

Moritz Pöllath (Hg.)

Didaktische Perspektiven auf die Geschichte und Kultur des Pazifiks



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Moritz Pöllath (Hg.)

Didaktische Perspektiven
auf die Geschichte und Kultur
des Pazifiks

Moritz Pöllath (Hg.)

Didaktische Perspektiven auf die Geschichte und Kultur des Pazifiks



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Lizenz CC-BY-NC-ND 4.0 (Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung.

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen oder Derivate einzuholen, wenden Sie sich bitte an info@wochenschau-verlag.de

Nutzung: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Die Bedingungen der Creative Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge, erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2024

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Print-ISBN 978-3-7344-1615-6
PDF-ISBN 978-3-7566-1615-2
DOI <https://doi.org/10.46499/2227>

Inhalt

| | |
|------------------|---|
| Vorwort | 7 |
| Einleitung | 8 |

I Geschichtsdidaktische Perspektiven

MORITZ PÖLLATH

| | |
|---|----|
| Der Pazifik im Geschichtsunterricht. Übersehene Verflechtungen für globalhistorisches Lernen | 13 |
|---|----|

CHRISTOPH KÜHBERGER

| | |
|--|----|
| How to change the backbone of history? Zur Dekolonialisierung des Geschichtsunterrichts | 31 |
|--|----|

GEORG MARSCHNIG

| | |
|---|----|
| Postkoloniale Potenziale. Ein Essay über pazifische Leerstellen im österreichischen Geschichtsunterricht. | 47 |
|---|----|

MORITZ PÖLLATH

| | |
|---|----|
| Einblicke in die pazifische Inselwelt? Eine Analyse deutscher Geschichts-, Politik- und Fremdsprachenlehrpläne | 61 |
|---|----|

II Diskussionsbeitrag

HILKE THODE-ARORA, OLIVER LUEB

| | |
|---|----|
| Reflexions on conveying Oceania's history, art and culture (Questions by Moritz Pöllath) | 75 |
|---|----|

III Anthropologische, ethnologische und kulturelle Perspektiven

HILKE THODE-ARORA

Auf schmalem Grat: Ein Erfahrungsbericht zur Ausstellung
from Samoa with Love? Samoa-Völkerschauen im Deutschen
Kaiserreich, 1895–1911 im Museum Fünf Kontinente 87

ANNE D. PEITER

Bomben in der Stille. Zur Rezeption von Atombombentests im Pazifik
in US-amerikanischen Propaganda-Filmen und -Fotos 114

ELFRIEDE HERMANN, HANS REITHOFER, CHRISTIANE FALCK

Sharing Knowledge on Entangled Histories and Climate Change
Consequences in Oceania. Some Insights from Doing Public
Anthropology at the Ethnographic Collection of Göttingen 137

Autorinnen und Autoren 150

Vorwort

Von Deutschland aus gesehen scheint der Pazifik in weiter Ferne zu liegen. Die Nachrichten, die uns heute aus dieser Region erreichen, beziehen sich vorrangig auf die aktuelle Umweltproblematik und den alarmierend fortschreitenden Klimawandel, der die dortigen Bewohner akut bedroht und auch uns Anlass zur Sorge bereitet. Dennoch scheint unsere Lebenswelt nur wenig mit der auf den pazifischen Inseln gemein zu haben. Doch anders als diese gefühlte Distanz implizieren mag, existieren in Geschichte und Gegenwart kontinuierliche, teilweise auch überraschende Verbindungen zwischen Europa und den pazifischen Inselstaaten. Diese Verflechtungsgeschichten sind jedoch bislang in unserer Gesellschaft nur wenig bekannt. Um dieses Wissen zu vermitteln und den Austausch darüber zu intensivieren, traten unter der Leitung von Dr. Moritz Pöllath des Historischen Seminars der Ludwig-Maximilians-Universität München im November 2022 Vertreter von einschlägigen Institutionen der Wissensvermittlung miteinander in Dialog. Experten aus Schulen, Museen und Universitäten diskutierten in München über zwei Tage hinweg sowohl die Darstellung historischer Ereignisse und kolonialistischer Strukturen in Lehrplänen und Ausstellungen als auch die pazifischen Umgangsweisen mit drängenden ökologischen Fragen. Der weit aufgespannte thematische Bogen inkludierte darüber hinaus diverse disziplinäre und epistemische Perspektiven, die durch die anwesenden Wissenschaftler aus dem Pazifik selbst artikuliert wurden. Gerade diese Formen des interkulturellen Dialogs ermöglichen es, bekannte Wissensbestände neu auszuleuchten, bislang übersehene Themen zu erschließen und „Wissen“ selbst zu pluralisieren. Mit den auf dieser Tagung verfolgten Ansätzen und Fragestellungen gelang eine Erkenntnisgenerierung, die sich jenseits der Exotisierung der pazifischen Inseln als Sehnsuchtsorte oder ihrer ausschließlichen Wahrnehmung als ausgebeutete Kolonien bewegte. Zur Sprache kam auch ihre heutige, zu Unrecht oft unterschätzte Rolle als selbstbewusste geopolitische Player einer strategisch wichtigen Region. Es ist längst an der Zeit, dass nicht nur das Wissen über, sondern auch das Wissen aus dieser Weltregion in Europa ankommt und rezipiert wird. Der aus dieser Tagung hervorgegangene Band trägt beispielhaft dazu bei und regt zu weiteren Reflexionen über Fremdbild und Selbstbild, über Hegemonie und Dekolonisierung der Beziehungen zwischen Europa und den pazifischen Inselstaaten an. Zu wünschen bleibt, dass wir diesen Dialog in Zukunft fortsetzen.

