling. Dem Wort ‚Häuptling‘ hängt der Beigeschmack von Primitivität und Willkürherrschaft an. Bittet man Personen europäischer Herkunft, die Augen zu schließen, um sich einen ‚Häuptling‘ vorzustellen, sehen die meisten einen wenig bekleideten, wild geschmückten und bemalten Herrscher. Für den nordamerikanischen Kontext wurde er oftmals als allwissender, gütiger Weiser, der sein Volk nach alten – in Europa fremden – Richtlinien leitet, verklärt. Häuptlinge in Afrika werden oft mit Brutalität, Willkür und Ungebildetsein assoziiert. Hinzu kommt, dass durch den Begriff gesellschaftlichen Strukturen in Afrika Homogenität unterstellt wird: Wenn alle nicht-staatlichen Herrscher als ‚Häuptlinge‘ bezeichnet werden, dann müssen sich die so bezeichneten Gesellschaften auch strukturell ähneln. Da ‚Häuptling‘ nur männliche Herrscher bezeichnet und es kein weibliches Pendant gibt, findet sich hier auch eine

²⁵ Der Begriff „Flüchtling“ ist vielleicht deshalb heute kaum negativ konnotiert, weil es inzwischen die Kategorie „Asylant“ bzw. „Asylbewerber“ gibt, womit oft „Scheinasylant“, „Wirtschaftsflüchtling“ u.ä. verbunden wird; so sind „Flüchtlinge“ zu Guten (politisch verfolgten oder vor Balkan-Kriegen geflüchteten Menschen), „Asylanten“ zu den schlechten Flüchtlingen geworden.

terminologische Manifestation von Ignoranz struktureller Herrschaftsformen von Frauen in Afrika.“ (Ar)²⁶

Und die Alternativen? Als ein Oberbegriff ist ‚Oberhaupt‘ vorzuschlagen. Häufig wird dann für das einzelne Oberhaupt auch in deutschen Fachpublikationen ‚Chief‘ benutzt. Es gibt Gründe dafür, diesen Begriff zu benutzen. ‚Chief‘ ist geeignet, weil es ein Fremdwort ist, das für deutsche Benutzer konnotationsarm ist.“ (Pr) Und es gibt Gründe dagegen. ‚Chief‘ (französisch ‚chef‘) beschränkt sich m. E. auf die Oberhäupter, die in der Kolonialzeit durch die Kolonialverwaltungen eingesetzt wurden.“ (Iv) „Es stellt sich die Frage, warum man im Deutschen einen englischen Begriff benutzen sollte. Dies würde nur dann Sinn machen, wenn er eine überregionale Verständlichkeit garantieren könnte. Aber in vielen Gesellschaften Afrikas kann man mit dieser Bezeichnung gar nichts anfangen. Zudem suggeriert er Homogenität, wird aber für ganz unterschiedliche Herrschaftsformen benutzt.“ (Ar)

Und sicher gibt es weitere Gründe dafür und dagegen. Einen Oberbegriff braucht man. Ist neben dem Oberbegriff ‚Oberhaupt‘ und den jeweiligen Eigenbezeichnungen auch ‚Chief‘ nötig, der dann meist als Ersatz für die Eigenbezeichnungen dient? Wenn von einem ‚Oba‘ die Rede ist und in einem einzigen Wort angedeutet werden soll, worum es sich handelt, dann reicht ‚Oberhaupt‘; ‚Chief‘ ist überflüssig. Anders verhält es sich mit den ‚Oberhäuptern‘, die erst durch die Kolonialverwaltungen eingesetzt und als ‚Chief‘ bzw. ‚Chef‘ (s. Iv) bezeichnet wurden, was dann zu übernehmen ist. Damit bleibt die Frage nach dem häufig gebrauchten ‚König‘.

„Die Begriffe König, Königreich, Kaiser, Kaiserreich kann man verwenden, wenn man gleichzeitig vermerkt, dass diese Termini aus der europäischen Geschichte erwachsen sind und europäische

²⁶ Vgl. auch Arndt und Hornscheidt, op.cit.

politische Erfahrungen wiedergeben. Sie können nur Teilaspekte der Erfahrungen afrikanischer Völker ausdrücken. Jeder ‚König‘ u.ä. hatte in der afrikanischen Geschichte einen eigenen Namen, eine eigene Bezeichnung („Mwami“ in Ruanda, „Mogho Naba“ in Burkina Faso, „Oba“ in verschiedenen Regionen Nigerias), die politische Herrschaft, aber auch andere Dinge ausdrückte als europäische Bezeichnungen wie ‚König‘.“ (Ha)

Religionen in Afrika

Beispiel:

Noch vor hundert Jahren waren die Menschen dieser Völker [„Sudanesen“, „Bantu“] Anhänger des Fetischismus und Animismus. Heute sind viele von ihnen Muslime oder Christen. (...)

Fetischismus. Die Verehrung lebloser Gegenstände (Fetische). Die Anhänger schreiben diesen Gegenständen übernatürliche Kräfte zu, schützende oder abwehrende.

Animismus. Der Glaube an die Beseeltheit der Naturdinge, auch Glaube an die Existenz von Geistern.²⁷

Vor allem „Animismus“ erscheint in den Schulbüchern. Neben „Fetischismus“ kommt außerdem der Begriff „Naturreligionen“ vor; nach der Besprechung von →„Naturvolk“ erübrigt es sich, auf ihn einzugehen. In allen Fällen handelt es sich um Begriffe, die komplexe Denk- und Glaubenssysteme – im besten Fall – auf Teilaspekte reduzieren, mehr Homogenität suggerieren, als vorhanden ist, und auf hierarchisierende evolutionistische Vorstellungen zurückzuführen sind.

²⁷ Aus: Geos, Berlin, Klasse 9, Volk und Wissen 2000, S. 66.

„Der Begriff Fetischismus entspringt der falschen Vorstellung der Europäer, dass in Afrika leblose Gegenstände verehrt wurden. Ähnlich dem Idolatrien-Begriff, setzte man dies dem Christentum wertend entgegen.“ (Iv) Dabei wurden bzw. werden die als „Fetische“ bezeichneten Gegenstände gar nicht selber verehrt, sondern sie dienten der Vermittlung oder Kommunikation, nämlich mit dem Gott, den Göttern bzw. den Vorfahren. Der Begriff Animismus behauptet ganz ähnlich, die so bezeichneten Religionen basierten darauf, dass Dingen eine Seele innewohne (lat. „anima“). „Die Begriffe implizieren ‚Primitivität‘ und ‚Irrationalität‘. Dies war eine wichtige Grundlage dafür, dass die unter diesen Begriffen subsumierten Religionen Afrikas im Kontext von Kolonialismus unterdrückt und der Zerstörung ausgesetzt werden konnten.“ (Ar)

Eine wertfreie und praktikable Alternative als Oberbegriff bietet sich mit „afrikanische Religionen“ an. Altes Christentum (Äthiopien) und Islam gehören ebenfalls dazu; ist es in einem Zusammenhang wichtig, dass sie nicht auch gemeint sind, müssten sie explizit ausgeschlossen werden. Was das mit der Kolonisation etablierte Christentum betrifft, so haben es die Menschen zumeist in einem Maße eingepasst, dass dieses ebenfalls als afrikanisch, in jedem Fall als synkretistisch zu bezeichnen ist. Ist die vorkoloniale Zeit gemeint, können die Adjektive „traditionelle“ oder – wie man in Europa für sich vielleicht eher sagen würde – „alte afrikanische Religionen“ helfen. Wie alles andere haben sich auch Religionen in Afrika ständig verändert und entwickelt, nicht nur durch den Einschnitt der Kolonisation. „Traditionell“ bzw. „alt“ oder „modern“ sind daher nicht einfach als vor oder nach der Kolonisation zu sehen. Geht es um eine einzelne Gesellschaft, sollte nicht mit „afrikanisch“ verallgemeinert, sondern der konkrete Kontext benannt werden (z.B. „Religion bei den Ogoni“). Der Begriff „Religion“ wiederum wird für den afrikanischen Kontext selber diskutiert, ist aber zumindest nicht negativ konnotiert.

Wie würde „eine positive Beschreibung der allgemeinen Merkmale afrikanischer Religionen“ (Iv) aussehen, positiv im Sinne einer Beschreibung dessen, was war bzw. ist statt der üblichen Beschreibungen, was – tatsächlich oder angeblich – „fehlt“?

Ein zentraler Aspekt ist sicher die religiöse Toleranz, die diese Religionen in Afrika auszeichnete. Denken und Glauben wurden im Allgemeinen als vom Umfeld geprägt angesehen. Einen Menschen zu missionieren machte somit keinen Sinn. Religion als Ideologie zu nutzen, um Macht und Gewalt über Fremde (!) auszuüben, konnte kaum funktionieren. Erst die Religionen mit Alleingültigkeitsanspruch konnten hierzu benutzt werden. Ein weiterer Aspekt, der in der Forschung eine wichtige Rolle spielt, ist die Durchdringung des Alltäglichen von dem entsprechenden Glaubenssystem. So erklärt sich vielleicht z.T., dass es zwar immer Namen für die einzelnen Glaubenspraktiken und Kulte gab, aber in vielen afrikanischen Sprachen keinen Begriff für die dahinter stehende „Religion“. Gerade in der sich vom Kolonialismus emanzipierenden Literatur aus Afrika wird immer wieder vom Erstaunen darüber berichtet, wie die beobachteten Europäer sonntags in der Kirche predigten, was sie in der Woche selber nicht einhielten. Der dritte lohnende Aspekt betrifft ein holistisches Weltbild, welches sicher lange dazu beitragen konnte, dass das Zusammenspiel von Mensch, Natur und den Dingen nicht aus dem Gleichgewicht geriet. Und ein vierter Aspekt, der hervorzuheben ist: Jede Generation übernimmt zwar Glaubensanschauungen und Glaubenspraktiken von den Generationen davor, doch weil es sich um kein geschlossenes dogmatisches System handelt, dessen Auslegung durch Verschriftlichung viel engere Grenzen gesetzt wären, kann jede Generation das Überlieferte den spezifischen Bedürfnissen der eigenen Epoche besser anpassen, als dies in verschriftlichten Religionen der Fall ist; der einzelne Mensch muss sich also viel weniger der Religion unterwerfen, sondern die Religion dient in größerem Maße dem Menschen.

Zu allen Aspekten gehört allerdings immer die Frage, warum sich was wann wie wo verändert hat, ob in Afrika, Europa oder anderswo. Dann wird auch klarer, wann es wirklich sinnvoll ist, von „afrikanischen“ Spezifika zu sprechen, und wann nicht.²⁸ Gleichzeitig besteht bei dieser Betrachtungsweise allgemein menschlicher Phänomene in ihren unterschiedlichen und ähnlichen Ausprägungen und Entwicklungen weniger die Gefahr, die afrikanische Seite herabzuwürdigen oder aber zu idealisieren.

Literatur:

Eboussi Boulaga, Fabien: Christianity without fetishes: an African critique and recapture of Christianity (1984). Hamburg: Lit, 2002.

Mbiti, John S.: Afrikanische Religion und Weltanschauung (1969). Berlin: de Gruyter, 1974.

„Weltreligionen“

Hier handelt es sich einmal um einen Begriff, von dem Afrika eher ausgeschlossen wird, als dass es ihm zugerechnet würde. Als „Weltreligionen“ werden zumeist Christentum, Judentum, Islam, Buddhismus und Hinduismus bezeichnet. Auch die Schulbücher

²⁸ Nicht geklärt werden konnte zum Beispiel in der Fachgruppe, ob von „Religionen“ zu sprechen ist, wenn der so benannte Bereich in besonders hohem Maße eine Einheit bildet mit sonstigem Denken und Handeln in einer Gesellschaft. Ist ein neuer Begriff nötig, der verdeutlicht, dass es um viel mehr ging bzw. geht als Religion? Oder handelt es sich gar nicht um ein afrikanisches Spezifikum? In Fachpublikationen wird oft gleichzeitig von „Religionen und Weltanschauung“, „Religion und Kultur“ o.ä. gesprochen, wenn es um Afrika geht. Da der Begriff Religion nicht negativ konnotiert ist und es viele Gründe dafür gibt, ihn zu benutzen, wurde diese Diskussion nicht fortgeführt.

übernehmen diese Bezeichnung und stellen sie anderen Religionen entgegen, in unserem Kontext eben den anderen afrikanischen. Die Fragen lauteten:

- Wie definieren Sie den Begriff „Weltreligion“?
- Gibt es Argumente dagegen, ihn zu benutzen?

Die Überlegungen der Fachgruppe werden im Folgenden aufgenommen und weitergeführt.

Der Begriff „Weltreligion“ hat kulturhegemoniale Konnotationen, auch mit „Hochkultur“. Er ist extrem unempirisch, trifft nicht die tatsächliche kulturelle Vielfalt: Alle weitverbreiteten Religionen sind innerhalb ihres Verbreitungsgebiets mindestens ebenso differenziert wie die Unterschiede zwischen den Religionen. Anders gesagt: Fundamentalismen, spirituelle Bewegungen oder asketische Strömungen, wie sie sich in den meisten religiösen Traditionen entwickelt haben, verbindet in der Regel mehr miteinander als mit jeweils anderen Bewegungen oder Gruppierungen innerhalb der „gleichen“ Religion. Zum Beispiel gibt es im Christentum protestantische Missouri-Fundamentalisten, Zeugen Jehovas, strenge Puritaner, lutherische, anglikanische oder orthodoxe Staatsreligionen, Baptisten, Quäker, Mormonen etc. Was soll hier der Begriff „Weltreligion Christentum“ als Unterscheidungsmerkmal zu anderen? Universal ist, wenn auch mit unterschiedlichen historischen Schwerpunkten, die Vermischung, Koexistenz, Synkretismus zwischen „importierten“ und autochthonen Religions-, Weltanschauungs- und rituellen Elementen. Zum Beispiel Nordamerika: Selbstorganisation, Vereinigungsfreiheit mit historischer Erfahrung religiöser Verfolgung in Europa. Zum Beispiel Skandinavien: quasi-Staatsreligion, ganz unterschiedliche regionale Konfigurationen trotz historisch z.T. ähnlicher Erfahrung. In der amerikanischen Soziologie wurde nicht ohne Grund der Begriff „American Religion“ entwickelt – zur Bezeichnung des je-

weils religiös unterschiedlich chiffrierten und vermittelten mainstream-Denkens.

Wichtig ist: Synkretismus, regionale und lokale Ausgestaltung importierter Religion in Lateinamerika und Afrika kann nicht als außergewöhnlich betrachtet werden, sondern ist der Normalfall der Religionsentwicklung. Pädagogische Fragestellungen sollten komparative Aspekte enthalten: Wenn 80 Prozent der Südafrikaner sich als Mitglieder christlicher Kirchen betrachten, ebenso aber 80 Prozent sich auf Befragen „afrikanischen Religionen“ zugehörig fühlen – was bedeutet dies? Was ist die Parallele in Mitteleuropa, Nordamerika? (Hier könnte man auch anbieten: Umfrageergebnisse zur Verbreitung von Horoskopen, esoterische Bewegungen, etc.). Ein wichtiger Bezugspunkt ist dabei der erweiterte Kulturbegriff der UNESCO (1982), seit Mitte der achtziger Jahre auch Grundlage der deutschen auswärtigen Kulturpolitik: Kultur schließt grundsätzlich alles vom Menschen Geschaffene ein, auch Religionen, Weltanschauungen, Traditionen, sonstige Überzeugungen.

Etymologisch (und theologisch) ist „re-ligio“ die Art und Weise, wie der einzelne Mensch sich „bindet“ an etwas Göttliches, Sakrales oder sonst den Erfahrungsbereich Überschreitendes. Anders als der Begriff „Offenbarung“ bezeichnet Religion ein menschliches Produkt (Kultur). Relevanter als die Unterscheidung „Weltreligionen“/„andere Religionen“ ist die Unterscheidung zwischen organisierter Religion (Religionsgemeinschaften) und örtlichen bzw. regionalen religiös-weltanschaulichen, rituellen Traditionen. In Afrika und anderen Orten verbinden sich bei einzelnen Menschen in der Regel Zugehörigkeit zu organisierter Religion bzw. Weltanschauung mit der Erhaltung, Entwicklung traditioneller oder der Gestaltung neu entstehender Weltanschauung, Orientierung.

Ebenso wie es insgesamt keine einzige ‚kulturelle Identität‘ aus

Sicht der einzelnen Person gibt, sondern ein Geflecht von überlappenden, multiplen und dynamischen kulturellen Identitäten, sollte das auch für den Sonderbereich Religion/Weltanschauung dargestellt werden. (Ein wichtiges Bezugsdokument ist: UNESCO, Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt, November 2001²⁹).

Literatur:

Auffarth, Christoph und Hubert Mohr (Hg.): Metzler-Lexikon Religion: Gegenwart – Alltags-Medien. Stuttgart, Weimar: Metzler, 1999.

„Dritte Welt“ und „Entwicklungsländer“

Gugel und Jäger haben die Konzepte hinter diesen und ähnlichen Begriffen bereits anschaulich für den Schulunterricht aufbereitet. Sie stellten fest: „Wissenschaftler und Politiker sind sich einig: ‚Die Dritte Welt‘ und ‚Die Entwicklungsländer‘ – im Sinne, dass man gemeinsame Strukturmerkmale oder Entwicklungsvoraussetzungen feststellen könnte – gibt es nicht. Dennoch werden die Begriffe nicht nur in der Umgangssprache, sondern auch in der politischen Auseinandersetzung ständig gebraucht.“³⁰

²⁹ www.unesco.de/Dokumente

³⁰ Günther Gugel, Uli Jäger: Welt-Sichten. Die Vielfalt des Globalen Lernens. Tübingen: Verein für Friedenspädagogik, 1999, S. 106. Ausführlicher dazu: S. 103-114. Bei dem umfangreichen Band handelt es sich nicht um ein klassisches Schulbuch aus einem Schulbuchverlag und für ein bestimmtes Fach, sondern um vielfach einsetzbare und pädagogisch aufbereitete Kapitel und Materialien mit zahlreichen weiterführenden Hinweisen als Beitrag zum „Globalen Lernen“. Alternative Sichtweisen auf die Welt werden eröffnet und auch die „Art und Weise, wie wir un-

Schulbücher übernehmen die Begriffe selbstverständlich. Dabei kommt es vor, dass die Herkunft thematisiert wird. Wenige Bücher greifen bisher die heutige Diskussion auf. Die Frage an die Fachgruppe lautete:

- Wie ist der Begriff „Dritte Welt“ zu bewerten und ggf. zu ersetzen?

Auch in der Fachgruppe bestand weitgehend Konsens darin, ihn heute abzulehnen.