Prof. Dr. Eveline Dürr, München, 31. August 2023

Einleitung

Abseits der Bundesstraße 14 liegt zwischen Sulzbach-Rosenberg und der Auto-
bahnauffahrt zur A6 der Ort Fürnried. Im Hochsommer wiegt sich hier gold-
gelber Weizen auf den Feldern im Wind, hinter dichten und grünen Wäldern
tauchen Weiler und Dörfer auf und Besucher könnten sich hier in der ländlichen
Oberpfalz geografisch und mental nicht weiter entfernt vom Pazifik wähen.

Aber gerade hier zeigt sich, wie Lokales sich mit dem Globalen verbindet.
Denn hier in dem Weiler Buchhof wuchs der Pioniermissionar Johann Flierl
(1858–1947) auf und in Fürnried hat man ihm ein äußerst modernes, anspre-
chend gestaltetes und informatives Museum im Alten Schulhaus eingerichtet.
Ein Besuch dort lohnt, denn geschichtskundige und engagierte Frauen wie Anni
Weber geben dort die Erzählung über Johann Flierl weiter und erhalten dabei
die historischen Verbindungen zwischen Deutschland und Ozeanien am Leben.
Im Museum wird nicht nur an die deutsch-pazifische Geschichte erinnert, son-
dern es ist auch ein Ort des Zusammenkommens von Menschen aus dem Pazi-
fik mit den Menschen aus der Region. Im Falle des Flierl-Museums und seiner
Arbeit für die Neuendettelsauer Mission besuchen Vertreter aus Papua-Neuguinea
bis heute sein Geburts- und Schulort.

Flierl ist ein Oberpfälzer, der Weltgeschichte schrieb und noch heute gilt
der 12. Juli als Feiertag in Papua-Neuguinea, da an diesem Datum 1886 Flierl in
Finschhafen von Bord ging. Flierl und Fürnried sind nur ein Beispiel der zahl-
reichen biografischen Verbindungen, die deutschlandweit zu finden sind, wenn
man sie sucht. Das Geschichtsbewusstsein über die engen Verbindungen zwi-
schen Deutschland und Ozeanien dürfte jedoch geringer sein, als der Wissens-
bestand über die Weltregion selbst. Dies gab den Anlass sich im Rahmen der
Tagung „Vermittlung von Geschichte, Kultur und Geographie der Pazifischen
Inselstaaten – Bestandsaufnahme, Erneuerungen und Perspektiven“ vom 18. bis
19. November 2022 über dieses Defizit auszutauschen.

Als ich mein Referendariat durchlief und anschließend fast acht Jahre an
Gymnasien und einer Realschule unterrichtete, fiel mir deutlich auf, dass der Pa-
zifik – Ozeanien – kaum präsent in den Köpfen der Lehrerinnen und Lehrer oder
der Schüler und Schülerinnen ist, was selbstverständlich nachvollziehbar ist. Die
Region ist weit entfernt und eine Reise dorthin lange und teuer; tatsächlich aber
gibt es durchaus einige deutsche Schüler, die zumindest Australien oder Neusee-
land kennenlernen – ein äußerst beliebtes *gap year* – und so Berührungspunkte zu

Ozeanien entstehen. Das „Traumziel“ Neuseeland wird dabei auch durch die Arbeit in Kiwi-Plantagen finanziert und ohne es zu wissen, bewegen sich diese jungen Erwachsenen auf den Pfaden vieler Deutscher und Europäer, die vor ihnen im Pazifik seit Jahrhunderten gearbeitet und gelebt haben.

Die hier versammelten Beiträge nehmen sich daher über die Disziplinen hinweg dem Austausch zwischen Ozeanien und Europa an. Denn das Wissen und Lernen über die verflochtene Geschichte Europas mit den Inselstaaten des Pazifiks, die sozio-ökonomischen sowie umweltpolitischen Herausforderungen im pazifischen Raum, aber auch die pazifischen Antworten auf die Umwälzungen einer globalisierten Welt zu Beginn des 21. Jahrhundert bergen eine hohe Relevanz für die Vermittlung von Kompetenzen sowie Bildungs- und Erziehungszielen an Schulen und Institutionen.

Aus historischer und geschichtsdidaktischer Sicht nimmt sich Moritz Pöllath den historischen Verflechtungen zwischen Deutschland und Ozeanien und der Aufstellung inhaltlicher Kategorien für den deutschsprachigen Geschichtsunterricht im einleitenden Kapitel an. Dabei bespricht er nicht nur die Potentiale einer gemeinsamen Geschichte, sondern auch wie wenig eine transnationale Erinnerungskultur und damit die Idee eines globalen Deutschland in der Gesellschaft thematisiert wird. Christoph Kühberger hinterfragt mit seiner Analyse hawaiianischer Lehrpläne Selbstbilder in einer globalen Gesellschaft. Sein Beitrag stellt Lehrpläne für den Geschichtsunterricht aus dem US-Bundesstaat Hawai'i vor und bespricht ihre akademische Einbettung aus international vergleichender Perspektive, um im Anschluss daran zu erörtern, inwieweit darin auch *native epistemologies* und spezifische polynesischen Formen eines Umgangs mit Vergangenheit berücksichtigt werden.

Mittels einer stichprobenartigen Erkundung ausgewählter österreichischer Geschichtsschulbücher hinsichtlich der Repräsentation des pazifischen Raumes im Schulbuchwesen nimmt sich Georg Marschnig der (Nicht-)Verankerung des pazifischen Raumes im österreichischen Geschichtsunterricht an und liefert ein Plädoyer, den österreichischen Geschichtsunterricht für einen tatsächlich globalen Zugriff zu öffnen und postkoloniale Perspektiven zuzulassen. Eine Analyse deutscher Lehrpläne über die Leerstelle „Ozeanien“ in deutschen Lehrplänen von Moritz Pöllath führt zu einer Betrachtung des Themas aus unterschiedlichen Perspektiven (Curricula sowie Schulbücher), wodurch ein möglichst vielschichtiges und vergleichendes Bild über die Präsenz der Geschichte Ozeaniens im deutschen sowie österreichischen Geschichtsunterricht gegeben wird.

Den historischen sowie geschichtsdidaktischen Betrachtungen schließt sich eine Diskussion zwischen Hilke Thode-Arora, stellvertretende Direktorin und

Leiterin der Abteilung Ozeanien und Australien, Museum Fünf Kontinente München, und Oliver Lueb, stellvertretender Direktor und Wissenschaftlicher Referent Ozeanien, Rautenstrauch-Joest-Museum Köln, an: Beide Referenten geben dabei Impulse und Erfahrungen weiter, wie die Geschichte, Kunst und Kultur Ozeaniens zeitgemäß vermittelt werden können, bei dem pazifische Stimmen einbezogen werden und so ein Dialog auf Augenhöhe entsteht.