Die Geschichte des Begriffs „Dritte Welt“ ist häufig dargestellt worden. Trotz mancher Differenzen in den Darstellungen ist sicher festzustellen, dass eine Reihe asiatischer und afrikanischer Staaten damit einmal einen „Dritten Weg“ zwischen den Blöcken des Ost-West-Konflikts vorzeichnen wollten. Diese positive Bedeutung ist auf dem Weg durch die folgenden Jahrzehnte verloren gegangen. Heute wird „Dritte Welt“ für dieselbe Gruppe von Ländern benutzt, die oft als „Entwicklungsländer“ bezeichnet werden. Auch der Begriff „Dritte Welt“ zielt inzwischen nicht mehr konstruktiv auf das Nutzen von Gemeinsamkeit, sondern auf Mängel.

Das evolutionistische Weltbild ist bei beiden Begriffen nicht zu übersehen. Die Idee der ersten bis vierten Welt ordnet heute nicht horizontal, sondern vertikal an, und allen ist klar, wer wo steht in dieser Hierarchie. Auch „Entwicklung“ im Zusammenhang mit Ländern beschreibt einen vermeintlich vorgezeichneten Weg, dessen Ziel immer die „Erste Welt“ (ein nur im Kontext mit „Dritte Welt“ üblicher Begriff) mit ihren Normen ist. Problematisch erscheint neben der Hierarchisierung vor allem, dass ca. 150 Länder als homogen erscheinen.

sere Umwelt wahrnehmen oder wie Medien zunehmend unser Leben beeinflussen“ (S. 7) wird reflektiert.

Es gilt, jeweils den Sammelbegriff zu wählen, der am konkretesten das (wirtschaftliche, soziale, politische etc.) Kriterium beschreibt, um das es geht und welches die zu benennenden Länder tatsächlich gemeinsam haben. Das ist nicht in jedem Kontext einfach und eindeutig, besonders wenn es um verschiedene Kriterien gleichzeitig geht. Wichtig ist, die Problematik der Begriffe aufzuzeigen und besonders die fortgeschrittenen Lernenden zu eigenen Überlegungen anzuregen. Für ein Schulbuch kann es eine besonders lehrreiche Aufgabe sein, Schülerinnen und Schüler aufzufordern, selber jeweils passende und gleichzeitig praktikable Begriffe auszusuchen und zu diskutieren.

Treffend und relevant kann, je nach Ländergruppe und Kontext, zum Beispiel sein: „Länder mit niedrigem Bruttosozialprodukt“, „landwirtschaftlich geprägte Länder“, „wirtschaftlich arme Länder“, „Länder mit hohem Anteil an Armen“ (Vorsicht: nach Weltbank- oder nach UNDP-Kriterien), oder auch „rohstoffreiche Länder“, „Länder mit entwickeltem ‚informellem‘ Sektor“, „Länder mit niedrigem Ressourcenverbrauch“, „Länder mit großer Sprachenvielfalt“, aber auch „Demokratien“ bzw. „Diktaturen“, oder „Länder mit hoher Bevölkerungsdichte“ bzw. „Länder mit niedriger Bevölkerungsdichte“ etc. Auch solche Begriffe sind im Unterricht zu diskutieren, doch eben dieser Weg ist hier schon fast das Ziel.

3. Darstellung geschichtlicher Themen

Die Fragen nach der Darstellung geschichtlicher Themen sind ebenfalls vorrangig aus den Befunden zu problematischen Darstellungen in den bisherigen Schulbüchern, und zwar nicht nur solchen für Geschichte, entwickelt worden.

„Afrikanische Systeme“

„Afrikanische Gesellschaften haben sich wie europäische und asiatische Gesellschaften entsprechend den Lebensbedingungen, den eigenen Erfahrungen und den innergesellschaftlichen Machtverhältnissen zur Meisterung des Überlebens und des Zusammenlebens organisiert. Dabei haben die Landwirtschaft und die Viehzucht als wichtigste Lebensgrundlagen eine überragende Rolle gespielt. Auch der Fernhandel war ein Organisationskriterium. Urbanisierung ist in demselben Prozess der Machtkonzentration in den Händen einer kleinen Gruppe von politischen Führern, Händlern und Priestern erfolgt, an strategisch wichtigen Stellen, wie überall auf der Welt. Aus dieser Konstellation ist eine Vielfalt von Organisationsformen entstanden: die Organisation in kleinen Gruppen (bei Jägern und Sammlern), die Organisation in beweglichen Gruppen (bei Nomaden und Viehzüchtern), die Organisation in ansässigen Formen (Ackerbauern), die Organisation in Dörfern, Städten, Stadtstaaten, Reichen.“ (Ha)

Solche Organisationsformen finden wenig Platz in den Schulbüchern und wenn, dann meist in Form einer Einführung als Hintergrundwissen zum Thema Kolonisation. Dabei wird häufig schnell hervorgehoben, welche in Europa üblichen Systeme es nicht gab und dass die Kolonialmächte ihre eigenen Systeme in den damaligen Kolonien eingeführt haben. Besonders prominente Beispiele neben solchen, die Politik und Wirtschaft betreffen, sind Kran-

kenhäuser und Schulen. Wie die entsprechenden Bereiche vorher funktionierten, was es gab, mit welchen Zielen, Methoden, Erfolgen, Schwierigkeiten, Entwicklungen, darauf gibt es selten Hinweise, auch nicht dazu, wie die alten Systeme – mehr oder weniger – parallel weiter funktionierten und bis heute funktionieren. In Befragungen zählen Schülerinnen und Schüler dementsprechend vieles auf, was es in Afrika alles nicht gegeben habe oder gebe, wissen aber nichts von dem, was es gab, gibt, wie es funktioniert(e).

Um beispielsweise Einblicke zu geben in Gesundheitsversorgung vor Einführung europäischer Systeme, bietet sich das Thema Spezialistinnen und Spezialisten an, in einer bestimmten Gesellschaft bzw. im Vergleich: ihre Berufung, Ausbildung, Forschung, Heilmethoden, Kooperation mit anderen Spezialistinnen und Spezialisten, „ganzheitliche Medizin“ etc. Wird dann die Kolonialzeit thematisiert, so ist auch zu fragen, warum welche Bevölkerungsteile von wem bevorzugt medizinisch versorgt wurden (z.B. Erhaltung der Zwangs-Arbeitskräfte). Zur heutigen Zeit ergibt sich vor allem das skandalöse Thema therapierbarer, aber nicht-therapierter Krankheiten und Krankheiten durch mangelhafte Wasserversorgung, aber auch das positive Thema Kooperation von „Heilern“ (die eine Kombination von Psychologie, Kräuter- und Wurzelkunde u.a. praktizieren) und „Schulmedizin“ (z.B. in senegalesischen Krankenhäusern, bei der Betreuung Traumatisierter in Ruanda, bei der Wiedereingliederung ehemaliger Kindsoldaten in Mosambik).

Einige Anhaltspunkte zum Thema Wissensvermittlung: „Unser formalisiertes, auf verbalisiertem Wissen gründendes Schulsystem mit allgemeiner Schulpflicht ist recht neu und hängt mit der Industrialisierung zusammen. Wären die Schüler in Europa vor einigen Jahrhunderten geboren worden, hätten viele von ihnen auch nicht zur Schule gemusst und Dinge auf wesentlich ange-

nehmere Weise, nämlich durch Mitmachen, Schauen, Erleben lernen können, wie es in Afrika in der vorkolonialen Zeit und auch später der Fall war. Wissen ist nicht identisch mit verbalisiertem Wissen: Kein Tier ist in Afrika verendet und keine Feldpflanze verrottet, weil Viehzüchter und Bauern nicht in die Schule gegangen sind. Kinder wurden langsam, indem sie an den Tätigkeiten teilnahmen, in alle relevanten Wissensfelder eingeführt und ausgebildet. In Ritualen (z.B. während der sehr weit verbreiteten Initiationsrituale für Mädchen und Jungen, die sich über mehrere Wochen oder Monate erstreckten) wurde das Wissen über die gesellschaftliche und religiöse Ordnung vermittelt, häufig ‚inszeniert‘ und erlebt und deshalb tiefer eingepägt als durch Verbalisierung. Auch Wissen über Sexualität hatte, anders als in Europa zur gleichen Zeit, seinen Platz in den Initiationsritualen. Darüber hinaus gab es in Afrika ein entwickeltes Spezialistentum, dem höchste künstlerische und technologische Leistungen zuzurechnen sind; z.B. gab es spezialisierte Erzähler/innen, Dichter/innen, Historiker/innen, Handwerker/innen, Musiker/innen, Ritualspezialisten/innen usw. Um z.B. in Technologien und Handwerk Spezialist zu werden, musste man eine langjährige Ausbildung unter einem Meister absolvieren, während derer man, ebenfalls eher durch Mitmachen, so komplexe technische Vorgänge wie das Verhütten und Schmieden von Eisen, das Gießen von Kupferlegierungen, oder das Formen riesiger Tongefäße mit der Hand erlernte. In Afrika verhüttetes und bearbeitetes Eisen war von seiner Zusammensetzung her als Stahl zu bezeichnen; Bronzegießen ist ein äußerst schwieriges Unterfangen (man denke an Schillers Glocke), bei dem z.B. die Künstler Benins das gleiche technische Niveau wie die berühmtesten europäischen Bronzegießer der Renaissance (z.B. Benvenuto Cellini) vorwiesen. Es sollte auch darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Kolonisatoren zwar das westliche Schulsystem eingeführt haben; höhere Bildung (Oberstufe oder sogar Universität) war aber nur sehr wenigen Afrikanern zu-

gedacht. Frauen waren in diesem Bildungswesen noch stärker benachteiligt.“ (Iv)

„Es würde sich anbieten, einzelne konkrete afrikanische Gesellschaften und ihre Systeme in ihrer historischen, politischen, sozialen und kulturellen Entwicklung vorzustellen und zu diskutieren. Es ist wichtig, von dem Monolith ‚Afrika‘ wegzukommen. Dies könnte in den Schulen eben dadurch gelingen, dass man einzelne Gesellschaften oder Länder so behandelt, wie man es mit europäischen tut!“ (Ar)

Literatur:

Adick, Christel: Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. Paderborn u.a.: Schöningh, 1992.

Bray, Mark, Peter Bernard Clarke und David Stephens: Education and society in Africa. London: Edward Arnold, 1986.

Brock-Utne, Birgit (Hg.): Indigenous forms of learning. Rapport no. 7. Oslo: Institute for Educational Research, 1994.

Dies.: Whose education for all? The recolonization of the African mind. New York, London: Falmer Press, 2000.

Feierman, Steven und John M. Janzen, John (Hg.): The social basis of health and healing in Africa. Berkeley : University of California Press, 1992.

Iliffe, John: Geschichte Afrikas (Cambridge 1995). München: Beck, 1997.

Janzen, John M.: Ngoma: discourses of healing in central and southern Africa. Berkeley: University of California Press, 1992.

Kane, Cheikh Hamidou: Der Zwiespalt des Samba Diallo (Paris 1961). Frankfurt/M.: Lembeck, 1980. (Roman zu Schule)

Markmiller, Anton: „Die Erziehung des Negers zur Arbeit.“ Wie die koloniale Pädagogik afrikanische Gesellschaften in die Abhängigkeit führte. Berlin: Reimer, 1995.

Müller, Klaus E. und Alfred K. Treml (Hg.): Ethnopedagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Eine Einführung. Berlin: Dietrich Reimer, 1992.

Nsamenang, A. Bame: Human development in cultural context. A Third World perspective. Newbury Park, London, New Delhi: Sage, 1992.

Schultz, Magdalene: Frühkindliche Erziehung in Afrika südliche der Sahara. Saarbrücken: Breitenbach, 1980.

www.kingdom-of-benin.com

Völkerwanderungen?

In Schulbüchern klingt oft an, es habe in der Geschichte Afrikas große Migrationsbewegungen im Sinne von „Völkerwanderungen“ gegeben.

- Gab es Völkerwanderungen?
- Wie können wir uns das Zusammentreffen alteingesessener und migrierter Gruppen vorstellen?

„Das Modell von sich gegenseitig bedingenden großräumigen ‚Völkerwanderungen‘ (‚Billardkugelnmodell‘) ist grundsätzlich fragwürdig, auch für Europa. Es handelt sich dabei um ein in der westlichen Geschichtsauffassung seit der Antike eingebürgertes stereotypes Erklärungsmodell, das abstrakten Systemisierungstendenzen und nicht empirischen Befunden entspringt. Dessen Übertragung auf Afrika diente dazu, die Geschichte der Afrikaner der Natur zu assimilieren. Quasi-natürliche ‚Wanderungswellen‘ ersetzen für Afrika die politische Geschichte. Die alte Afrika-

Forschung ging fälschlicherweise davon aus, dass die Bevölkerung Afrikas südlich der Sahara (mit Ausnahme von ‚Pygmäen‘ und Khoisan-Sprechenden) ihre heutigen Wohngebiete erst in verhältnismäßig rezenter Zeit durch schnelle, geschlossene Wanderungen besiedelt hat. Aufgrund von kombinierter sprachhistorischer und archäologischer Forschung konnte nachgewiesen werden, dass die Diffusion der heutigen Sprachen und somit die Expansion ihrer Sprecher zeitlich viel weiter zurückreicht und sehr langsam verlief. Paradigmatisch ist die Ausbreitung der Bantu-Sprachen, die man heute von ca. 3000 v.Chr. bis ca. 400 n.Chr. datiert; Vansina hat errechnet, dass man für die Besiedlung des Regenwaldes von kleinräumigen Bewegungen von im Mittel ca. 20-30 km pro Jahrzehnt auszugehen hat – was natürlich nicht als organisierte Expansion zu verstehen ist, denn die Bewegungen waren hauptsächlich durch die ganz normale Verlegung von Feldern und Dörfern verursacht.

So kleinräumige Bewegungen in wenig bevölkerten Gebieten benötigen keine Gewalt. Zudem ist zu berücksichtigen, dass sich Sprache auch dadurch verbreitet, dass sie z.B. aufgrund ihres Prestiges von der lokalen Bevölkerung zuerst als Zweitsprache und dann gänzlich übernommen wird. Eingliederung in eine Gesellschaft kann auch durch Einheirat erfolgen. Im Falle des Regenwaldes geht man davon aus, dass die äußerst spärliche nicht-bantu-sprechende Bevölkerung, die neben den Jägern und Sammlern auch sesshafte Fischer einschloss (nicht kleinwüchsig, da keine Anpassung an den Wald erforderlich!), zum Teil – bzw. im Falle der Fischer vollständig – in die Bantu-Gesellschaft eingliedert wurde. Von der langsamen Ausbreitung von Sprachen und der Expansion ihrer Sprecher sind mehr oder weniger kriegerisch stattfindende Expansionen von politischen Organisationen, wie wir sie aus allen Kontinenten kennen, zu unterscheiden. Grundsätzlich gilt für Afrika, dass außer in sehr wenigen Fällen die logistischen Mittel fehlten, um große stehende Heere und ei-

nen effektiven Zwangsapparat zu unterhalten. Solche Expansionen vollzogen sich deshalb meist durch eine Mischung von Gewaltanwendung, Gewaltandrohung, Allianzbildung, Klientelbildung und der Anziehung, die die sakrale Aura vieler Königreiche auf andere Gruppen ausübte.“ (Iv)

Literatur:

Vansina, Jan und Claudine Vansina: Paths in the rainforests: toward a history of political tradition in equatorial Africa. Madison, Wis.: Univ. of Wisconsin Press, 1990.

Demozide und Kriege

Schulbücher wie Medien tendieren dazu, afrikanische Gesellschaften und Regime in ihren „Traditionen“ (Stichworte „Menschenopfer“, „blutige Rituale“), in ihrer Geschichte („kriegerische Herrscher“ etc.) und für die heutige Zeit (Massaker, Kriege, „Stammeskämpfe“) als besonders grausam darzustellen. Alleine die Gegenüberstellung der Zahlen zum Themenbereich „Ausmordung“ (Europa mit Hitler und Stalin im Vergleich zu Afrika) würde die Maßstäbe zurechtrücken.³¹ Die Fragen lauteten:

- Sind Ihnen Demozide für das vorkoloniale Afrika bekannt? (d.h. Genozide, vgl. Artikel 2 Völkermordkonvention der UNO von 1948; Politizide, vgl. Great Terror Sowjetunion, Massaker)³²
- Kann man Völkermord als ein Ergebnis der Moderne erklären?

³¹ Vgl. z.B. Gunnar Heinsohn: Lexikon der Völkermorde, Reinbek bei Hamburg, 1998.

³² Vgl. ebd.

- Kriege im vorkolonialen Afrika: Fallen Besonderheiten im Vergleich zu Europa auf?

Da der Begriff „Demozid“ als Oberbegriff noch wenig gebräuchlich ist, wäre sicher für Schulbücher zu klären, in welchem Kontext er tatsächlich eingeführt werden sollte, und wann nur die geläufigeren Einzelbegriffe ‚Völkermord‘ und ‚Massaker‘ benutzt werden.

„Demozide sind mir aus der afrikanischen Geschichte nicht bekannt, sondern nur kriegerische Unterwerfung anderer Völker und in diesem Zuge die Ermordung ihrer Anführer. Es war angesichts der relativ geringen Bevölkerungsdichte für den Sieger wichtig, neue Menschen, also Untertanen, Arbeitskräfte, Gefolgsleute zu gewinnen. Die Ausmerzungen von Völkern lag daher nicht im Interesse der Herrscher und Sieger.

Völkermord ist das Ergebnis des Zusammentreffens mehrerer Faktoren, nämlich von Demographie, politischer Ideologie, religiöser Ideologie und konkreter Konfliktsituation. Die Demographie: Kampf um ‚Lebensraum‘. Die politische Ideologie: die Ideologie, die den Sinn und die Organisation eines Staates definiert. Afrikanische Staaten bzw. Reiche kannten z.B. im Gegensatz zu europäischen keine Staatsideologie, keine Staatssprache oder Staatsreligion. Afrikanische Politikwissenschaftler (z.B. Pathé Diagne) werfen deshalb den Europäern vor, der zentralistische europäische Staat sei ‚ethnocide‘, weil er die Eigenarten anderer Völker nicht duldet. Die religiöse Ideologie: der Absolutheitsanspruch einer Religion, die keine Abweichler oder Angehörige einer anderen Religion duldet, in ihnen Feinde Gottes sieht. Die konkrete Konfliktsituation: ein ‚Volk‘ bzw. seine herrschende Schicht kämpft real oder angenommen um das eigene ‚Überleben‘.

Kriege wurden in Afrika meistens nicht um Land, um die Beherrschung bestimmter Landstriche geführt, sondern um die Kontrolle von Handelswegen und vor allem um die Kontrolle von Men-

schen. Angesichts der klimatischen Bedingungen und der geringen Bevölkerungsdichte waren Menschen (als potenzielle Arbeitskräfte) das wichtigste Gut. Daher lag es im Interesse der Kriegführenden, möglichst viele besiegte Feinde für sich einsetzen zu können. Prominente Feinde und Krieger wurden hingerichtet. Es wurden keine Kriegsgefangenen gemacht, sondern Sklaven.“ (Ha)

„Auch in Afrika gab es zwar schon immer Kriege, aber Demozide gab es m. E. erstmals unter den Kolonialmächten (z.B. Herero). Im nachkolonialen Afrika gab es dann immer wieder Massaker (z.B. an den Igbo). Dabei ist für die meisten Fälle in der Forschung umstritten, ob man tatsächlich von einem Genozid sprechen kann. Die Vorgänge in Ruanda 1994 entsprechen dagegen eindeutig den in der UN-Konvention definierten Bedingungen für einen Genozid.“ (Ar)

Literatur:

Heinsohn, Gunnar: Lexikon der Völkermorde. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1998.