Anthropologische, ethnologische und kulturelle Perspektiven werden von Hilke Thode-Aroras Beitrag eröffnet und besprochen, welcher die konzeptionelle Planung, die pragmatische Organisation und die Resonanz der Ausstellung *From Samoa with Love?* des Museums Fünf Kontinente in München bespricht. Thode-Arora erörtert dabei konkurrierende ethische und praktische Verpflichtungen gegenüber der samoanischen Gemeinschaft sowie gegenüber deutschen Museumsbesuchern, deren eigene Sehgewohnheiten ohne Vorwissen über den *fa'a Samoa* berücksichtigt werden sollen. Kulturelle und literarische Perspektiven auf die Beziehungen zwischen Mensch und Umwelt innerhalb der pazifischen Inselwelt werden durch Anne Peiters Artikel über die wesentliche Vorstellungslosigkeit und kollektive Verdrängung der ökologischen und gesundheitlichen Folgen der Atombombentests im Pazifik eingebracht. Das Team von Elfriede Hermann, Hans Reithofer und Christiane Falck des Instituts für Ethnologie und Ethnologische Sammlung der Universität Göttingen stellt schließlich in ihrem Artikel den Bogen zwischen einer Public History und einer Public Anthropology her. Gerade im Austausch von Wissen über verflochtene Geschichten anhand der Folgen des Klimawandels in Ozeanien zeigt sich praktisch, aber auch auf theoretischer Ebene, wie wertvoll ein Nachdenken über die Vermittlung Ozeaniens im deutschen Sprachraum über die Disziplinen hinweg sein kann.

Insgesamt beleuchten alle Beiträge anhand unterschiedlicher Themen und aus unterschiedlichen Disziplinen zweierlei: Einerseits, wie wertvoll ein interdisziplinärer Zugang auf Ozeanien die Weltregion greifbar und begreifbar macht. Andererseits, wie präsent und durchaus überraschend verflochten der deutschsprachige Raum mit Ozeanien war und ist. Die Beiträge geben ein Bild ab, dass der Pazifik gar nicht so weit entrückt im (Geschichts-) Bewusstsein sein müsste. Der gegenseitige Austausch und das Lernen voneinander über die verflochtene Geschichte und die gemeinsamen gegenwärtigen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts lohnt sich sehr und dieser Tagungsband möchte, aufgrund seiner internationalen Ausrichtung und Teilnehmer in deutscher und englischer Sprache, dazu konkrete wie theoretische Impulse geben.

Dr. Moritz Pöllath

München, 30. August 2023

Geschichtsdidaktische Perspektiven

Der Pazifik im Geschichtsunterricht

Übersehene Verflechtungen für globalhistorisches Lernen

Der Pazifik: Ozean der Zukunft und Ozean der Vergangenheit. So können die Stimmen von Historikern, Journalisten und Reisenden über den größten Ozean der Welt eingefangen werden. Simon Winchester nannte ihn „Ozean der Zukunft“ und führte in seinem publizistischen Werk aus, wie sich die Ausprägungen der wirtschaftlichen, kulturellen, technischen und sozialen Globalisierung im Pazifik seit Ende des Zweite Weltkriegs entwickelten und der Großmachtkonflikt zwischen China und den USA sich auf dem Meer und den Inseln des Pazifiks abzeichnete. Der Pazifik ist aber auch ein Ozean mit Vergangenheit: Europäer, und unter ihnen sehr viele Deutsche bereisten, erforschten und kolonisierten diese Weltregion seit über 500 Jahren, woran Horst Gründer und Herrmann Hiery erinnern. Für den deutschen Geschichts- aber auch Sozialkundeunterricht findet sich daher gerade im Pazifik die Möglichkeit, historische Themen und Schlüsselprobleme der Gegenwart kategorisch zu erschließen.¹

In deutschen Lehrplänen und Schulbüchern verschwindet jedoch das bei weitem größte Weltmeer, das von Sumatra bis Ecuador gut 18.000 Kilometer misst und zuerst von polynesischen Seefahrern auf ihren Kanus durchquert und später von spanischen Galeonen durchkreuzt wurde.² In diesem Artikel soll daher erläutert werden, weshalb gerade der Pazifik das Potential birgt, nicht nur Schlüsselthemen der deutschen Geschichte zu vermitteln, sondern auch die Herausforderungen der globalen Gegenwart und Zukunft zu erörtern. Die Inselwelt des Pazifik, früher als „Südsee“ bezeichnet, und heute auch Ozeanien genannt, war historisch eng mit der europäischen und der deutschen Geschichte verbunden. So schreibt Johannes Vogit: „Nicht von den benachbarten Kontinenten Asien und Amerika gingen in historischer Zeit zuerst die stärksten Einwirkungen auf Australien und Ozeanien aus, sondern vom entfernten

1 Vgl. Winchester, Simon: Pacific. The Ocean of the Future. London 2016; Gründer, Horst, Hiery, Herrmann: Die Deutschen und ihre Kolonien. Berlin 2017, S. 9.

2 Vgl. Abulafia, David: Das unendliche Meer. Die große Weltgeschichte der Ozeane. London 2019, S. 27 f.

Europa auf der anderen Erdhalbkugel, die die Bewohner „da unten“ schlicht „Antipoden“ nannten.“³

Die Europäer und Deutschen lernten viel von den Bewohnern des Pazifiks und gewannen aus dieser Weltregion neue wissenschaftliche Erkenntnisse über das Klima sowie Flora und Fauna, genauso wie der Kontakt und die Kolonisierung der Inselwelt und der mela-, mikro- und polynesischen Bevölkerungen viel über die Europäer aussagte. Der außergewöhnliche große Raum des Pazifik sollte aber nicht zu der Vorstellung führen, es hier mit zerstreuten Kulturen zu tun zu haben. Im Gegenteil, Kapitän James Cook, der im 18. Jahrhundert dreimal den Pazifik erforschte, hielt in seinem Logbuch fest: „Es ist außergewöhnlich, dass ein und dieselbe Menschengruppe sich über all die Inseln in diesem riesigen Ozean ausgebreitet [...] und dabei unterschiedliche Sitten und Gebräuche entwickelt hat. Dennoch wird ein sorgfältiger Beobachter die Verwandtschaft zwischen ihnen rasch bemerken.“⁴

Globalhistorisches Lernen durch den Pazifik

So wie es eine Geschichte Nordamerikas vor Ankunft der Europäer 1492 gibt, kann auch die Geschichte des Pazifiks in Großepochen eingeteilt werden. Das antike Polynesien, über das Archäologen und Anthropologen forschen, wird dabei aus dem Geschichtsunterricht herausfallen und eine mögliche Auseinandersetzung mit der Zeit Ferdinand Magellans einsetzen, der 1521 als erster Europäer den Pazifik überquerte. Im Zeitalter der Aufklärung galt die „Südsee“ als ein aufgeklärtes Sinnesparadies, in welchem der Mensch in einem friedlichen und glücklichen Naturzustand existiere. Daraufhin folgte eine Großepoche, in dem sich das Bild des Pazifiks als ein Netz von Arbeitsmigration und dann als strategische Karte des „island-hopping“ im Zweiten Weltkrieg verfestigte, bis hin zu einem kapitalistischen Becken, gekennzeichnet vom Transport der Container als Signum der Globalisierung nach 1945.⁵

3 Voigt, Johannes: Geschichte Australiens und Ozeaniens. Köln 2011, S. 4.

4 Zitat aus Cooks Logbüchern der zweiten Reise, welche in deutschen Auswahlübersetzungen nicht aufgenommen wurde, nach Abulafia: Das unendliche Meer, S. 27–28, dieser verweist auf: K.R. Howe, The Quest for Origins: Who first Discovered and Settled the Pacific Islands? Auckland und Honolulu 2003, S. 33.

5 Vgl. Zimmerer, Jürgen und Todzi, Kim Sebastian: Hamburg: Tor zur kolonialen Welt. Erinnerungsorte der (post-)kolonialen Globalisierung. Göttingen 2021, S. 15; Matsuda, Matt., „The Pacific“, in: The American Historical Review Vol. 111, No. 3 (2006), S. 758–780, hier: S. 759–760.