Hochschild, Adam: Schatten über dem Kongo: die Geschichte eines der großen, fast vergessenen Menschheitsverbrechen (Boston 1998). Stuttgart: Klett-Cotta, 2000.

Unrechtsbewusstsein

Beispiele:

Gründe für das Streben nach Kolonialbesitz:

(...) Mit großem Sendungsbewusstsein waren die Europäer davon überzeugt, dass sie den Schwarzen die Segnungen ihrer Zivilisation zu bringen hätten.³³

Weißer Einwanderer (...) [in Südafrika] hatten das Land mit großem Aufwand kolonisiert. Sie fühlten sich im Recht, wenn sie den Schwarzen, die 79 % der Bevölkerung ausmachten, nur 13 % des Landes ließen. Dies waren entlegene, wenig fruchtbare Randgebiete.³⁴

Die Frage lautete:

- Wie bewusst waren sich die europäischen Kolonisatoren des – zumindest aus heutiger Sicht – ungerechten, unrechtmäßigen bzw. verbrecherischen Charakters ihrer Afrika-Politik?

„Sendungsbewusstsein“ und dementsprechend die Überzeugung, im Recht zu sein, erscheinen in den beiden zitierten Schulbuchpassagen – und dies wird häufig vertreten – als ausgemacht. In der Rechtsprechung vieler Länder existieren für Verbrechen die einander ausschließenden Interpretationen von einem Tatbestand als „heimtückisch“ oder unter „verminderter Schuldfähigkeit“ begangen. Auf die Frage übertragen ist zu erkunden, ob die Kolonisatoren die so häufig vorgebrachte Idee einer „Sendungsaufgabe“ u.ä. selber gar nicht glaubten, was der „Heimtücke“ entspräche, oder ob sie sich wirklich im Recht sahen, wenn sie Land wegnahmen u.v.m., was zwar viele neue Fragen aufwirft, aber dann „schuld mindernd“ wäre, eben einfach ein Produkt seiner Zeit.

³³ Aus: Mensch und Raum, Erdkunde Berlin 9, Cornelsen 1997, S. 52.

³⁴ Ebd., S. 55.

Abgesehen davon, dass diese (In-)Fragestellung offensichtlich so ungewöhnlich erschien, dass sie teilweise falsch verstanden wurde (Unrechtsbewusstsein als etwas Positives, weil es das ja eigentlich ist – aber hier eben nicht, wenn dann das Unrecht trotzdem begangen bzw. weiter begangen wird), konnte weder ein Konsens zwischen den zwei konträren Positionen erreicht werden (es ist interessant, dass die afrikanischen Kollegen es den Kolonisatoren am wenigsten abnahmen, dass diese nicht wussten, was sie taten), noch waren die Positionen in sich immer eindeutig. Dennoch erscheint die Frage wichtig, auch in anderen historischen und ganz aktuellen Kontexten, und so sollen die folgenden Ausführungen dazu anregen, das „Bewusstsein“, die Echtheit der vorgetragenen Überzeugung der Akteure zumindest in Frage zu stellen. Es ist auch wieder die Frage, wie nicht-rassistisch Menschen in einer rassistischen Gesellschaft sein können, doch erst einmal geht es um die Hauptverantwortlichen, diejenigen, die über die meisten Informationen und den m. E. besten Überblick verfügen dürften. Dabei klingt bereits an, dass, wie in den anderen historischen und aktuellen Kontexten, mitunter zwischen verschiedenen Akteuren und unterschiedlichen Phasen zu differenzieren ist, wenn genauer nachgeforscht werden soll.

„Das Fehlen eines Unrechtsbewusstseins Europas vom Beginn der Sklaverei bis zur Gegenwart bzw. das komplementäre europäische Sendungsbewusstsein sind so selbstverständliche Aspekte der europäisch-afrikanischen Geschichte, dass wir sie nicht zu erörtern brauchen.“ (Pr)

„Die Kolonisatoren waren sich ihres Unrechts sehr wohl bewusst. Oder soll man Mugabe dann auch zugute halten, er sei sich der Dimension seiner Vertreibungspolitik gar nicht bewusst?“ (Ma)

„Der Begriff, der die gesamte koloniale Rechtfertigungsstrategie zusammenfasst, ist der der ‚Zivilisation‘.“ (Se)

„Die Europäer waren derart von ihrem Sendungsbewusstsein („mission civilisatrice“) durchdrungen, dass ein Unrechtsbewusstsein sich oft nicht oder erst spät entfaltete, beim Militär, beim Verwaltungspersonal, bei den Politikern und Parlamentariern im Mutterland, in Wirtschaftskreisen und bei Missionaren. Bestimmte Parteien und Einzelpersonlichkeiten haben andererseits sehr früh heftige Kritik an der Kolonisation geübt.

Ursachen für den Kolonialerwerb waren vor allem nationalistische Tendenzen, als Großmacht gelten zu wollen, ökonomische Bestrebungen, an der Nutzung der fremden Ressourcen und Märkte beteiligt zu werden. Humanitäre Argumente dienten der Verschleierung der wirklichen Absichten. Ein markantes Beispiel einer deutschen Rechtfertigungsstrategie war die Schrift des Bankiers und späteren Kolonialministers Bernhard Dernburg über ‚Zielpunkte des deutschen Kolonialwesens‘ (1907). Hier hieß es: ‚Kolonisation heißt die Nutzbarmachung des Bodens, seiner Schätze, der Flora, der Fauna und vor allem der Menschen zugunsten der Wirtschaft der kolonisierenden Nation, und diese ist dafür zu der Gegengabe ihrer höheren Kultur, ihrer sittlichen Begriffe, ihrer besseren Methoden verpflichtet.“ (Ha)

Warum rechtfertigte man sich, wenn man ernsthaft daran glaubte, im Recht zu sein? Weil es Kritiker gab. Warum gab es Kritik, warum ‚wussten‘ offensichtlich einige Personen und Kreise sehr genau, trotz der inzwischen verbreiteten rassistischen Rechtfertigungsideologie, dass es sich um Unrecht handelte? Dieses ‚Wissen‘ war offensichtlich, noch oder wieder, klar vorhanden in der Zeit in den entsprechenden Gesellschaften, obwohl die Diffamierung afrikanischer Menschen und Gesellschaften sich schon sehr viel früher eingeschlichen hatte – und zwar nach noch Ende des 15. Jahrhunderts z.T. sehr bewundernden Berichten europäischer Reisender! Die europäische Darstellung Afrikas wird danach, parallel zu den sich herausbildenden Interessen Europas,

von Jahrhundert zu Jahrhundert immer negativer bis hin zu den bekannten katastrophalen Darstellungen, die uns heute noch vertraut sind.³⁵

Ist es nicht so, dass das Unrechtsbewusstsein am Anfang vorhanden war und dann z.T. wirkungsvoll mit den Rechtfertigungsstrategien („Zivilisiertheit“ vs. „Unzivilisiertheit“ etc.) eingeschläfert worden ist? Das würde auch zu der Tatsache passen, dass Rassismus keineswegs natürlich und angeboren ist, sondern das Ergebnis der Manipulation von Natürlichem und Angeborenem (Selbstschutz u.ä.) zu politischen etc. Zwecken ist. War die Idee der „mission civilisatrice“ nicht erst Teil bzw. Folge der Rechtfertigungsstrategien (bei wem mehr Teil und bei wem dann mehr Folge)?

Unrechtsbewusstsein kann es bei den Verantwortlichen nur dann nie gegeben haben, wenn sie entweder die Afrikaner tatsächlich nie als Menschen oder nicht als „gleichwertige“ Menschen ansahen (dagegen sprechen eben die positiven Darstellungen seit Herodot, aber auch die mehrfache Manipulation der christlichen Ideologie), oder wenn sie das „Recht des Stärkeren“ auch als moralisch richtig ansahen. Im zweiten Fall ist zu fragen: Wie akzeptiert in Europa war zur Zeit von Sklaverei und Kolonisation das „Recht des Stärkeren“, nicht nur wirtschaftlich, sondern auch moralisch? Wie fällt der Vergleich zu heute aus?

Wie tief saßen die Rechtfertigungsstrategien? Faktoren wie mangelnde Kenntnisse von Afrika, wirtschaftliche Interessen, schlechtes Gewissen, Rassismus griffen sicher ineinander. Diese Fragen können hier offen bleiben; wichtig erscheint, sie zu stellen.

³⁵ Vgl. Analysen von Quellen 1492 – 1830 durch Bodo von Borries: Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem, Schwann 1986.

Literatur:

Césaire, Aimé: Discours sur le colonialisme. Paris (u.a.): Présence Africaine, 1995.

Mudimbe, V.Y.: The invention of Africa: gnosis, philosophy, and the order of knowledge. Bloomington : London : Indiana University Press, 1988.

Ders.: Mudimbe, V. Y.: The idea of Africa. Bloomington (u.a.): Indiana University Press, 1994.

Sklaverei

Beispiel:

Leidenschaftlich kämpft er [Livingstone] gegen den grausamen Sklavenhandel der Araber und Portugiesen. Selbst afrikanische Häuptlinge verkaufen Menschen gegen Waren. Zu jener Zeit hatten die Engländer den Sklavenhandel bereits verboten.³⁶

Die mit dem Thema Sklaverei verbundenen Gefühle prägen sicher bis heute die Einstellungen von Menschen aus Afrika und Europa zueinander in ganz besonderem Maße. Gerade auch wenn uns gar nicht bewusst ist, woher Gefühle von Schuld, Überlegenheit, Unterlegenheit, Misstrauen etc., vielleicht sogar Hass (auf beiden Seiten), kommen. Das Thema wird voraussichtlich in den nächsten Jahren international auf Tagungen, in Sonderkommissionen und Gerichtssälen so aktuell sein wie seit der Abschaffung der Sklaverei nicht mehr.

Die Schulbücher betonen häufig, dass die Teilnehmer der Berliner Kongo-Konferenz „den noch bestehenden Sklavenhandel der Af-

³⁶ Aus: Seydlitz, Gymnasium 3, Schroedel 1998, S. 116.

rikaner“ verurteilt haben³⁷, klären dann aber nicht über die offensichtlichen Motive für diese Tatsache auf. Vor allem besteht eine Tendenz dazu, die Verantwortung der Europäer für den transatlantischen Sklavenhandel durch Hinweise auf afrikanische Mitverantwortung, bereits bestehende Sklaverei und den transsaharischen arabischen Sklavenhandel zu relativieren. Die Fragen lauteten deshalb:

- Was ist unter Sklaverei zu verstehen?
- Wie sollte der Anteil an der Verantwortung für den transatlantischen Sklavenhandel auf europäischer und auf afrikanischer Seite im Verhältnis beschrieben werden?
- Was waren die Folgen dieses Sklavenhandels?
- Wie verhalten sich Quantität und Qualität des transatlantischen Sklavenhandels im Vergleich zum arabischem Sklavenhandel? Worin liegen die Unterschiede zu den „afrikanischen Sklavereien“?
- Was waren die Motive für die Verurteilung der afrikanischen Sklaverei auf der Berliner Kongo-Konferenz?

„Versklavung ist der Raub und die gewaltsame Entfernung von Menschen aus ihrer Gesellschaft. Die Geraubten verloren dabei ihr Selbstbestimmungsrecht. Sklaverei ist die gewaltsame Verfügung über diese Geraubten, zum Zwecke von Arbeits- und Dienstleistungen in einer anderen Gesellschaft. Sklave ist jemand, der gewaltsam in eine andere Gesellschaft verschleppt wird und dort unter der Verfügungsgewalt seiner neuen Herren zu Arbeits- und Dienstleistungen gezwungen wird. Er steht am Rande der neuen Gesellschaft, hat seine eigenen Ahnen und damit den Schutz seiner Familie verloren. Der Status von Sklaven hing von

³⁷ Dieses Zitat stammt aus: Das waren Zeiten, Gymnasium/Gesamtschule 3, Buchner, 1998, S. 103.

der herrschenden Gesellschaft und von der Durchsetzbarkeit der Zwangsmaßnahmen ab.“ (Ha)

„Die Frage ist dabei nicht ‚Wie wird der Sklave behandelt?‘, sondern ‚Wer bestimmt, wie der Sklave behandelt wird?‘. Die meisten Afrikaner, die als Sklaven nach Amerika gerieten und zu Millionen starben, wurden von afrikanischen Herrschern verkauft, die die Möglichkeit dieser Transaktion nutzten, um ihre Besitzansprüche über andere Menschen erheblich auszudehnen, weit über die traditionelle Haussklaverei hinaus. So begünstigte der Sklavenhandel das Aufkommen von kriegerischen Staaten in Afrika, die Menschen nicht nur selbst als Ware nutzten, sondern diese auch exportierten. Später konnten dann christliche Missionare die Existenz genau jener Staaten brandmarken und ihre Bezwingung zu einer humanitären Verpflichtung erheben, die die koloniale Eroberung legitimierte.

Der transatlantische Sklavenhandel und der Einsatz afrikanischer Sklaven auf amerikanischen Plantagen ist historisch gesehen eine Ausnahmeform der Sklaverei, die in Afrika genauso wie überall auf der Welt geläufig war und zum Teil noch heute geläufig ist.“ (Jo)

„Die transatlantische Sklaverei war durch ihre wirtschaftliche Ausbeutung in Plantagensystemen gekennzeichnet. Die afrikanische Sklaverei war zunächst durch den Einsatz einzelner Sklaven im Haushalt ihres Herren gekennzeichnet. Solange nur wenige Sklaven in einem Dorf waren, galten diese als Abhängige, die dieselben Arbeiten zu verrichten hatten und mehr oder weniger dieselbe Behandlung erfuhren wie andere Abhängige. Die Sklaven wurden dann in zunehmendem Maße als Arbeiter, am Ende des 19. Jahrhunderts auch als Plantagenarbeiter eingesetzt und behandelt.“ (Ha)

„Die Plantagensklaverei in Amerika mit dem Hauptprodukt Rohrzucker war das erste Beispiel einer voll entwickelten (agro-) industriellen Produktionsweise, noch vor deren Entfaltung in Europa. Merkmale waren hoher Kapitaleinsatz und straffe „rationale“ Betriebsführung. Sie hat damit der Herausbildung der kapitalistischen Produktionsweise einen wesentlichen Antrieb gegeben. Der Sklavenhandel hat darüber hinaus zum Florieren der direkt involvierten Wirtschaftszweige (besonders Schifffahrt, Baumwollgewerbe, Metallbearbeitung) beigetragen. Damit ist klar, dass die Verantwortung für die Sklaverei bei den Europäern lag, deren Wirtschaft die Nachfrage nach einer immer größeren Anzahl von Sklaven bedingte und Afrika in eine unselige Austauschbeziehung brachte. Bekannt ist der Versuch des Königs des Kongo-Reichs, Anfang des 16. Jahrhunderts den Sklavenhandel zu stoppen. Die Erwiderung des Königs von Portugal lautete, er habe ja nur Sklaven zu verkaufen. Selbst wenn Kongo daraufhin den Sklavenhandel einschränkte und z.B. Benin im frühen 16. Jahrhundert den Männer-Sklavenmarkt schloss, ist klar, dass die Europäer immer neue Gebiete und Gruppen fanden, die sich an dem Handel beteiligten, weil es immer einzelne Gruppen und Machthaber gab, die daraus einen Nutzen ziehen konnten.

Der transatlantische Sklavenhandel hatte auch demographische Folgen: mindestens 10 Millionen Menschen, die Amerika erreichten, und die schwer quantifizierbaren Verluste an Menschenleben auf dem Weg zur Küste und nach Amerika; dazu die Verbreitung neuer Krankheiten; je nach Region Bevölkerungsrückgang oder Einschränkung des Bevölkerungswachstums. Dies geschah zu einer Zeit, in der in Europa und Asien ein starkes Bevölkerungswachstum zu verzeichnen war. Damit wurde eine mögliche Entwicklung verhindert. Politisch und sozial wurden Gemeinwesen gesprengt, die auf ältere Organisationsformen aufbauten (Beispiele: Kongo und Oyo), andere sowohl zentralisierte als auch nicht zentralisierte Gesellschaften konnten sich anpassen und merkanti-

listisch orientierte Organisationen entwickeln. Zu den Folgen des Sklavenhandels gehört auch die Ausweitung der Versklavung von Menschen – besonders von Frauen, da männliche Arbeitskräfte fehlten – innerhalb Afrikas. Trotz allem würde ich in Schulbüchern die Kraft der Afrikaner betonen, die Herausforderung zu meistern und ihre Institutionen an die neuen Verhältnisse anzupassen.

Der ‚orientalische‘ Sklavenhandel ist kein einheitliches Phänomen. Dessen Höhepunkt im 19. Jahrhundert hängt (zumindest in Nordost- und Ost-Afrika) mit der Eingliederung Ägyptens und des Sansibar-Sultanats in die Weltwirtschaft zusammen und ging mit dem Elfenbeinhandel für die europäische Nachfrage einher. Er lieferte die Legitimation für das europäische koloniale Eingreifen in Afrika – deshalb die so starke Betonung durch Reisende und Missionare, die eindeutig die jetzt veränderten wirtschaftlichen Interessen Europas vertraten (Stichwort Freihandelsimperialismus: vgl. die Propagierung der drei großen Cs ‚Commerce, Christianity, Civilization‘ durch Missionare wie Livingstone). Die Förderung des ‚legitimen Handels‘ führte zur Vermehrung von Plantagen in Afrika (u.a. Gewürznelken, Zuckerrohr, Ölpalme), in denen Sklaven arbeiteten; die Europäer haben sich ganz sicher nicht geweigert, die Produkte zu kaufen. Die Kolonialmächte haben es dann nach der Kolonisierung mit der wirklichen Abschaffung der Sklaverei nicht besonders eilig gehabt, und z.B. an der ostafrikanischen Küste diente diese hauptsächlich dazu, Sklaven in Proletarier und billige Arbeitskräfte für die – jetzt europäischen – Plantagen zu verwandeln. Die europäische Zwangsarbeit brachte außerdem eine mit ‚afrikanischen‘ Sklavereiverhältnissen vergleichbare oder sie sogar übersteigende Brutalität mit sich.

Will man die ‚Sklavereien‘ in Afrika auf einen gemeinsamen Nenner bringen, so stimme ich Miers und Kopytoff³⁸ zu, dass man sie nicht mit einem europäischen Begriff belegen kann, sondern von einem ‚Kontinuum‘ von Abhängigkeitsverhältnissen ausgehen muss (Kinder, Frauen, Klienten usw.), an dessen Ende die gesellschaftliche Eingliederung (auch bei den swahili-arabischen Sklavereiverhältnissen an der ostafrikanischen Küste) stand. Dies ist der Hauptunterschied zur Plantagensklaverei in Amerika, die keine Eingliederung vorsah.“ (Iv)

„Unter Berufung auf verschiedene Quellen gibt Lovejoy die folgenden Zahlen für europäischen und arabischen Sklavenhandel an:

Vor 1500: kein transatlantischer Handel, Transsahara/Rotes Meer/Indischer Ozean: 4,3 Millionen.