In der nahen Zeitgeschichte differenzierte sich das Bild aus: Der Pazifik wird teils als tropisches Urlaubsparadies gesehen, das jedoch von geopolitischen Spannungen zwischen dem Westen und China überlagert wird, deren Ausgang über Fragen von Wohlstand und Globalisierung entscheiden. Punktuell überlagert wird die paradiesische Imagination von Klimakatastrophen, versinkenden Inseln und unabgeschlossenen Fragen der Dekolonisierung und Selbstbestimmung, wie sie Akademiker aus der Region als Themen für eine schulische Auseinandersetzung mit Ozeanien benennen.⁶

Hau'ofa kritisiert die Strukturierung in diese Großepochen, da sie epistemologisch aus der Perspektive der Amerikaner und Europäer stammen und der Ansatz wie eine Herabsetzung der pazifischen Geschichte in der Historiographie wirke: „Oceania has no history before imperialism, only what is called ‚prehistory‘.“⁷ Gleichzeitig ruft Hau'ofa besonders die Auswirkungen des Imperialismus auf die Wahrnehmung Ozeaniens in Erinnerung. So habe gerade die Aufteilung des Pazifiks unter den Kolonialmächten dazu geführt, dass aus der ehemals grenzenlosen Welt der pazifischen Inselstaaten kleine, voneinander isolierte Territorien wurden. Hier liegt die Grundlage der Vorstellung vieler Außenstehender, pazifische Inseln seien arm, winzig und isoliert, obwohl die Bewohner vor Ankunft der Europäer im engen Kontakt gestanden hatten und zwischen den Inseln hin und hersegelt waren.⁸

Historisches Lernen vom Pazifik bedeutet daher, sich des historischen Kontextes und des eigenen Geschichtsbildes über die entsprechende Epoche bewusst zu werden. Dabei ist zu beachten, dass der Pazifik nicht als weiter, leerer Raum gedacht werden sollte, in dem sich europäische Entdeckungen, Interessen und Konflikte abspielten. Der tongaische Schriftsteller Epeli Hau'ofa und auch Kapitän Cooks Beobachtungen aus dem 18. Jahrhundert machen deutlich, dass die Bewohner der pazifischen Inselwelt weder isoliert, noch durch unüberwindbare Strecken auf See getrennt waren. Auch wenn der Geschichtsunterricht nicht alles leisten kann, so kann schon das Wissen ein vollständigeres Geschichtsbild anleiten, dass mit dem Zeitalter der Entdeckungsfahrten und des Kolonialismus die Europäer auf einen lebendigen Kulturraum stießen, der bereits lange existiert hatte.

6 Vgl. Mawyer, Alexander et al. (Hg.): *Introduction to Pacific Studies*. Honolulu 2020, S. 104 ff.

7 Hau'ofa, Epeli: „Epilogue Pasts to Remember“, in: Borofsky, Robert (Hg.): *Remembrance of Pacific Pasts: An Invitation to Remake History*. Honolulu 2000, S. 453–472, hier: S. 455.

8 Hau'ofa, Epeli: „Our Sea of Islands“, in: *The Contemporary Pacific* Vol. 6, No. 1 (1994), S. 148–161, hier: S. 155.

Diese Einsichten haben dazu geführt, dass innerhalb der Pacific Island Studies Gemeinschaft nachgedacht wurde, welche Themen mit welchen Methoden gelehrt werden sollten?⁹ Die Auseinandersetzung innerhalb der akademischen Geschichtsvermittlung über Ozeanien, gibt daher Kategorien vor, die auch für die schulische Geschichtsvermittlung relevant sein können. Terence Wesley-Smith sieht im Feld der Pacific Island Studies pragmatische, laborgeprüfte und emanzipative Grundprinzipien am Wirken. Mit der „pragmatic rationale“ meint er die Vermittlung von Sachwissen, die vorrangig für Akteure externer Mächte relevant sei. Die „laboratory rationale“ sieht in der Kultur und den Bewohnern des Pazifiks vorrangig Studienobjekte der Anthropologie und Linguistik und im „empowerment rationale“ liegt das Ansinnen, indigene Stimmen und Perspektiven in die Forschungslandschaft über Ozeanien einzubringen.¹⁰