1500-1800: Transatlantik 8,3 Millionen, Transsahara/Rotes Meer/Indischer Ozean: 3,15 Millionen.

19. Jahrhundert: Transatlantik: 3,3 Millionen, Transsahara/Indischer Ozean: 2,1 Millionen. (Total: europäischer Handel 11,6 Millionen, arabischer Handel 9,5 Millionen.)“ (Jo)

„Die Sklaverei war das einzige humanitäre Thema auf der Berliner Kongo-Konferenz und entsprechend unwichtig. Die Konferenz verurteilte den Sklavenhandel, konnte sich aber zu keinen Maßnahmen zur Ausrottung des Menschenhandels durchringen, genauso wenig wie zur Ausrottung des Alkoholhandels, der in etwa die gleiche Bedeutung auf der Konferenz einnahm. Die Flussbecken des Kongo und des Niger – die Gebiete, um die es auf der Konferenz ging – wurden danach die Schauplätze der schlimmsten Verbrechen und Völkermorde der Kolonialzeit.“ (Jo)

³⁸ Suzanne Miers und Igor Kopytoff (Hg.): Slavery in Africa. Historical and Anthropological Perspectives. Madison, 1977.

„Tatsächlich haben die Teilnehmer der Berliner Kongo-Konferenz ‚den noch bestehenden Sklavenhandel der Afrikaner‘ verurteilt. Leopold II., König von Belgien, war viele Jahre dafür bekannt, dass er ein großer Kritiker des orientalischen Sklavenhandels war und sich zugleich öffentlich für, gemessen an damaligen Verhältnissen, freie und zukunftsorientierte afrikanische Gesellschaften einsetzte. Tatsächlich hat Leopold II. im Kongo ein Schreckensregime errichtet, das kaum Pendant kannte. Die rhetorische Kritik am orientalischen Sklavenhandel hatte zwei Ursachen. Zum einen beugte sich die Politik damit der öffentlichen Meinung, die ja nicht zuletzt zum Verbot des transatlantischen Sklavenhandels geführt hatte. Zum anderen aber rechtfertigten die meisten europäischen Kolonialmächte ihre kolonialen Eroberungen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts u.a. damit, den Sklavenhandel und die Sklaverei abschaffen zu wollen.“ (Ar)

Literatur:

Achebe, Chinua: Things fall apart (illustrated by Uche Okeke). London : Heinemann, 1958. (Roman)

Deutsch, Jan-Georg (Hg.): Geschichte in Afrika : Einführung in Probleme und Debatten. Berlin : Verl. das Arab. Buch, 1997.

Emecheta, Buchi: Sklavenmädchen. Wuppertal: Hammer, 1997. (Roman)

Gurnah, Abdulrazak: Das verlorene Paradies (London 1993). Frankfurt am Main: Fischer, 1998. (Roman)

Kopytoff, Igor und Suzanne Miers: Slavery in Africa : historical and anthropological perspectives. Madison: University of Wisconsin Press, 1977.

Lovejoy, Paul E.: Transformations in slavery: a history of slavery in Africa (2. ed.). Cambridge (u.a.): Cambridge Univ. Press, 2000.

Mintz, Sidney Wilfred: Sweetness and power : the place of sugar in modern history. New York, NY: Viking, 1985.

Pomeranz, Kenneth: The great divergence: China, Europe, and the making of the modern world economy. Princeton, NJ (u.a.): Princeton Univ. Press, 2000.

Ousmane, Sembène: Le dernier de l'empire: roman sénégalais (2. éd.). Paris : L'Harmattan, 1985. (Roman)

Thomas, Hugh: The slave trade: the history of the Atlantic slave trade 1440 – 1870. London (u.a.): Picador, 1997.

Wirz, Albert: Sklaverei und kapitalistisches Weltsystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984.

Völkermord an den Herero

Da manche Schulbücher die Vorgänge lediglich als „Krieg“ bezeichnen, in der Genozidforschung aber von Völkermord gesprochen wird und er als erster Völkermord auf afrikanischem Boden und gleichzeitig als der erste des 20. Jahrhunderts gilt, lautete die Frage:

- Wie ist (ggf.) zu belegen, dass das deutsche Vorgehen gegen die Herero von einem geplanten Vernichtungswillen bestimmt war?

Von den vier besonders aussagekräftigen Quellen aus der Zeit, die zu zitieren sind (Se)³⁹, kommt die zweite in den meisten Schulbüchern ebenfalls vor (manchmal nur mit den ersten beiden Sätzen):

„Ich kenne genügend Stämme in Afrika. Sie gleichen sich alle in dem Gedankengang, dass sie nur der Gewalt weichen. Diese Gewalt mit krassem Terrorismus und selbst mit Grausamkeit auszuüben, war und ist meine Politik. Ich vernichte die aufständischen Stämme in Strömen von Blut und in Strömen von Geld.“ (Von Trotha kurz nach seinem Amtsantritt als Gouverneur)⁴⁰

„Ich, der große General der deutschen Soldaten, sende diesen Brief an das Volk der Hereros (...) Das Volk der Hereros muss jetzt das Land verlassen. Wenn das Volk dies nicht tut, werde ich es mit dem großen Rohr dazu zwingen. Innerhalb der deutschen Grenzen wird jeder Herero, mit oder ohne Gewehr, mit oder ohne Vieh, erschossen. Ich nehme keine Weiber oder Kinder mehr auf, treibe sie zu ihrem Volk zurück oder lasse auf sie schießen (...) Der große General des mächtigen Kaisers: von Trotha.“⁴¹

„Meine genaue Kenntnis so vieler zentralafrikanischer Stämme, Bantu und anderer, hat mir überall die überzeugende Notwendigkeit vor Augen geführt, dass sich der Neger keinem Vertrag, sondern nur der rohen Gewalt beugt. Deshalb halte ich es für richtiger, dass die Nation in sich untergeht, und nicht noch unsere Soldaten infiziert und an Wasser und Nahrungsmitteln beeinträchtigt. (...) Sie müssen jetzt im Sandveld untergehen (...) Dieser

³⁹ Louis Henri Seukwa hat diese Quellen in den Archiven recherchiert (auch zitiert in seinem Vortragsmanuskript „Die Pflicht der Erinnerung in einer Theologie der Gerechtigkeit und Versöhnung: Der Fall der Gedenktafel zur Würdigung deutscher Soldaten aus Hamburg, die ‚für Kaiser und Reich‘ in Afrika starben“).

⁴⁰ Aus den Akten des Reichskolonialamtes Nr. 2089, S. 100-102.

⁴¹ Bundesarchiv Potsdam, Akten des Reichskolonialamtes, 10-01 2089 01.7, Abschrift Kommand. Schutztruppe 1 Nr. 3737.

Aufstand ist und bleibt der Anfang eines Rassenkampfes, den ich schon 1897 in meinem Bericht an den Reichskanzler für Ostafrika vorausgesagt habe“ (Von Trotha in einem Rapport vom 4. Oktober 1904 an den Chef des Generalstabs)⁴²

„Diese kühne Unternehmung zeigt die rücksichtslose Energie der deutschen Führung bei der Verfolgung des geschlagenen Feindes in glänzendem Licht. Keine Mühen, keine Entbehrungen wurden gescheut, um dem Feinde den letzten Rest seiner Widerstandskraft zu rauben; wie ein halb zu Tode gehetztes Wild ward er von Wasserstelle zu Wasserstelle gescheucht, bis er schließlich willenlos ein Opfer der Natur seines eigenen Landes wurde. Die wasserlose Omaheke sollte vollenden, was die deutschen Waffen begonnen hatten: die Vernichtung des Hererovolkes. Die mit eiserner Strenge monatelang durchgeführte Absperrung des Sandveldes vollendete das Werk der Vernichtung (...) Das Strafgericht hatte sein Ende gefunden. Die Herero hatten aufgehört, ein selbständiger Volksstamm zu sein.“ (Aus: „Die Kämpfe der deutschen Truppen in Südwestafrika“, veröffentlichter Bericht des deutschen Generalstabs, Berlin 1906/07)

Folgen der Kolonisation

Die Kolonisation hatte tief greifende Auswirkungen, die bis in die heutige Zeit reichen. Dies bedeutet nicht, dass sie auf direktem Wege zu den heutigen Realitäten in afrikanischen Gesellschaften geführt hätte, denn das trifft weder für die Probleme und Katastrophen, noch für die Errungenschaften und Erfolgsgeschichten zu. In Schulbüchern werden die Folgen selten so skizziert, dass die bestehenden Zusammenhänge mit heutigen Problemen in Af-

⁴² Bundesarchiv Potsdam, Akten des Reichskolonialamtes 10. 01 2089 Bl. 5/6.

rika deutlich würden. In manchen Schulbüchern entsteht der Eindruck, dass die Kolonisation, trotz aller Kritik, als letztlich gewinnbringend für Afrika eingeschätzt wird. Die Behauptung, sie habe einen „Gewinn an (...) Humanität“ gebracht⁴³, ist allerdings in dieser Hinsicht ein Extrembeispiel.

Die erste Frage lautete, wie die Folgen der Kolonisation für Afrika zusammenfassend zu bewerten sind. Ein besonderer Aspekt sollte „Was wäre gewesen, wenn nicht...?“ sein, auch als Mutmaßung über verhinderte Entwicklungsperspektiven.

Die Kolonisation hat kurzfristig

- afrikanische Kulturen zerstört,
- die politischen Organisationsformen und die politische Landschaft zerstört,
- gesellschaftliche Hierarchien und Normen verändert,
- die Wirtschaft der betroffenen Gesellschaften auf die Bedürfnisse des Weltmarkts ausgerichtet und dadurch die Selbstversorgungsfähigkeit der Bevölkerung nachhaltig geschwächt,
- Millionen von Menschenleben gekostet.

Langfristige Auswirkungen:

- neue gesellschaftliche Strukturen haben sich entwickelt,
- der afrikanische Kontinent wurde für den Zugang zur westlichen Kultur und Technologie geöffnet,
- neue Staatsbildungsprozesse in neuen Grenzen wurden auferlegt.

⁴³ Geschichte kennen und verstehen, B 9, Oldenbourg, S. 107.

Wie Michael Crowder sagte: „Africa contained the seeds of its own modernisation.“⁴⁴ Diese Ansätze zur Weiterentwicklung sind durch die koloniale Unterwerfung blockiert worden.“ (Ha)

„Zunächst dürfen die Folgen der Kolonialeroberung selbst nicht unterschätzt und nicht nur auf berühmte besonders grausame Episoden (z.B. Herero) beschränkt werden. Überall in Afrika war die Eroberungsphase, die sich in manchen Regionen über Jahre hinzog, von Gewalt beherrscht. Es gab viele kleine bewaffnete Auseinandersetzungen, Dörfer und Felder wurden fast routinemäßig verbrannt, Menschen verfolgt oder zu Arbeitsdiensten gezwungen, rechtmäßige Herrscher beseitigt. Die Folgen waren unzählige Verluste an Menschenleben, nicht nur durch kriegerische Auseinandersetzungen, sondern durch eine Kombination von Mangelernährung, von den Europäern ein- oder fortgeschleppten Krankheiten, physischer und wohl auch psychischer Erschöpfung. Man muss sich eine Phase der materiellen, sozialen, politischen und kulturellen Erschütterung vorstellen, die die Europäer „Pazifizierung“ nannten.

Durch die Kolonialisierung haben die Afrikaner die politische Gewalt und somit die politische Initiative und die Möglichkeit, neue Institutionen aus ihren eigenen Traditionen heraus zu entwickeln, verloren. Kohärente Systeme, die religiöse, politische, soziale und wirtschaftliche Ordnungen einschlossen, wurden in Frage gestellt und auseinandergerissen. Die Missionare erklärten komplexe religiöse Vorstellungen und Praktiken für minderwertig, unmoralisch oder lächerlich. Die Verwaltungen verstümmelten die politischen und rechtlichen Organisationen und zwangen sie in ihre Dienste. Auch der soziale Bereich wurde den Vorstellungen der Kolonisatoren angepasst, wobei die Frauen eindeutig die Verliererinnen waren. Reale Macht in den Händen von Afri-

⁴⁴ West Africa under Colonial Rule, 1968, S. 8.

kanern war nicht vorgesehen, sozialer Aufstieg ebenfalls nicht oder nur in begrenztem Maß für die wenigen, die nach den Regeln der Kolonisatoren in einigen ausgewählten Bereichen eingesetzt wurden. Wirtschaftlich sollten Afrikaner mehrheitlich Lohnarbeiter oder Bauern sein. Sozial eingebettete wirtschaftliche Organisationen wurden durch die Monetarisierung der Wirtschaft unterminiert. Selbst weitreichende Handelssysteme wurden zerstört (z.B. am Indischen Ozean).

Dies heißt nicht, dass die Menschen in Afrika nur passive Opfer waren. Tatsächlich haben einzelne und kollektive Akteure mit großer Energie in allen Bereichen neue Organisationsformen, religiöse Praktiken, kulturelle Ausdrucksformen entwickelt, um mit der neuen Situation umzugehen und daraus – wie es in jeder Gesellschaft geschieht – den größtmöglichen Nutzen für sich und die eigene Gruppe zu ziehen. Angesichts der Stärke der afrikanischen Initiative herrscht keine Übereinstimmung über die Folgen der Kolonisation. Allerdings bleibt m. E. festzuhalten, dass diese Initiative auf Trümmern aufbauen musste und eine den lokalen wirtschaftlichen, soziopolitischen und kulturellen Verhältnissen angepasste Entwicklung verhindert wurde.“ (Iv)

„Durch den Sklavenhandel ging dem afrikanischen Kontinent mehr als ein in Zahlen zu fassendes menschliches Potential verloren. Das Ausmaß der Schädigung wird vor allem daran deutlich, dass nur junge, besonders kräftige und gesunde Menschen für den Abtransport ausgesucht wurden. Die ökonomische, politische und kulturelle Struktur vieler afrikanischer Gesellschaften wurde nachhaltig erschüttert. Diese Zerrüttung funktionierender Systeme fand ihre Fortsetzung im Kolonialismus, der zumindest in weiten Teilen für die geradezu unüberwindlichen wirtschaftlichen Probleme des afrikanischen Kontinentes heutzutage verantwortlich gemacht werden muss. Auch die politische Instabilität und Konflikte innerhalb der sogenannten Nationen, die heute die Gesamt-

heit des Kontinentes darstellen, sind auf die absurde Unlogik der Grenzziehungen durch die europäischen Kolonialmächte im Zuge der Berliner Kongo-Konferenz von 1884/85 zurückzuführen.

Hinzu kommt, dass die Gewinne aus Sklavenhandel und Kolonialismus ein wichtiges Fundament der westlichen Welt bilden. Die durch den Kolonialismus festgeschriebenen globalen Machtverhältnisse und das sozioökonomische Nord-Süd-Gefälle bestehen bis heute fort.

Die Elitenbildung afrikanischer Gesellschaften ist durch den Kolonialismus nachhaltig und mit Folgen, die bis in die Gegenwart reichen, verändert worden. Die Kolonialmächte haben – in unterschiedlichen Formen und unterschiedlicher Intensität – eigene Funktionseliten aus den afrikanischen Gesellschaften rekrutiert (Missionsschulen, westliche Universitäten etc.), die zunächst dazu dienen sollten, das kolonialistische System im Sinne der europäischen Herrscher aufrecht zu erhalten. Das trifft sowohl auf die direkte wie die indirekte Herrschaftsform zu. Zwar waren es gerade diese Eliten, die oftmals führend am antikolonialen Befreiungskampf beteiligt gewesen sind. Zugleich muss aber in der historischen Retrospektive konstatiert werden, dass sie und die von ihnen vertretene Politik in hohem Maße auch nach der Unabhängigkeit den europäischen Vorgaben und dem europäischen Bildungskanon verbunden blieben. Dieses ambivalente Erscheinungsbild trug dazu bei, Entfremdungsprozesse zwischen politischen und ökonomischen Eliten einerseits und großen Teilen der Bevölkerung andererseits zu befördern. Das wurde noch durch die kolonialen Interessen geschuldete Staatenbildung in Afrika ab dem ausgehenden 19. Jahrhundert und die damit verbundene Konstituierung neuer Konflikte zwischen einzelnen Bevölkerungsgruppen innerhalb der multikulturellen Staaten verstärkt. Die Folgen dieser ganz unmittelbar dem Kolonialismus geschuldeten Erscheinungen lasten auf den meisten afrikanischen Gesell-

schaften und Staaten bis zum heutigen Tage. Als Stichworte wären etwa zu nennen: Korruption und Amtsmissbrauch, Bürgerkriege, fehlender politischer Einfluss in globalen Angelegenheiten und auch in international verhandelten Fragen, die afrikanische Gesellschaften direkt betreffen, sowie Streitigkeiten um Grenzziehungen, Rohstoffvorkommen, Infrastrukturen und Wasserzugänge.

Auch die Situation afrikanischer Frauen hat sich durch den Kolonialismus verschlechtert. Dies ist maßgeblich darauf zurückzuführen, dass die Repräsentanten der Kolonialmächte im Prozess der Kolonisierung afrikanische Gesellschaften auf das ihnen bekannte patriarchalische Prinzip reduzierten, was zum Beispiel zur Folge hatte, dass sie allein in Männern ihre Ansprechpartner sahen und beim Errichten politischer und gesellschaftlicher Strukturen nur auf Männer zurückgriffen. Diese sich neu eröffnenden gesellschaftlichen Einflussmöglichkeiten blieben also in aller Regel für Frauen unzugänglich. Mehr noch: Wie nebenbei wurden zudem vorher existente Organisationsstrukturen und Einflussphären von Frauen zerstört.“ (Ar)

„Eine Differenzierung des Urteils über die Folgen des Kolonialismus ist vielleicht entlang von Alltagsfragen am sinnvollsten, die wiederum anhand konkreter Beispiele beantwortet werden können. Was taten europäische Missionare als erstes, wenn sie in Afrika landeten? Wozu und für wen wurden Kirchen und Missionsstationen gebaut, und was geschieht dort heute? Zogen sich Afrikaner anders an, wenn sie mit Europäern zu tun hatten? Was lernten sie in der Schule, und was nicht? Wie entstanden Afrikas Straßen und wie hat sich ihre Nutzung verändert? Was fehlte Europäern im Alltag, wenn sie sich in Afrika niederließen, und wie so kamen Afrikaner ohne diese Dinge zurecht? Warum erwarteten die Kolonisatoren von ansonsten als minderbemittelt angesehenen Afrikanern, zu lernen, wie man europäisches Essen kocht und ei-

nen europäischen Haushalt pflegt, und was für einen Status hatten diese Diener und Köche in den Augen ihrer eigenen Gemeinschaften? Welche Statussymbole der Europäer haben reiche Afrikaner mittlerweile übernommen und welche nicht, und warum nicht? Wie brachten Bauern das Geld auf, das sie den Kolonialherren als Kopfsteuer zu zahlen hatten? Für was hielt sich ein schwarzer Soldat im Dienst der Kolonialarmee, und was wurde aus ihm nach Ende seines Dienstes? Wie und zu welchem Zweck wurden neue Städte angelegt, wer wohnte in welchen Verhältnissen und warum?...“ (Jo)

Die zweite Frage war die Bitte um einen Kommentar zum folgenden Schulbuchzitat, dessen Aussage in abgewandelter Form auch in anderen Schulbüchern zu finden ist:

Beispiel:

*Sprache und Religion der Kolonialherren trugen langfristig zur Befreiung von der Kolonialherrschaft bei. Das Englische ermöglichte es den Völkern oft erst, in ‚einer Sprache‘ miteinander zu sprechen und gemeinsame Interessen zu formulieren. Die Inhalte der christlichen Botschaft regten dazu an, die Kolonialverhältnisse zu kritisieren.*⁴⁵

„Die Sprache der Kolonialherren hat einheimische Sprachen marginalisiert und an ihrer Weiterentwicklung behindert. Damit ist ein wichtiges kulturelles Erbe verdrängt oder zerstört worden (vgl. die Reaktion des kenianischen Schriftstellers Ngũgĩ wa Thiong'o, der in ‚The decolonisation of the mind‘ diesen Verlust beklagt und nur noch in Kikuyu, seiner Muttersprache, schreibt). Einzige Ausnahmen: das Swahili und die Verschriftlichung einiger Sprachen durch die Missionare. In allen Regionen gab es neben den lokalen Sprachen sogenannte Verkehrssprachen, die in

⁴⁵ Aus: Das waren Zeiten 3, C.C. Buchner 1998 (Gymnasium/Gesamtschule Sekundarstufe I), S. 106.

weiten Bereichen verstanden und gesprochen wurden. Ihre Weiterentwicklung (vgl. das Beispiel Suaheli) hätte das vorhandene kulturelle Erbe, kulturelle Werte und Erfahrungen zum Wohle der großen Masse der Bevölkerung nutzen können.

Das Englische oder Französische hat es nur den Eliten erlaubt, leichter miteinander zu sprechen, gemeinsame Interessen in der Sprache der Kolonisatoren zu formulieren und direkten Zugang zum Gedankengut der Kolonisatoren zu erhalten. Die Masse der Bevölkerung war daran nicht beteiligt, ist auch heute daran nicht beteiligt.

Die Religion der Kolonialherren hat zunächst die religiösen Überzeugungen der betroffenen Menschen lächerlich gemacht und ihres kulturellen und gesellschaftlichen Wertes beraubt. Das Selbstverständnis dieser Völker wurde in Frage gestellt und zu einer Neubesinnung gezwungen. Die Inhalte der christlichen Botschaft konnten theoretisch zu einer kritischen Einstellung zur Kolonialherrschaft führen. Wegen der faktischen Allianz zwischen Mission und Kolonialmacht haben aber viele Afrikaner im Christentum den ‚geistigen Arm‘ der Kolonialmacht gesehen. Diesen Zusammenhang und Vorwurf hat besonders scharf Achille Mbembe ausgedrückt.⁴⁶ (Ha)

„Durch die Willkür kolonialer Grenzziehung wurden verschiedene Kulturen und Sprachen (oftmals mehrere Hundert) zu einem staatlichen Gebilde konstruiert. Der Sarkasmus besteht darin, dass die Kolonisatoren nunmehr ihre Muttersprachen anboten, um das von ihnen geschaffene Babel zur Kommunikation zu befähigen. Doch dies geschah freilich nicht als Hilfspaket, sondern war Teil des Projektes Kolonisation. Das wird u.a. daran deutlich, dass die Institutionalisierung der Kolonialsprachen als Verkehrssprachen

⁴⁶ *Afriques Indociles. Christianisme, pouvoir et Etat en société postcoloniale.* Paris, 1988.

in der Regel mit einem Verbot der lokalen afrikanischen Sprachen einherging. Auch Chinua Achebe (,The Role of the Writer in a New Nation‘) hat beschrieben, wie dies die Kolonisierung des Denkens, des Bewusstseins beförderte. Ähnlich verhielt es sich mit der Religion. Wenn einem aus dem Zentrum der Macht heraus beständig suggeriert wird, dass die eigenen Götter nur Holzstücken und die literarischen Ausdrucksformen nicht-literarisch seien; wenn es bei Strafe untersagt ist, in öffentlichen Institutionen wie etwa Schulen die Sprache zu sprechen und in der Schule nur die Geschichte und Literatur der Kolonialmacht unterrichtet wird, dann trägt das maßgeblich zur Verinnerlichung von Glaubenssätzen wie etwa der eigenen Unterlegenheit bei.

Weil die neuen Nationalstaaten sich (ausgehend von den ehemaligen Kolonien) multikulturell konstituierten, stand man von Anfang an vor dem Problem, eine Sprache als gemeinsame Verkehrssprache zu finden. In aller Regel setzten sich dabei Englisch und Französisch bzw. Portugiesisch durch (Ausnahmen wären z.B. Kenia und Tansania – Kiswahili und Englisch; Somalia – Somali, Arabisch und Italienisch; Swasiland – Swasi, Tswana; Burundi – Rundi; Lesotho – Sotho). Zum einen waren sie schon vorher Verkehrssprachen, zum anderen waren sie aufgrund von interkulturellen Konflikten oft der kleinste gemeinsame Nenner. Chinua Achebe gehört zu den Autoren und Autorinnen, die die englische und französische Sprache als Medium schätzen, um weit über die Grenzen der eigenen Kultur hinaus verstanden zu werden. Dabei gehen sie aber davon aus, dass es zu einer Ablehnung der hochsprachlichen Standards und einer Aneignung der Sprachen durch die jeweilige Kultur kommt. Doch andere Intellektuelle haben auf die Gefahr hingewiesen, die diesem ‚Sprachimperialismus‘ innewohnt. Ngugi wa Thiong’o etwa sagt, dass Sprache ein Kommunikationsmittel und eine Trägerin von Kultur sei. Diesbezüglich erleide Afrika eine Schizophrenie. Oft werde zu Hause eine afrikanische Sprache gesprochen, während sich die

schriftliche Kommunikation in Englisch oder Französisch realisiert. Zudem bezweifelt er, anders als Achebe, die Fähigkeit westlicher Sprachen, afrikanische Kulturen zu tragen.

Fest steht: Englisch, Französisch und Portugiesisch sind aus dem Alltag afrikanischer Gesellschaften nicht mehr wegzudenken. Sie haben ihren festen Platz in bestimmten Räumen und sind igboisiert, wolofisiert usw. und damit auch zu Sprachen Afrikas geworden. Aber das betrifft nur eine Bildungselite von bis zu 30 Prozent in jenen Ländern, in denen eine europäische Sprache zu den offiziellen Staatssprachen gehört. Sie dienen der nationalen und auch internationalen Kommunikation und haben sich als fähig erwiesen, kulturelle Konzepte afrikanischer Gesellschaften auszudrücken. Doch wäre es fatal, es als positiv darzustellen, dass die Afrikanerinnen und Afrikaner nun endlich eine gemeinsame Sprache haben. Interkulturelle Kommunikation war nie ein Problem des afrikanischen Kontinents, schon deshalb nicht, weil viele Menschen mehrere Sprachen beherrschen und das westliche Konzept der Muttersprache für Afrika niemals so zutraf.“ (Ar)

Literatur:

Amadiume, Ifi: Männliche Töchter, weibliche Ehemänner: soziale Rollen und Geschlecht in einer afrikanischen Gesellschaft. Zürich: Rotpunkt, 1996.

Mbembe, Achille: Afriques indociles : Christianisme, pouvoir et État en société postcoloniale. Paris : Karthala, 1988.

Kolawole, Mary E. Modupe: Womanism and African consciousness. Trenton, NJ (u.a.): Africa World Press, 1997.

Oyewùní, Oyèrónké: The invention of women: making an African sense of Western gender discourses. Minneapolis (u.a.): Univ. of Minnesota Press, 1997.

Soyinka, Wole: Die Last des Erinnerns: was Europa Afrika schuldet – und was Afrika sich selbst schuldet. Düsseldorf: Patmos, 2001

Ngugi wa Thiong'o: Decolonising the mind: the politics of language in African literature. London, Portsmouth, N.H.: J. Currey, Heinemann, 1991.

4. Darstellung politischer Themen

Publikationen, Medienberichte, Tagungen u.a. mit aktuelleren politischen und wirtschaftlichen Themen zu afrikanischen Ländern und Regionen sind sehr viel zahlreicher und leichter zugänglich - auch für ein nicht auf Afrika spezialisiertes Publikum - als solche zu historischen Themen. Nicht zu vergessen sind die zahlreichen Nicht-Regierungs-Organisationen und anderen Institutionen, die seit vielen Jahren besonders zum Globalen Lernen viele aktuelle Unterrichtsmaterialien erstellen, in denen auch Afrika seinen Platz hat. Das kann natürlich noch keine Aussage über die Qualität sein, aber zumindest stehen Autorinnen und Autoren von Schulbüchern auf diese Weise bereits mehr Anhaltspunkte zu aktuellen Themen zur Verfügung als zu den bisher behandelten Bereichen. Deshalb wurden hier exemplarisch nur drei miteinander zusammenhängende Themen ausgewählt, die in den Schulbüchern häufig vorkommen, bei denen aber traditionelle europäische Darstellungsmuster und in der Fachgruppe vertretene Perspektiven einander z.T. entgegenstehen.

Es sei gerade an dieser Stelle noch einmal hervorgehoben, dass die Vorgehensweise nicht den Vorschlag impliziert, diese Themen vorrangig in neuen Schulbüchern zu behandeln. Im Gegenteil: Gerade bei den politischen Themen ist es wichtig, die in den Medien im Vordergrund stehenden Negativismen mit normalen Entwicklungen, Erfolgen und „afrikanischen“ Lösungsstrategien zu konfrontieren – ohne aber die großen Skandale afrikanischer und europäischer Afrikapolitik zu beschönigen oder gar zu vergessen. Wieder soll die Hinterfragung der traditionellen Darstellungsstrukturen helfen, die Basis für neue Darstellungsformen zu verbessern.

Literatur:

Gugel, Günther und Uli Jäger: Welt-Sichten. Die Vielfalt des Globalen Lernens. Tübingen: Verein für Friedenspädagogik, 1999.

Mabe, Jacob Emmanuel: Das Afrika-Lexikon: ein Kontinent in 1000 Stichwörtern. Stuttgart (u.a.): Metzler (u.a.), 2001.

Middleton, John: Encyclopedia of Africa south of the Sahara. New York : C. Scribner's Sons, 1997.

„Tribalismus“

Beispiel:

Bis in die heutige Zeit fühlen sich viele Afrikaner eher zu einem Stamm zugehörig (Tribalismus) als zu einem Staat. Das ist ein grundsätzliches Problem (...).⁴⁷

Wir haben festgestellt, dass es keine →„Stämme“ („tribes“) in Afrika gibt. Aber: Gibt es „Tribalismus“? Denn: Obwohl es erwiesenermaßen keine Rassen gibt, gibt es ohne Zweifel Rassismus. Es wird versucht, Überschneidungen mit den Ausführungen zu „Stämme“ zu vermeiden; hier geht es um die politische Instrumentalisierung der nicht-realen bzw. erst geschaffenen Kategorie und, mit Bezug auf das Schulbuchzitat, die Frage, worin in diesem Kontext das eigentliche Problem liegt.

„Ja, es gibt Tribalismus – obwohl ich nicht verstehe, warum man das nicht einfach Rassismus nennt.“ (Jo)

„Der Begriff wird in der Afrika-Forschung manchmal im Sinne von politisch instrumentalisierter Ethnizität (= Denken in ethnischen Kategorien) benutzt. Während der kolonialen und postko-

⁴⁷ Aus: Seydlitz, Gymnasium 3, Schroedel 1998, S. 117.

lonialen Zeit gab es vielerorts eine Entwicklung, die man als Herausbildung ethnischer Identitäten und deren Einsatz als wirtschaftliche, soziale und politische Ressource beschreiben kann. Eine wichtige Rolle spielten dabei u.a.:

- die verwaltungstechnische Gliederung in ‚tribes‘ (besonders bei der britischen ‚indirect rule‘), welche die neuen ‚ethnischen‘ Einheiten in Politik und Alltagspraxis verwurzelte;
- die von den Missionaren in Zusammenarbeit mit der lokalen (christlichen) Elite betriebene Reduzierung des Dialektkontinuums, das die einzelnen Sprachen ausmachte, auf wenige Schriftsprachen, die jeweils einer ‚tribe‘ zugeordnet und weiterverbreitet wurden. Wobei die lokale Elite sich auch um die Definition der zur Sprache gehörenden ‚Kultur‘ (Bräuche, ‚traditionelles‘ Recht usw.), natürlich in ihrem Sinne und zum eigenen Vorteil, bemühte.

Beispiele hierfür sind die ‚Erfindung‘ der Shona und ihrer Untergruppen (die sich später gewaltsam bekämpften) durch konkurrierende Missionsgesellschaften, welche die Sprache der jeweiligen Gruppe, bei der sie arbeiteten, kodifizierten, und die Herausbildung der Yoruba (Yoruba war vor 1900 der Hausa-Name für Oyo).

Weitere Faktoren waren die Notwendigkeit von umfassenden und fest definierten Aktionseinheiten innerhalb des größer gewordenen Zusammenhangs des Kolonialstaats - bei alleinigem Angebot der ‚tribalen‘ Kategorie seitens der Verwaltungen - sowie die Funktion ‚ethnischer‘ Bindungen (z.T. neu kreiert oder definiert) in den Städten und in der Arbeitsmigration als Kriterium für die Zusammensetzung von Solidargemeinschaften zur Verschaffung von Arbeit und Unterkunft, Unterstützung in Notsituationen u.ä.

In dem größer gewordenen Kontext des kolonialen und später auch postkolonialen Staates konnte Ethnizität damit – auch weil

die Kolonialverwaltungen häufig bestimmte (christliche) ‚tribes‘ bevorzugten – als politisches Mittel im Wettstreit um die knappen und ungleich verteilten Ressourcen in Wirtschaft, Bildung, Infrastruktur, Status u.a. eingesetzt werden. Bei der von den Kolonialregierungen zu verantwortenden Schwäche der postkolonialen Staaten diente dann in manchen Ländern ‚ethnische‘ Zugehörigkeit als eines der wichtigen Bestimmungselemente von Politik. Bis heute werden Politiker anhand ihrer ethnischen Herkunft eingeordnet, erhalten dementsprechend Posten und mobilisieren Anhänger und Stimmen zu wesentlichem Teil entlang ethnischer Loyalitäten. Das ist das, was man als ‚ethnischer Nepotismus‘, ‚Vetternwirtschaft‘ oder eben politischen ‚Tribalismus‘ bezeichnet. (Ein gut analysiertes Beispiel dafür ist Kenia, s. Literatur.)

Gegenüber der Starrheit und Exklusivität der ethnischen Ideologien sowie des Gewaltpotentials politisierter Identitäten ist es aber wichtig zu betonen, dass die Ideologien nicht der Praxis entsprechen und die kolonial gewachsenen Ethnizitäten weder unveränderbar noch monolithisch sind. Unzählige Forschungen haben gezeigt, dass sie - wie jede andere nach außen getragene Identität - einen sozialen und politischen Aushandlungsraum bieten, in dem über Legitimität, Normen, soziale Klassen, Gender usw. debattiert wird und in dem Beziehungen und Zugehörigkeiten innerhalb eines umfassenderen Kontextes, z.B. des staatlichen, immer wieder neu definiert werden. Andere Formen der Vergesellschaftung und Netzwerkbildung bleiben daneben vorhanden.

Obwohl uns eher die gewaltsamen Konflikte (bei denen häufig genug ‚Identitäten‘ auch als politisches Instrument gar keine Rolle spielen) präsent sind, ist es eher als Leistung zu bewerten, dass die kolonialen Kunstgebilde überhaupt erhalten wurden und sich mittlerweile nationale Identitäten – die verschiedene religiöse und ‚ethnische‘ Zugehörigkeiten einschließen! – herausgebildet haben. In manchen Fällen, wie z.B. in Tansania, wurde auch be-

wusst eine nicht-ethnische Politik betrieben und damit die Gefahr politisierter Ethnizitäten vermieden.

Statt politisierte Identitäten jeder Art (ethnisch, regional, religiös, kulturell, „rassisch“, sprachlich usw.) einfach zu negieren oder als Rückfall in die Barbarei (bzw. eben als nie überwundene Barbarei) zu bewerten, wäre es einer der wichtigsten Beiträge zur politischen Bildung, den die Schule – und nicht nur sie – leisten könnte, sie anhand einiger Beispiele aus der ganzen Welt als moderne, teils auch mit der Diffusion des exklusiven westlichen Identitätsparadigmas verbundene Erscheinung zu thematisieren und in ihren unterschiedlichen Zusammenhängen und historischen Ursachen zu beleuchten. Beispiele aus Afrika könnten dann neben Beispielen aus Amerika, Europa, Asien und Ozeanien behandelt werden. Davon gibt es neben Jugoslawien genügend: Separatismus in Kanada, Italien oder Sri Lanka, der Kaschmir-Konflikt oder die gegenwärtigen Konflikte in Gujarat, die Herausbildung ‚ethnischer‘ Identitäten in Südamerika, Entassimilierungstendenzen in Frankreich oder den Vereinigten Staaten, islamischer oder christlicher Fundamentalismus usw. Dann könnte deutlich werden, dass es keine einheitlichen und unwandelbaren Identitäten gibt, keine kulturellen oder sonstigen ‚Ganzheiten‘, sondern sich historisch stetig wandelnde, mehrere Dimensionen und mehrere Ebenen einschließende Felder des politischen Handelns und der Beteiligung am kollektiven Leben, in denen sich manchmal konfliktträchtige Abgrenzungen und vereinnahmende Solidaritäten entwickeln - in Afrika oder Asien wie in Europa oder Amerika. Damit wäre auch ein sinnvoller Beitrag zur nicht enden wollenden ‚Einwanderungsdebatte‘ in Deutschland und Europa geleistet.“

(Iv)

Literatur:

Berman, Bruce und John Lonsdale: Unhappy valley: conflict in Kenya and Africa. London, Nairobi, Athens: J. Currey, Heinemann Kenya, Ohio University Press, 1992.

Chapman, Malcolm, Maryon McDonald und Elizabeth Tonkin: History and ethnicity. London: Routledge, 1989.

Haugerud, Angelique: The culture of politics in modern Kenya. Cambridge, NY: Cambridge University Press, 1995.

Lentz, Carola: Die Konstruktion von Ethnizität: eine politische Geschichte Nord-West Ghanas 1870–1990. Köln: Köppe, 1998.

Trotha, Lutz von: Die Zukunft liegt in Afrika. Vom Zerfall des Staates, von der Herrschaft der konzentrischen Ordnung und vom Aufstieg der Parastaatlichkeit. In: Leviathan 28 (2000), S. 253–297.

Vail, Leroy: The creation of tribalism in Southern Africa. London: Currey u.a., 1989.

Konfliktursachen

Beispiele:

[Als Folge der Kolonisation entstanden in Afrika mit der Unabhängigkeit] *Vielvölkerstaaten, deren einzelne Völker noch nicht zu einer staatlichen Einheit finden konnten. Stattdessen kam es zu Unruhen, weil tief verwurzelte Stammesgegensätze aufbrachen.*⁴⁸

Die erste Begeisterung darüber [Ende der Kolonialzeit in Nigeria] ließ für kurze Zeit die alten Stammes- und Religionsgegensätze vergessen. Aber rund 400 verschiedene Völker und Stämme (...)

⁴⁸ Aus: Geos, Berlin, Klasse 9, Volk und Wissen 2000, S. 73.

*und deren unterschiedliche regionale Verteilung führten immer wieder zu Putschversuchen und Bruderkriegen (...)*⁴⁹

Ähnlich stereotype Darstellungen sind auch in anderen Erdkundebüchern zu finden und nach den Ausführungen zu →„Tribalismus“ erstaunen sie nicht. In diesem Abschnitt soll es um Beispiele für tatsächliche Ursachen innerstaatlicher Konflikte gehen. Es kann sich hier nur um Skizzen mit Anhaltspunkten handeln. Besonders wichtig sind zu diesem Themenbereich die weiterführende Literatur und die Hinweise auf einige der vielfältigen aktuellen Internet-Angebote. Beim nachfolgenden Abschnitt zum Thema →„Hunger“ wird ein weiteres Problem mit seinen Ursachen aufgegriffen, das Folge wie Ursache von Konflikten sein kann.

„Zu den Zitaten: Nicht Völker oder ethnische Gruppen fangen Krieg an, sondern Machteliten, die Waffen zur Verfügung haben. Was neu ist – nicht nur in Afrika –, das ist die Möglichkeit nicht vom Staat kontrollierter Gruppen, sich in großem Maße Waffen zu verschaffen und eine technologisch avancierte Kriegsführung oder Terror auszulösen.“ (Pa)

„Die Zitate sind Ausdruck des westlichen Exzeptionalismus gegenüber nicht-westlichen (nicht nur afrikanischen) Gesellschaften: Dahinter steht der Gedanke, dass ‚wir‘ den Nationalstaat haben, ‚sie‘ aber nicht; wenn ‚sie‘ nicht so rückständig wären, würden sie ebenfalls in der Lage sein, einheitliche Nationen zu bilden. Gerade in einer Zeit aber, in der sich die ‚ethnischen‘, religiösen und regionalen Partikularismen in Europa und Nordamerika vermehren und die Idee einheitlicher Nationalitäten in Jugoslawien Schiffbruch erlitten hat, ist dieser Exzeptionalismus nicht mehr haltbar. Unter dem Deckmantel von ‚Identitäten‘ werden überall Auseinandersetzungen um die Verteilung von ökonomi-

⁴⁹ Aus: Seydlitz, Gymnasium 3, Schroedel 1998, S. 139.

schen, sozialen, politischen und kulturellen Ressourcen ausgetragen. Was Afrika angeht, so ist es einerseits ein ideologisch begründeter westlicher Automatismus, von ‚Stammesgegensätzen‘ zu sprechen, auch wenn ökonomische und politische Ursachen von Konflikten offensichtlich sind. Andererseits haben die willkürliche koloniale Grenzziehung und die Politik ‚ethnischer‘, regionaler oder religiöser Separierung der Kolonialregierungen in den afrikanischen Staaten schwerwiegende Probleme geschaffen. Auch deswegen sind die – noch sehr jungen – Staaten stark von Bürgerkriegen und Separatismen betroffen.

Ein Beispiel dafür ist der Sudan. Hier hat die ‚anglo-ägyptische‘ (britische) Kolonialregierung zwar einen völlig unsinnigen Riesenstaat geschaffen, dabei aber den muslimischen ‚Norden‘ und den nicht-muslimischen ‚Süden‘ zuerst streng voneinander getrennt, eine Politik der ‚Entarabisierung‘ des vorkolonial mit dem Norden in Ansätzen integrierten Südens betrieben und im Süden der christlichen Missionierung (mit Indoktrination gegen die ‚arabischen Sklavenhändler‘) freie Hand gelassen, um dann bei der Auflösung der Kolonialregierung überstürzt die Führung eines zentralistisch konzipierten Staates in die Hände der muslimischen Elite des Nordens zu stellen. Dennoch handelt es sich im Sudan nicht um einen ethnischen oder religiösen Konflikt, sondern um einen Bürgerkrieg.“ (Iv)

„Zu Konflikten ist es durch unterschiedliche Interessen gekommen und weil es in den neuen Staaten um die Aufteilung der Ressourcen und Machtpositionen ging und geht. Es handelt sich nicht um Stammesgegensätze, sondern um existenzielle materielle Interessen der verschiedenen Regionen und ihrer Bevölkerung. Die Enttäuschung nach den ersten Jahren der Unabhängigkeit ist in vielen Staaten in Militärputsche und Bürgerkriege umgeschlagen, weil sich die Lebensbedingungen der Bevölkerung verschlechterten und der Kampf um den Zugang zu Macht und Reichtum für

die eigene Gruppe als einziger Ausweg erschien. Dies hatte nichts mit religiösen oder sogenannten Stammesgegensätzen zu tun. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion oder zu einem bestimmten Volk wurde vielmehr von Politikern als Mobilisierungsmöglichkeit von Anhängern gesehen und ausgenutzt.

Es gibt im heutigen Afrika keine religiösen Konflikte im eigentlichen Sinne, d.h. keine Konflikte um religiöse Werte, Überzeugungen oder Praktiken. Es gibt allerdings Regionen und Bevölkerungsteile, die von unterschiedlichen Religionen geprägt sind und daher unterschiedliche Formen des Zusammenlebens und auch unterschiedliche Normen entwickelt haben und diese pflegen. Da Politiker sich mitunter religiöser Argumente bedienen, um ihre Anhänger zu mobilisieren, erhalten diese Konflikte eine religiöse Komponente.“ (Ha)

„Für alle Konflikte Afrikas gibt es mehrere Faktoren, darunter die innere Instabilität der betroffenen Länder, das Machtstreben einzelner Personen und die Interessen auswärtiger Mächte oder Interessenträger. Aber nur wenn all diese Faktoren zusammenwirken, kann ein Konflikt sich verselbständigen und zu einem Bürgerkrieg werden, der sich hartnäckig allen Lösungsversuchen zu entziehen scheint. Auswärtige Eingreifer können ein Land destabilisieren, wenn sie sich bestehende Spannungen zunutze machen. Das gilt ebenso für Diktatoren, die zu Zwecken des Machterhalts Bürgerkrieg im eigenen Land schüren. Ein Beispiel ist Mobutu im Zaire der frühen 90er Jahren, als er regional mächtige Politiker und Geschäftsleute dazu ermunterte, Milizen zu bilden, die dann auf der Grundlage ethnischer Loyalität entstanden und die Landraub und Vertreibung als Mittel der Machtausdehnung ihrer Führer praktizierten. Das resultierende Chaos – zum Beispiel durch die Vertreibung der Kasai-stämmigen Baluba aus Katanga und der Banyarwanda aus Kivu in den Jahren 1992 bis 1996 – nutzte

Mobutu als Argument dafür, eine Demokratisierung und Föderalisierung des Landes zu verhindern.

Es gibt auch Fälle, in denen auswärtige Mächte sich solche Konstellationen zunutze machen. Ein Beispiel ist Kongo-Brazzaville, wo es einen historischen Gegensatz zwischen den ‚südlichen‘ Völkern der Region um den Ölhafen Pointe-Noire und der Hauptstadt Brazzaville auf der einen Seite und den ‚nördlichen‘ Völkern des dünn besiedelten Nordens gibt. Bis 1992 herrschte Militärdiktator Denis Sassou-Nguesso aus dem Norden als Führer einer ‚Volksrepublik‘ in Eintracht mit dem ebenfalls ‚sozialistischen‘ Angola sowie Frankreich, das die Ölförderung wahrnahm. 1992 verlor Sassou-Nguesso bei freien Wahlen gegen Pascal Lissouba aus dem Süden. Der begann Ölverträge mit den USA zu schließen und Beziehungen zu Angolas Unita-Rebellen aufzunehmen. 1997 wurde er von Sassou-Nguesso per Bürgerkrieg gestürzt, wobei Angolas Armee Sassou zum Sieg verhalf und auch hinterher stationiert blieb. Jetzt ist Kongo-Brazzaville wieder ein enger Verbündeter Frankreichs.

Solche Stellvertreterkriege der Großmächte, wie sie in Angola, Mosambik und Äthiopien in den 80er Jahren tobten, sind heute selten geworden. Häufiger ist die Einmischung unmittelbarer Nachbarn: Starke Länder greifen in schwachen ein, um dort ihnen genehme Herrscher einzusetzen bzw. deren Sturz zu verhindern. Angola griff 1997 nicht nur in Kongo-Brazzaville militärisch ein, sondern seine Truppen halfen auch Laurent Kabila bei den entscheidenden Schlachten gegen die Armee Mobutus im damaligen Zaire. Kabila wurde von einer Koalition aus Angola, Simbabwe, Ruanda und Uganda an die Macht getragen. Später unterstützten ihn nur noch die ersten zwei dieser Länder, während die anderen zwei Rebellen unterstützten. Das Ergebnis: Ein bis heute geteiltes Land.“ (Jo)

Die tagespolitischen Faktoren erklären sich, das haben die Beispiele gezeigt, nicht aus sich selbst, auch dann nicht, wenn die Interessen der verschiedenen Beteiligten genauer betrachtet werden. Wie ist es zu solchen Konstellationen und Entwicklungen gekommen? Hier ist die Verbindung mit verschiedenen vorherigen und gleichzeitigen Entwicklungen und deren Auswirkungen wichtig:

- → „Kolonisation“ (z.B. im Zusammenhang mit dem „Ersten Weltkrieg Afrikas“ in Kongo-Kinshasa: eine Kolonialherrschaft mit Zehn Millionen Opfern und die damit verbundene Etablierung einer Kultur von Gewalt und Straflosigkeit, die Heranbildung einer Elite nicht nach demokratischen, sondern nach kolonialen Vorgaben etc.),
- nach der „Unabhängigkeit“ die Begehrlichkeiten ehemaliger Kolonial- und anderer Mächte und der „Kalte Krieg“ (mit Folgen wie der Ermordung Patrice Lumumbas und anderer Hoffnungsträger),
- diverse Faktoren, die zur Destabilisierung beitragen (Waffen, Schuldendienst, Unterstützung von Diktatoren, Weltmarktpreise, verschlossene Märkte etc.).

Auch wo Konflikte sich immer mehr verselbständigen haben, sind diese Hintergründe wichtig zum Verständnis dafür, dass z.B. Rohstoffvorkommen, die ein Segen sein müssten, sich in vielen afrikanischen Ländern zumeist eher wie ein Fluch darstellen.

In den Schulbuchdarstellungen geschieht es häufig, dass das Erbe der Kolonisation und wirtschaftliche Auswirkungen der Globalisierung zwar mehr oder weniger ausführlich dargestellt werden, aber separat von den an anderer Stelle behandelten heutigen Konflikten. Als deren Ursachen werden dann fast nur innere Faktoren aufgeführt, ohne die Verbindung zu den äußeren Faktoren herzustellen und das Ineinandergreifen der verschiedenen Faktoren

nach einigen sehr typischen Mustern bzw. anhand konkreter Beispiele aufzuzeigen. So entsteht der Eindruck, dass die Folgen der äußeren Faktoren nicht wirklich ein wichtiger Teil der Probleme sind. Schuld ist dann z.B. nur der inkompetente und korrupte Diktator; dass dieser etwa ohne die Unterstützung eines oder mehrerer westlicher (oder inzwischen auch anderer afrikanischer) Länder schon lange überhaupt nicht mehr an der Macht wäre, das müsste aber genau an dieser Stelle klar gesagt werden. Und dass diejenigen, die jetzt unter der Last des Schuldendienstes zu leiden haben und nach z.T. gewaltsamen Wegen aus der Krise suchen, meist nie etwas von dem Geld gesehen haben, das an ein nie legitimes Regime geliehen worden ist, muss auch an der Stelle stehen, an der es um die Ursachen für die resultierenden „inneren Unruhen“ geht. Wenn Kindersoldaten das Thema sind, gehören dazu nicht nur skrupellose Milizen, die sie missbrauchen, sondern auch nicht minder skrupellose westliche u.a. Länder, die sich ihrer Kleinkaliberwaffen (auf direktem Weg bzw. über Drittländer) in Kriegs- und Krisengebiete entledigen und die Rekrutierung von Kindern damit überhaupt erst ermöglichen.⁵⁰

Diese Zusammenhänge so verzahnt darzustellen, wie sie sind, und die Verantwortung aller Seiten gemeinsam zu betrachten, das leisten Schulbücher bisher nur selten. Dafür springen häufiger für den Unterricht aufbereitete Broschüren außerschulischer Institutionen ein – ein in dieser Systematik wohl undenkbarer Vorgang für Themen, die nichts mit Afrika zu tun haben! Es bedeutet, dass wesentliche Zusammenhänge der heutigen Welt nur dann unter-

⁵⁰ Zu diesen Zusammenhängen gibt es zahlreiche Publikationen. UNICEF, Brot für die Welt u.a. haben Unterrichtsmaterialien über Kindersoldaten herausgegeben. Dort wird deutlich, dass neben den durch Export „entsorgten“ Restbeständen von Kleinwaffen ein Problem die moderne, auch von Kindern zu bedienende Waffentechnik ist (z.B. Sturmgewehre M16 und AK47).

richtet werden, wenn engagierte Lehrkräfte sich mit zusätzlichen Materialien versorgen. Dabei kann es passieren, dass sie sich ausgerechnet mit den Materialien versorgen, die aus Eigeninteresse der Herausgeber eine besonders paternalistische Perspektive vertreten.

Eine Verkettung innerer und äußerer Faktoren führte auch zum Völkermord an den Tutsi und gemäßigten Hutu in Ruanda 1994: Ein besonders schweres Erbe der Kolonisation (Ethnisierung eines vorwiegend sozialen Konflikts u.a.), eine extrem rassistische Ideologie, eine Geschichte strafloser Massaker an der Bevölkerungsminderheit seit 1959, ganz besonders das aktive Bestreben der Machtelite und das Interesse Frankreichs, deren Macht zu erhalten, aber auch der Angriff durch die Rebellenarmee RPF bzw. dann die im Abkommen von Arusha vereinbarte bevorstehende Heimkehr einer großen Anzahl vormals Vertriebener, knapper Boden, ein hohes Potenzial an jungen Männern ohne Perspektive, ein destabilisierender Eingriff der Weltbank in einem politisch und wirtschaftlich in höchstem Maße angespannten Moment etc. Als die Verantwortlichen den geplanten Völkermord in Gang setzten, machte sich die Weltgemeinschaft – aus unterschiedlichen Gründen – der unterlassenen Hilfeleistung schuldig (bei Völkermord besteht Eingriffspflicht und ca. 4.000 UN-Blauhelmsoldaten hätten zur Verhinderung bzw. Beendigung genügt). Dass Ruanda in Kongo eingegriffen hat (s. Jo) hängt u.a. wiederum damit zusammen, dass Frankreich den für den Völkermord verantwortlichen Milizen die Flucht nach Kongo ermöglicht hat (Opération turquoise) und die Vereinten Nationen diese dann in den Flüchtlingslagern nicht entwaffnet und ihre Reformierung und weitere Bewaffnung nicht verhindert haben.

Die Schulbücher in Deutschland haben dieses lehrreiche Beispiel völligen Versagens der Weltgemeinschaft bisher nicht ernsthaft als Thema aufgenommen. Die verschiedenen Faktoren, die als

Ursachen dieses und anderer Konflikte zusammenkommen, werden unterschiedlich gewichtet. Noch wichtiger speziell mit Bezug auf Afrika ist, dass die Lernenden verstehen, wie komplex die Hintergründe auch bei dortigen Konflikten sind, inwiefern die „eigene“ Politik dabei konfliktfördernd wirkt und warum Konflikte in Afrika, allen Behauptungen in Schulbüchern, Medien und Afrika-Romanen zum Trotz, eben nicht das Ergebnis „natürlicher“ Feindschaft sind, sondern Ursachen haben, die zu verstehen es sich lohnt.

Literatur:

Banégas, Richard und Bruno Losch: La Côte d'Ivoire au bord de l'implosion. In: Politique africaine 87 (2002), S. 139–161.

Des Forges, Alison: Kein Zeuge darf überleben: der Genozid in Ruanda (NY, Paris 1999). Hamburg: Hamburger Ed., 2002.

Loimeier, Manfred: Zum Beispiel Sudan. Göttingen: Lamuv, 1998.

Michler, Walter: Weißbuch Afrika (2., völlig überarb. und erw. Aufl.). Bonn : Dietz, 1991.

Saro-Wiwa, Ken: Flammen der Hölle: Nigeria und Shell: Der schmutzige Krieg gegen die Ogoni. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1996.

Verschave, François-Xavier: Noir silence: qui arrêtera la Françafrique? Paris : Les Arènes, 2000.

Willame, Jean-Claude: Les Belges au Rwanda: le parcours de la honte. Bruxelles : GRIP (u.a.), 1997.

www.africaonline.com

www.monde-diplomatique.de

www.taz.de

www.survie-france.org

www.rrz.uni-hamburg.de/Konflikt-Afrika

Hunger

Beispiele:

In den Dörfern [Nigerias] dagegen beherrscht Stammestradi-tion noch viele Lebensbereiche. Die dort lebenden Menschen betreiben Feldbau und Viehwirtschaft mit den gleichen einfachen Mit-teln wie ihre Vorväter. Die Erträge reichen häufig kaum für die Selbstversorgung der Familie aus.⁵¹

Die meisten Länder Afrikas sind nicht in der Lage Nahrungsmittel in ausreichender Menge und Qualität bereitzustellen, (...).⁵² Die einheimische Bevölkerung denkt nicht an eine (erneute) Dür-re- oder Hungerkatastrophe.⁵³

„Ernährungspolitik in Afrika ist für fast alle Staaten ein zentrales gesellschaftspolitisches Ziel. In vielen afrikanischen Staaten ist die Ernährungsversorgung unzureichend. Sowohl was die Quanti-tät, die Qualität als auch die Kontinuität anbelangt. Unterernäh-rung ist vor allem ein Problem ländlicher Regionen und von Kin-dern unter sechs Jahren. Sie ist zudem abhängig von klimatischen Verhältnissen und schwankt daher kräftig. Die Eigenproduktion an Nahrungsmitteln ist in den letzten Jahren kaum angestiegen. Nahrungsmittelimporte können sich die meisten Staaten nicht leisten. Die schlechte Infrastruktursituation sorgt zudem dafür, dass Nahrungsmittel aus Gebieten mit Überschussproduktion kaum in unterversorgte Regionen gelangen können. Zwar liegt Afrika weltweit an der Spitze in den Statistiken zur Unterernäh-rung, aber diese Unterernährung ist zumeist eine Mangelernäh-rung (zu wenig abwechslungsreich, zu wenige Fette, Kohlenhyd-

⁵¹ Aus: Terra, Berlin 9, Klett 1999, S. 45.

⁵² Aus: Seydlitz, Gymnasium 3, Schroedel 1998, S. 119.

⁵³ Aus: Geos, Berlin, Klasse 9, Volk und Wissen 2000, S. 61.

rate, Eiweiße, Vitamine etc.). Von Hunger – so wie die Medien Afrika immer wieder prägen – ist nur für bestimmte Gebiete, in bestimmten Zeiten zu sprechen.“ (Ar)

„Die Situation Afrikas kann man nicht isoliert sehen. Es gibt viele Studien darüber, wie eng sie besonders mit der Politik der westlichen Welt zusammenhängt (z.B. Exporte subventionierter Überschussproduktionen aus der EU und den USA, exportorientierte Landwirtschaft als koloniales Erbe zu Ungunsten der Selbstversorgung). Die aktuellen Publikationen belegen, dass es kein Hungerproblem in Afrika geben müsste; die Produktion ist insgesamt ausreichend, die Verteilung ist es nicht. Die Untersuchungen zeigen auch, dass eine Veränderung nicht nur in Afrika stattfinden muss. Diese globale Perspektive sollte auch in der Schule klar werden.“ (Pa)

„Der steilste Anstieg von Hunger in Afrika in den letzten Jahren fand in zwei Ländern statt: DR Kongo und Simbabwe (dazu gibt es UN-Statistiken).

Im Kongo ist der Grund der Krieg, wobei die Gleichsetzung ‚Krieg bringt Hunger‘ zu einfach ist. Man muss das genauer nachzeichnen. 1. Phase: Politiker, die ihre lokale Macht vergrößern wollen, um mehr Einfluss auf die Landespolitik zu gewinnen, versprechen ihren Anhängern mehr Land und werben Milizen an, um dieses Land gewaltsam unter ihre Kontrolle zu bringen. 2. Phase: Zahlreiche Menschen werden von ihren Feldern und Weiden vertrieben, die Bauern ziehen als Flüchtlinge in die Städte und die Nahrungsmittelproduktion sinkt. 3. Phase: Die Vertriebenen, die sonst kein Auskommen haben, greifen selbst zu den Waffen und holen sich ihr Land zurück, im Rahmen größerer politischer Wirren im gesamten Staat. 4. Phase: Die Politiker beider Seiten wollen ihre bewaffneten Kämpfer behalten, da sie inzwischen einen Bürgerkrieg um die Macht im Staat führen. Immer mehr Menschen müssen in den Krieg ziehen. Auch der lokale

Konflikt bleibt ungelöst. Die Unsicherheit wächst, Bauern können nicht mehr auf ihre Felder oder von den Dörfern in die Marktstädte und umgekehrt. 5. Phase: Das Nahrungsmittelangebot auf dem freien Markt sinkt drastisch, die Lebensmittelpreise schießen in die Höhe. Kaum jemand kann sich die Nahrungsmittel noch leisten. Kaum ein Bauer verdient noch etwas. Die Geldwirtschaft bricht zusammen. 6. Phase: Die Kinder werden zu Milizen geschickt, damit sie wenigstens ein Gewehr bekommen, mit dem man sich etwas zu Essen besorgen kann. Der Krieg ist zum Teufelskreis geworden.

In Simbabwe ist der Grund die Landreform, wobei man auch hier den Prozess erklären muss. Traditionell hat Simbabwe eine äußerst leistungsfähige kommerzielle Landwirtschaft, die vor allem mit Tabakexport Devisen für die Volkswirtschaft verdient. Diese Devisen bezahlen nötige Importe (z.B. Strom und Benzin). Die Subsistenzlandwirtschaft der Kleinbauern ist wenig produktiv und in besonderem Maße den Klimaschwankungen ausgesetzt. Die ‚Landreform‘ bestand de facto darin, die kommerzielle Landwirtschaft zu zerschlagen, ohne die Subsistenzlandwirtschaft zu fördern, obwohl Letzteres das offizielle Ziel war. Die kommerziellen Betriebe wurden teils gewaltsam enteignet, ihre Produktionsmittel zerstört; Hunderttausende Arbeiter wurden von dort vertrieben, die neu angesiedelten Kleinbauern ohne Unterstützung gelassen. Damit sind die Deviseneinnahmen des Staates versiegt. Zugleich hat eine Dürre die Produktion des Grundnahrungsmittels Mais durch die Kleinbauern empfindlich getroffen. Die sonst problemlos mögliche Einfuhr von Mais, um den Ausfall zu ersetzen, ist nun aber nicht mehr möglich, weil der Staat kein Geld mehr hat und Privatimporte von Nahrungsmitteln verboten sind. Die Kleinbauern stehen vor dem Ruin, die Farmarbeiter auch. Weil auch Benzin und Strom aus dem Ausland nicht mehr bezahlt wurden und knapp werden, können die besonders betroffenen Regionen nur noch schwer von den weniger betroffenen Regionen versorgt

werden, und auch die Versorgung der Städte wird schwieriger und teurer. Allgemein steigen die Preise. In den Städten werden nun Maismehl und Brot rar und zu teuer für die einfachen Leute. In Teilen der ländlichen Gebiete gibt es überhaupt nichts mehr zu essen. Die internationale Nahrungsmittelhilfe läuft nur schleppend an, weil die Regierung die Verteilung der Hilfsgüter selbst übernehmen und nach Kriterien der politischen Loyalität der Bedürftigen organisieren will. Heute sind in einem Land, das noch vor wenigen Jahren zu einem der reichsten Afrikas gezählt wurde, 6,5 Millionen Menschen – über die Hälfte der Bevölkerung – vom Hunger bedroht.

Was lernen wir daraus? Hunger in Afrika entsteht nicht wegen des Weiterbestehens der traditionellen Bauernwirtschaft, sondern wegen ihrer Zerstörung! Diese hat meistens politische Gründe. In der Kolonialzeit war es genauso: Belgisch-Kongo oder Französisch-West und -Zentralafrika wurden gewaltsam entvölkert, weil die Bauern dazu gezwungen wurden, für die Kolonialwirtschaft zu arbeiten, anstatt für sich selbst Lebensmittel anzubauen.

Man sollte in Schulbüchern, in der sogenannten Entwicklungshilfe und anderswo unbedingt darauf achten, die traditionellen Bauern nicht als dumm darzustellen. Sie sind das Rückgrat der Gesellschaft und handeln generell rational. Es sind die Bedingungen um sie herum, die oft irrational sind.“ (Jo)

Literatur:

Nafziger, E. Wayne, Frances Stewart und Raimo Väyrynen (Hg.): War, hunger, and displacement: the origins of humanitarian emergencies. New York : Oxford University Press, 2000.

The geopolitics of hunger, 2000-2001: hunger and power. Action Against Hunger. Boulder (u.a.): Rienner, 2001.

5. Pädagogisch-didaktische Überlegungen

Wie sollen sich Kinder und Jugendliche in deutschen Schulen mit Afrika beschäftigen?

Ein erfahrener Lehrer beklagt: „Es gibt es keine ‚Luft‘ in den Schulcurricula und zudem wird im historisch-gesellschaftlichen Bereich Unterricht gekürzt. In Nordrhein-Westfalen z.B. hat in der Sekundarstufe II nur noch ein Drittel der Schüler mehr als ein Halbjahr Geschichtsunterricht; in der Sekundarstufe I lassen die Forderungen der vorhandenen Richtlinien praktisch keinen Platz für Afrika, und die Richtlinien für Erdkunde und Politik bieten keine Chance für eine historische Perspektive auf Afrika. Da werden Schulbehörden nichts dazu tun, den vorhandenen Pflichtenkatalog insgesamt auch noch zu erweitern. Ohne nennenswerten politischen Druck haben wir mit unseren Zielen keine Chancen.“

(Pr)

Dem Wunschdenken kann also kein freier Lauf gelassen werden und es wäre unrealistisch, sich auf die absolute Quantität zu konzentrieren oder auch nur auf die relative von Afrika im Verhältnis zu Europa in den Schulbüchern. Dennoch ist es zum einen möglich, Afrika auch im Rahmen der bisherigen Richtlinien angemessener darzustellen. Zum anderen muss Reform nicht eine Erweiterung des Pflichtenkatalogs bedeuten, sondern kann auf längere Sicht als Umstrukturierung geplant werden, die gleichzeitig Afrika mehr Platz einräumt bzw. wenigstens mehr „Luft“ lässt. Gründe dafür gibt es genug.

„Man kann folgende Punkte hervorheben, die nicht nur für die Beschäftigung mit Afrika, sondern mit der gesamten nicht-westlichen Welt sprechen: wirkliches Kennenlernen der eigenen Geschichte (dazu gehört unbedingt die europäische Expansion seit dem 16. Jahrhundert); Kennenlernen der Vielfalt der kulturellen Ausdrucksformen des Menschen, einschließlich der ästhetischen

Bereicherung, die Literatur, Musik und Kunst bedeuten; dadurch Überdenken der eigenen Kategorien, Wissen um deren historische und kulturelle Relativität, besseres Verständnis eigener und fremder kultureller Erscheinungen sowie der heutigen Vorgänge sowohl in der eigenen als auch in fremden Gesellschaften; damit gleichzeitig bessere Vorbereitung für das Leben in der eigenen Gesellschaft und in der immer enger verflochtenen Welt, was die Stärkung der Urteilskraft einschließt, die für eine wirkliche Aufrechterhaltung der Werte des Humanismus bzw. Liberalismus notwendig ist.“ (Iv)

Im Vergleich zu den anderen Kontinenten gibt es in Europa außerdem einen besonderen Grund, sich mit Afrika zu beschäftigen: „Wir sollten auf einem Vorrang des Themas bestehen: Das europäische Verhältnis zu Afrika ist schwieriger als das zu allen anderen Kulturen! Gleichzeitig gibt es die größte Herausforderung an Empathie, Fantasie und komplexes Denken.“ (Pr) Die Gründe für das besonders schwierige Verhältnis liegen in der extrem belasteten gemeinsamen Geschichte mit all ihren Folgen, zu denen ja auch das mangelnde Interesse am „Afrika der Afrikaner“ (sehr im Gegensatz zum „Jenseits von Afrika“ der Europäer) gehört.

Die Mitglieder der Fachgruppe wurden gebeten, ihre Grundregeln für zukünftige Darstellungen Afrikas in (deutschen) Schulbüchern zu formulieren. Zwei Stellungnahmen geben die wesentlichen Aspekte wieder und greifen dabei die allgemeinen Empfehlungen der →Einleitung wieder auf:

„Ein Verständnis von Afrika muss längerfristig in mehreren Schuljahren und Fächern entstehen; dazu sind Konzeptionen erforderlich, die dies nicht dem Belieben der einzelnen Lehrperson überlassen. Die Arbeit am Thema Afrika muss in allen Schritten von konkreten Kulturen ausgehen. Sie muss auch in der Sekundarstufe I historisch vor den Eingriff der Europäer zurückgreifen. Alterität und Fremdheit werden am ehesten erfahrbar und bear-

beitbar, wenn man von einer Basis des Gemeinsamen ausgeht. So empfiehlt es sich im Fach Geschichte, zuerst dem Vorurteil vom unhistorischen Afrika ohne gesellschaftliche Differenzierung, Staatlichkeit und komplexe Herrschaftsformen Beispiele entgegenzustellen.“ (Pr)

1. „Afrika ist in allen Fächern zu berücksichtigen.
2. Afrika sollte nicht auf Sklavenhandel, Kolonialeroberung und heutige Krisen reduziert werden.
3. Gesellschaften und Menschen aus Afrika sollten nicht als Objekte, sondern als Subjekte der Geschichte dargestellt werden (im Hinblick auf Punkt 2 bedeutet das: stärkere Betonung der eigenständigen Geschichte Afrikas und der Weise, wie die kollektiven und individuellen Akteure auf die ökonomische, soziale und politische Einflussnahme aus dem Westen reagiert haben).
4. Texte von Afrikanerinnen und Afrikanern zu den dargestellten Themen sollten eine wichtige Rolle spielen.
5. Afrika ‚südlich der Sahara‘ sollte nicht getrennt behandelt werden; Nordafrika, Äthiopien und die alten ostafrikanischen muslimischen Kulturen gehören auch zu Afrika.“ (Iv)

Nicht nur der Umgang mit den einzelnen Themen ist demnach wichtig, sondern schon die Wahl der Themen spielt eine zentrale Rolle dabei, „welches“ und damit wie Afrika dargestellt wird.

Themen

Zunächst soll ein Beispiel verdeutlichen, wie sehr das Afrikabild von Schülerinnen und Schülern von Afrikadarstellungen außerhalb von Schulbüchern vorgeprägt ist. So schätzen Lernende in Deutschland Afrika laut Befragungen als fast ausschließlich länd-

lich ein. Zum einen entspricht das nicht der Realität, zum anderen schafft das Bild bei Kindern und Jugendlichen in einem durch viele Städte geprägten Land noch mehr Fremdheit. Deshalb laute die Frage konkret:

- Wie sollten ländliches und städtisches Leben in Afrika insgesamt im Verhältnis zueinander dargestellt werden, um die Realität des Kontinents nicht zu verzerren?

„Quantitativ sollte man insgesamt genauso viel ‚Land‘ wie ‚Stadt‘ behandeln. Dem müssen einige qualitative Bemerkungen hinzugefügt werden:

1. ‚Städte‘ sollten nicht nur mit dem westlichen kolonialen bzw. ‚modernisierenden‘ Einfluss in Zusammenhang gebracht werden. Es gab in Afrika bedeutsame vorkoloniale städtische Kulturen. Beispiele sind u.a. die Handelsstädte des Nigerbogens, die Hausa-Handelsstädte, die Swahili-Stadtstaaten. Auch die Hauptstädte der Königreiche mit ihren riesigen Königsresidenzen (westafrikanische Reiche, Reiche im Kongo-Gebiet, in Ost-Afrika Simbabwe), die Tausende von Menschen einschlossen und nicht nur politische, sondern auch wirtschaftliche Zentren darstellten, sollten in diesem Zusammenhang erwähnt werden. Man könnte auch eine oder mehrere europäische Beschreibungen hinzufügen, da diese Handelsstädte und Hauptstädte von den frühen europäischen Beobachtern mit den wichtigsten europäischen Städten ihrer Zeit verglichen wurden.
2. Die Polarisierung Stadt/Land ist immer künstlich, und dies gilt auch für Afrika gestern und heute. Stadt und Land sind ökonomisch, sozial und kulturell miteinander verbunden. Die Assoziationen Stadt = westlich, ‚modern‘ bzw. Land = ‚afrikanisch‘, ‚traditionell‘ sind falsch. Die populäre städtische Kultur in Afrika speist sich aus vielen unterschiedlichen ‚westlichen‘ und ‚afrikanischen‘ – nicht nur lokalen – Quellen (‚westlich‘ ist keine einheitliche Kategorie, aber auch innerhalb Afrikas

werden zahlreiche kulturelle Elemente ausgetauscht, was sich z.B. in der Musik sehr gut verfolgen lässt). Das ländliche Leben ist nicht nur durch den steten Austausch von Menschen, sondern auch durch Medien, allerlei ‚Projekte‘ (westlich oder national, von Regierungs- oder Nicht-Regierungs-Organisationen), Verwaltungsstruktur, Politik usw. mit dem städtischen Leben verknüpft.“ (Iv)

Wie sieht, speziell für das Beispiel Geschichtsbücher, die Palette an Themenbereichen aus? Es ging hier erst einmal um eine chronologische Aufstellung, die in die Struktur der aktuellen Lehrwerke passt.

„Geschichtlich sollte man vorgehen wie für den Rest der Welt:

- Steinzeit mit der neolithischen Revolution („Grüne Sahara“ und Felsbilder),
- Verbreitung der Metalle, Entstehung regionaler, dann überregionaler Handelssysteme (Transsahara-Handel und Regionen des Roten Meeres und des Indischen Ozeans) einschließlich der Verbreitung von Christentum und Islam seit dem 1. Jahrtausend n.Chr., Königreiche (in der Sudanzone, Westafrika, Zentralafrika und Ostafrika), urbane Organisationen,
- Ankunft zuerst der Portugiesen, dann der weiteren europäischen Mächte einschließlich des Sklavenhandels (mit einigen zusätzlichen Beispielen, wie dem gewaltsamen und – hauptsächlich dem Islam gegenüber – intoleranten Eingriff der Portugiesen in die friedliche Handelswelt des Indischen Ozeans), Eingliederung in die Weltwirtschaft und deren Folgen jenseits des Sklavenhandels (Plantagenökonomie, Ausweitung der Handelsnetze, Kommerzialisierung der Wirtschaft,
- Kolonialeroberung (mit viel Raum für deren Gewalt),
- viel Raum für die antikolonialistischen Bestrebungen und die Entstehung der Nationalstaaten,

- Geschichte seitdem, wobei die Probleme in Zusammenhang mit Neokolonialismus, Ost-West-Konflikt, ungleichmäßiger Verteilung der Weltwirtschaftsströme darzustellen sind,
- afrikanische Diaspora (gestern – Verschleppung der Sklaven – und heute) und
- am Ende die Frage, wie die Globalisierung sich heute auf Afrika auswirkt, einerseits mit der Verbreitung von globalen Medien und Konsumgütern, andererseits mit dem Ausschluss aus den Wirtschaftsströmen.

Kulturelle Themen sind: mündlich überlieferte Literatur, aber auch die schriftliche Tradition des afrikanischen Islam (mitsamt Poesie); alte Kunst der Königreiche und der unmittelbar vorkolonialen/frühkolonialen Gesellschaften (trotz aller mit der Eroberung verbundenen Gewalt!); Komplexität der soziotechnischen Systeme sowie der soziopolitischen Organisationen auch bei fehlender zentraler Gewalt; heutige populäre Kultur und ‚Hochkultur‘.“ (Iv)

Im nächsten Abschnitt geht es um ein Konzept, in dem die vorge schlagenen Themen einen angemesseneren Raum bekommen könnten, ohne dass dies insgesamt zu mehr Stofffülle führen müsste.

Literatur:

Herbert Prokasky: Afrika – ferner Nachbar. Geschichte in Westafrika am Beispiel der Edo und Ibo im Gebiet des heutigen Südnigeria. Schöningh, 2001. (Oberstufendossier)

Leonhard Harding: Die Entdeckung einer afrikanischen Welt. Das Königreich Benin. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (2001) 10, S. 579 – 601.

„Universalgeschichte“

In der Geschichtsdidaktik vieler Länder (besonders in Italien) werden inzwischen neue Entwürfe für eine „Universalgeschichte“ im Sinne einer allgemeinen Geschichte der Menschheit (im Gegensatz zu National-, Regional- und Spartengeschichte) entwickelt, die versuchen, die zentristische Perspektive aufzubrechen. Sie dürften in die Zukunft des Schulfachs weisen. Ansätze existieren bereits in der Praxis, Pendant dazu auch in anderen Fächern. Dabei wird, ähnlich wie beim Globalen Lernen, das übliche Vorgehen nach Epochen (chronologisch) und Gebieten (dabei von „Nah“ zu „Fern“ im herkömmlichen Sinne) ergänzt bzw. zum Teil ersetzt durch Vorgehensweisen, die ein tieferes Verständnis sozialer, politischer etc. Phänomene zulassen. Wie ein roter Faden zog sich die Forderung nach diesem Prinzip bereits durch die vorangegangenen Kapitel. In der Praxis überfordert sie bisher erfahrungsgemäß einen Teil der Lernenden, erscheint manchmal fast nur für die gymnasiale Oberstufe geeignet. Eine bessere Anpassung an die Lernenden ist also nötig, doch dies kann nicht Gegenstand dieser Broschüre sein.

Die Frage an die Fachgruppe lautete:

– Wie sehen ihre Grundzüge einer Universalgeschichte aus?

„Universalgeschichtlich ist zum einen entscheidend, dass die Bewertung dessen, was sich in historischen Prozessen herausgebildet hat, nicht von ‚globalen‘, sondern von systemspezifischen (d.h. inneren) Gesichtspunkten her erfolgt. Den Kriterienmaßstab legt das vorhandene System und nicht ein sonst wo existierendes System fest. Zum zweiten gibt es – dies ist nur ein vordergründiger Widerspruch – Maßstäbe, die global einen vorsichtigen Wertekanon bestimmen, der universell gültig ist. Die bestimmt aber nicht der Sieger oder der augenblicklich ökonomisch Potentere – wie es einem manchmal ja auch in der Gegenwart erscheinen will –,

sondern allgemeine, über kulturelle und religiöse Grenzen hinweg anerkannte Standards. Modern ließen sie sich beschreiben mit dem Katalog der Menschenrechte, wie sie die UNO vertritt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Menschenrechte in ihrer Anerkennung nichts Statisches darstellen. Drittens schließlich ist eine Universalgeschichte als eine prinzipiell kulturell hierarchielose zu schreiben; zwar dominieren immer wieder Kulturen über andere, Gesellschaften über andere, doch ist dies kein Naturgesetz, sondern menschlicher Herrschaft geschuldet. Universalgeschichte ist als Interdependenz zu analysieren, die Abhängigkeit und Unabhängigkeit ebenso wie Beeinflussung und unbeeinflusste Entwicklungen zulässt.“ (Ar)

„Eine Universalgeschichte würde nicht von einer Nationalgeschichte eines Volkes bzw. eines Raumes ausgehen, sondern von zentralen und universellen Fragestellungen. z.B.:

1. Wovon lebt eine Gesellschaft? Wie bestreiten die Menschen ihren Lebensunterhalt? Was wird produziert? Von wem? Für wen? Was wird durch Handelsbeziehungen hinzuerworben, abgegeben? Wer treibt den Handel? Wer profitiert davon? Welche Bedeutung hat der Markt (für Güter und Arbeitskräfte)? Welche Bedeutung hat das Geld?
2. Wie organisiert eine Gesellschaft ihr Zusammenleben auf politischer Ebene? Durch die Beauftragung von politischen Machträgern? Durch die Schaffung des ‚Staates‘ und seiner unterschiedlichen Institutionen? Wer nimmt Ämter wahr? Wie wird ‚Macht‘ begründet bzw. legitimiert? Wie wird die Macht aufgeteilt, kontrolliert? Wer nimmt an den großen Entscheidungen teil?
3. Wie organisiert eine Gesellschaft ihr Zusammenleben auf gesellschaftlicher Ebene? Durch die Einigung auf gesellschaftliche Werte und Normen: welche? Wer ist bei diesen Prozessen Wortführer? Wie werden Normen weitergegeben, sanktioniert?

Welche gesellschaftlichen Hierarchien bilden sich? Welche Bedeutung hat die gesellschaftliche Arbeitsteilung? Welche Rechte und welche Macht haben die einzelnen Mitglieder der Gesellschaft, die Alten, die Jungen, die Männer, die Frauen? Welche Aufgaben werden den Geschlechtern zugeteilt? Wie geht man mit Fremden um? Welche Bedeutung hat Reichtum in einer Gesellschaft?

4. Wie organisiert eine Gesellschaft ihr Selbstverständnis? Welche Rolle spielt die Definition einer eigenen Identität? Welche Rolle spielt das kollektive Gedächtnis, mit dem das Wissen um die Vergangenheit weitergegeben wird? Welche Bedeutung haben die Religion, die Kunst, die Sprache, die Schrift, die Literatur, die Architektur, die Malerei, die Musik, der Tanz? Wie werden Vorbilder definiert? Wie werden Bildung, Wissen, Werte an die jüngere Generation weitergegeben?

Zusätzlich kann man diese Fragen stellen:

5. Wie ist es in der Vergangenheit zu großen Reichsgründungen und Kriegen gekommen?
6. Welche gesellschaftlichen Bedingungen sind die Basis für die Entstehung von Kunst gewesen?
7. Welche Voraussetzungen haben die industrielle und technologische Revolution ausgelöst? Welche Auswirkungen hat die industrielle Revolution gehabt? Wie definiert sich das ‚postindustrielle Zeitalter‘?
8. Welche Bedeutung hat die Ausbreitung der ‚großen Religionen‘ für die Geschichte der Menschheit gehabt?
9. Was bedeutet die Globalisierung für die Menschen?
10. Woher kommen die Menschen? Wo sind sie entstanden, wie haben sie die Erde bevölkert und besiedelt?

Ausgehend von solchen Fragestellungen kann man die gesamte Geschichte der Menschheit aufrollen. Damit ist die Nationalgeschichte nicht abgeschafft; man kann sie in diese Fragestellungen einbauen und dann besondere Aspekte der jeweiligen Region vertiefen. Das muss im Geschichtsunterricht geschehen, hat aber seine unmittelbaren Konsequenzen auf Erdkunde, Politik, Kunst, die Sprachen, Religion, Ethik.“ (Ha)

„Konzeptueller Ausgangspunkt für eine Universalgeschichte ist m. E., dass alle Gesellschaften dieser Welt eine eigene Vergangenheit (und Gegenwart) und eigene kulturelle Traditionen haben, die von ihnen selbst gestaltet wurden und werden. Was z.B. selbstverständlich für Gesellschaften wie die chinesische erscheint, da es über ihre Vergangenheit reiches eigenes schriftliches Quellenmaterial gibt, sollte genauso selbstverständlich für alle Gesellschaften gelten, bei denen dies nicht der Fall ist; mittlerweile gibt es ja durchaus Rekonstruktionen auf der Basis von u.a. linguistischen und archäologischen Quellen.

Der Maßstab einer Weltgeschichte ist also nicht die europäisch-westliche Entwicklung. Nicht-westliche Gesellschaften befinden sich nicht in früheren Stadien ‚unserer‘ Entwicklungsabfolge, sondern westliche und nicht-westliche in gleichzeitigen Stadien der Universalgeschichte. Im Laufe der Geschichte ist es immer wieder zu Verflechtungsprozessen (ökonomisch, kulturell, politisch) in allen Regionen der Welt gekommen. Die ab ca. 1500 einsetzende Ausdehnung des westlich dominierten Weltsystems ist einer von ihnen, der allerdings zum ersten Mal zur Verflechtung der gesamten Welt geführt hat. Die vielen lokalen Gesellschaften sowie die regionalen und überregionalen Systeme, in die sie integriert waren, sind z.T. gewaltsam in das westliche eingeführt worden. Das heißt, dass die Geschichte dieser Gesellschaften seit deren Einbezug in ein Weltsystem genauso Teil davon ist wie z.B. die Geschichte Englands, zugleich aber weiterhin auf den eigenen

vorhergegangenen Entwicklungen gründet. Nicht-westliche Geschichten sind also auch keine Anhängsel einer ‚Hauptgeschichte‘ der ‚Metropole‘.

‚Westliche‘ Einwirkungen werden nicht von den jeweiligen lokalen Gesellschaften passiv erlitten. Die lokalen Akteure gehen im Gegenteil aktiv damit um – auch mit der Asymmetrie der Machtverteilung. Die heutigen Städte in Afrika sind keine Repliken der westlichen, sondern nigerianische, kenianische usw., senegalesischer Hip-hop ist senegalesisch, kamerunischer Fußball kamerunisch, südafrikanisches Theater südafrikanisch. Schließlich geht eine Universalgeschichte davon aus, dass die Begegnung zwischen ‚Westen‘ und ‚Nicht-Westen‘ beide Seiten miteinander verwoben und damit auch verändert hat. Die Definition der westlichen ‚Moderne‘ erfolgte in Auseinandersetzung und Abgrenzung zur Definition des – auch in der eigenen Gesellschaft vorhandenen – ‚Fremden‘. Parallel zur äußeren kolonialen Expansion verlief im Europa des späten 18. und 19. Jahrhunderts die Binnenkolonisierung von bäuerlicher Gesellschaft und dann Proletariat (vgl. die Metapher ‚Großstadtdschungel‘, die die nicht-bürgerliche Lebensweise der städtischen Unterschicht stigmatisierte, und die Gleichsetzung der europäischen bäuerlichen mit den nicht-europäischen ‚primitiven‘ Kulturen als zeitlose Ausdrücke einer natürlich gewachsenen ‚Volksseele‘).

Dieser Ansatz kann auf alle anderen Schulfächer übertragen werden.“ (Iv)

Solche Konzepte müssen zwar in die nationalen Gegebenheiten eingepasst werden, doch es macht gerade im Hinblick auf die Inhalte, die hier eine besondere Stärkung erfahren sollen, Sinn, die Kooperation auf internationaler Ebene voranzutreiben. Afrikanisch-europäischer Dialog, der auch beim Globalen Lernen erprobt wird, wäre dabei gleichzeitig ein Teil des Weges wie des Ziels einer besseren Verständigung zwischen Afrika und Europa.

6. Resümee

Für die Darstellung Afrikas gelten de facto andere Regeln als für die Darstellung Europas. Das ist nicht nur in Deutschland so, erklärt sich historisch (Kolonisation) und lebt auch in den Schulbüchern fort. Deutlich wird die Ungleichbehandlung im schulischen Kontext an vielen Faktoren, angefangen bei der Terminologie, über die Wahl der Themen bis hin zu hier nicht berücksichtigten Projekten (z.B. „Tanzen und Kochen wie in Afrika“). Sie behindert Verständnis und Verständigung.

Grundsätzlich sollten Termini, die in Schulbüchern benutzt werden, wissenschaftlich zutreffen, nicht negativ konnotiert und zugleich praktikabel sein. Im Fall der Terminologie, die traditionell speziell für Afrika benutzt wird, sind die ersten beiden Kriterien sehr häufig nicht erfüllt. Die Ausführungen haben anhand von Beispielen besonders verbreiteter Begriffe die Problematik dargelegt und jeweils Alternativen angeboten. Dabei wurden die Grundregeln konkretisiert.

Vorrang sollten möglichst Eigenbezeichnungen haben (z.B. Oba, Schwarze Deutsche). In vielen Fällen können Begriffe ersatzlos gestrichen werden, besonders wenn sie für Europa auch nicht üblich sind, was durch den Vergleich deutlich wird (z.B. Z ist Bayer, X ist Yoruba statt „vom Volk der Yoruba“). Wo Oberbegriffe nötig sind, stehen meist bereits gute Alternativen zur Verfügung (z.B. afrikanische Gesellschaften). Manchmal müssen sie erst gefunden werden; partiell gibt es noch Forschungsbedarf (z.B. bei Eigenbezeichnungen), teilweise könnten Suche und Diskussion alternativer Begriffe eine Aufgabe für Unterricht darstellen (z.B. für die homogenisierenden Begriffe „Dritte Welt“ und „Entwicklungsländer“ solche zu finden, die präzise das jeweilige Kriterium benennen, um das es geht). Begriffe, die in Europa wie Afrika auf verschiedenen Ebenen unterschiedlich gehandhabt

werden (z.B. „Volk“), können ebenfalls ein lohnendes Unterrichtsthema sein. Die Schulbücher sollten zudem nicht einfach die Kolonialbegriffe austauschen, sondern die Problematik samt der Geschichte der spezifischen Afrika-Terminologie thematisieren. Wenn für einen problematischen Begriff noch keine Alternative zur Verfügung steht, können Anführungszeichen diesen Umstand symbolisieren (z.B. bei „Entdeckung Amerikas“ häufig so gehandhabt). Wenn eine vermeintliche Spezifizierung (z.B. „Weltreligion“ für „Religion“) Gegensätze aufbaut, die einer Analyse kaum standhalten, sollte es bei dem allgemeineren Begriff bleiben.

Was die Wahl und die Darstellung der Themen betrifft, so könnten Schulbücher nicht nur Beispiele für die bisher übliche Terminologie thematisieren, sondern auch die traditionellen Darstellungsstrukturen (mit besonderer Berücksichtigung der Medien) aufgreifen. Im Zusammenhang mit dem Thema Rechtfertigungsstrategien konnten die Ausführungen in mehreren Kontexten bereits Anhaltspunkte dazu liefern. Das Konzept von „Stämme“ u.ä. ist ein Beispiel, an dem gelernt werden kann, einfachen traditionellen Erklärungsmustern (z.B. „Stammeskriege“) zu misstrauen und sie zu hinterfragen. Dass die Kinder und Jugendlichen durch schulischen wie außerschulischen Umgang mit Afrika bereits geprägt sind, lässt es außerdem sinnvoll erscheinen, gezielt sonst vernachlässigte Themen und Perspektiven zu fördern (z.B. aktives Afrika, Geschichte vor der Kolonisation, „afrikanische Systeme“). Dabei sollten Frauen im Sinne von „mainstreaming“ selbstverständlicher Teil sein (z.B. zu Christianisierung, Kolonisation: Was bedeutete diese Entwicklung für Frauen?)

Was die Zuordnung historischer Themen innerhalb der üblichen Chronologie speziell in Geschichtsbüchern betrifft, so ist es eine problematische Notlösung, vorkoloniale Geschichte im Rahmen der Kolonisation zu behandeln, um sie überhaupt behandeln zu

können. Vielleicht gibt es auch im Rahmen bisheriger Lehrpläne – die u.a. an dieser Stelle dringender Änderung bedürfen – Möglichkeiten, afrikanische Beispiele und Entwicklungen aus der jeweils selben Epoche wie für Europa einzubeziehen (z.B. statt Kolonisation und einem Exkurs ins Afrika des 12. Jahrhunderts im selben Kapitel: zu Europa im 12. Jahrhundert auch ein Beispiel aus Afrika zu der Zeit).

Zur Interpretation von Ereignissen ist Multiperspektivität ein wichtiges Prinzip, bei dem afrikanische Perspektiven zumindest dann eine zentrale Rolle spielen sollten, wenn es um Afrika geht. Das betrifft gerade auch die besonders belasteten afrikanisch-europäischen Themen (Sklaverei, Kolonisation u.a.), bei denen es gleichzeitig gilt, klare Worte für Unrecht und Verbrechen zu finden. Dieses Anerkennen (ohne Kindern persönliche Schuld zu suggerieren!) ist, wie die Reflexion der traditionellen Diskurse, eine der Voraussetzungen für Verständigung.

Besonders zur Aufbereitung historischer Themen ist es wichtig, jeweils die (moderne) Afrika-Fachliteratur ausfindig zu machen, die nur selten zum Hochschulstudium der Autorinnen und Autoren von Schulbüchern für Geschichte gehört hat. Hinweise gibt es in dieser Broschüre. Zu zeitgeschichtlichen Themen bieten sich zudem in besonderem Maße die spezialisierten Informationsdienste im Internet an (s. Beispiele in verschiedenen Abschnitten) und Materialien aus dem Bereich Globales Lernen.

Die begrenzten Möglichkeiten innerhalb der jetzigen Richtlinien und Lehrpläne besser als bisher zu nutzen, um Afrika angemessen darzustellen, wäre relativ einfach bei der Revision der Terminologie. Was in diesem und anderen Bereichen jetzt schon möglich ist, zeigen manche Schulbücher (im Schnitt ein Lehrwerk pro Fach). Auf längere Sicht kann schon wegen des Problems der Stofffülle nur eine Umstrukturierung der Fächer dazu führen (Stichwort z.B. „Universalgeschichte“), dass Afrika seinen Platz

in Deutschlands und Europas Schulen bekommt und auf diesem Wege auch das allgemeine Verstehen von Entwicklungen und Phänomenen menschlichen Zusammenlebens wächst. Die alten Auffassungen von „wichtigen und unwichtigen Themen“, „Nah und Fern“ „Pflicht und Kür“ erfahren so die Neudeutung, die den Anforderungen unserer Zeit entsprechen.

Die Mitglieder der Fachgruppe

Dr. Susan Arndt, Afrika-Literaturwissenschaftlerin (Universität Bayreuth und Zentrum für Literaturforschung Berlin), ehem. wiss. Mitarbeiterin am Seminar für Afrikawissenschaften der Humboldt-Universität Berlin

Dr. Michel Foaleng, Erziehungswissenschaftler (Universität Hamburg)

Prof. Dr. Leonhard Harding, Professor für Neuere Geschichte, Schwerpunkt Afrika südlich der Sahara im 19. und 20. Jahrhundert (Universität Hamburg)

Dr. Paola Ivanov, Lehrbeauftragte am Institut für Ethnologie und Afrikanistik der Universität München und wissenschaftliche Angestellte im Fachreferat Afrika des Ethnologischen Museums (Staatliche Museen zu Berlin - Preußischer Kulturbesitz)

Dominic Johnson, Afrika-Redakteur (die tageszeitung) und Buchautor

Dr. Dr. Jacob E. Mabe, Philosophie- und Politikwissenschaftler, Lehrbeauftragter am Frankreich-Zentrum der Technischen Universität Berlin

Mai Palmberg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Nordic Africa Institute (Uppsala)

Herbert Prokasky, Gymnasiallehrer und Schulbuchautor

Louis Henri Seukwa, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg (Sonderforschungsbereich Umbrüche in afrikanischen Gesellschaften und ihre Bewältigung, Projekt „Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiographien afrikanischer Jugendlicher“)

Die Autorin

Dr. Anke Poenicke, geboren 1962 in Berlin, hat in Hamburg und Jaunde Geschichte, Französisch und Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Afrika studiert (Studienaufenthalte in Paris und Dakar), 1994 promoviert über die Darstellung Afrikas in europäischen Schulbüchern, war bis 2000 Dozentin für Erziehungswissenschaft in der Abteilung Schulpädagogik an der Universität Tübingen (Schwerpunkt Interkulturelles Lernen u.a.) und arbeitet seitdem als freie Autorin und Schriftstellerin in Berlin. Sie war gewähltes Mitglied der *Deutschen UNESCO-Kommission* und Vorsitzende der *Initiative Pro Afrika*, in deren Beirat sie jetzt ist.