Die Aufstellung inhaltlicher Kategorien für den deutschsprachigen Geschichtsunterricht orientiert sich daher vorrangig im pragmatischen Grundprinzip. Im Verbund mit der „empowerment rationale“ sollten historische und zeitgenössische Problemstellungen um pazifische Quellen und Stimmen erweitert werden, um die Multiperspektivität der Geschichtsvermittlung zu gewährleisten. Eine Auseinandersetzung mit der Geschichte des Pazifik, kann daher folgende historische sowie politische Themen abdecken und die Globalität Deutschlands in der Vergangenheit und Gegenwart thematisieren: Fremd- und Selbstbilder, das Zeitalter der Entdeckungen und Kolonisation, Großmachtkonflikte während des Kolonialismus und Imperialismus, den Ersten und Zweiten Weltkrieg, den Kalten Krieg und den Systemwettbewerb zwischen dem Westen und China im 21. Jahrhundert. Darüber hinaus finden sich neue und wenige bekannte Impulse zur Auseinandersetzung mit der deutschen Erinnerungskultur und wirtschaftlichen Verflechtung mit dem Pazifik und die Migration Deutscher in die Region. Durch diese Aspekte der pazifischen Geschichte kann eine Harmonisierung zwischen notwendiger deutscher und europäischer Fokussierung nationaler Lernbedürfnisse und globalgeschichtlicher – pazifischer – Perspektiven auf die Vergangenheit und Gegenwart gelingen.

9 Vgl. Mawyer, Alexander et al. (Hg.): *Introduction to Pacific Studies*. Honolulu 2020; Für den *Island-Centered* und *Island-Oriented* Ansatz siehe: Davidson, J. W.: „Problems of pacific history“, in: *The Journal of Pacific History* Vol. 1 (1966), S. 5–21.

10 Vgl. Wesley-Smith, Terence: „Rethinking Pacific Studies Twenty Years on“, in: *The Contemporary Pacific* Vol. 28, No. 1 (2016), S. 153–69, hier: S. 156–160.

Selbst- und Fremdbilder

„Die gefährlichste aller Weltanschauungen ist die Weltanschauung der Leute, welche die Welt nicht angeschaut haben.“ Dieses Zitat wird dem Forscher und selbst Weltreisenden Alexander von Humboldt zugeschrieben. Anhand vielfältiger Begegnungen zwischen Europäern und der pazifischen Inselbewohner lassen sich Selbst- und Fremdbilder erlenen. Denn auch die Welt schaut die Fremden an, die sich auf Forschungs-, Entdeckungs- oder Urlaubsreisen befinden. Die Quellen aus der Zeit der Kontaktaufnahme mit den pazifischen Inselbewohnern legen daher auch so manches Fremd- und Selbstbild in der Geschichtsvermittlung frei.

In Europa entwickelte sich ab dem 18. Jahrhundert eine Südseeromantik, die sich teils bis in die Gegenwart fortsetzt. Die deutschen Naturwissenschaftler Johann Reinhold Forster und sein Sohn Johann Georg trugen eine Erzählung weiter, die dann Dichter und Denker der Aufklärung und Romantik aufgriffen und glaubten, im Pazifik lebe der Mensch in einem gesellschaftlichen Ideal, wie es seit der Antike nicht mehr der Fall in Europa gewesen sei.¹¹ Dieses vermeintlich positive Bild des Pazifik blieb lange bestehen, führte jedoch dazu, die Inselbewohner zu infantilisieren, die eben nicht den Pfad der Moderne nach westlichen Vorbild beschreiten würden. Der zugeschriebene paradiesische Zustand verstellte eine echte Auseinandersetzung mit den dortigen Bevölkerungen, die ganz eigene Sozialstrukturen entwickelt hatten und auch feudale Hierarchien kannten: So durchlebte das tongaische Großreich, das ungefähr seit dem 12. Jahrhundert existierte, immer wieder heftige Stammesfehden und seit 1810 war Hawai'i nach mehreren kriegerischen Auseinandersetzungen unter König Kamehameha I. vereint. Konflikte und Stammes- oder Adelsdynastien gehörten zur pazifischen Geschichte und die ersten Europäer kamen daher nicht in Kontakt mit einer friedfertigen paradiesischen Inselwelt, sondern bewegten sich innerhalb und zwischen vorstaatlichen Herrschaftsgebieten und klar definierten Feudalreichen.¹²

Der Blick der Deutschen offenbarte eine breite Spanne von Fremd- und Selbstbildern. Es gab durchaus Kritik am Kolonialismus und auch einen gewissen Perspektivenwechsel hin zu den betroffenen Bevölkerungen. Im Bericht des Weltreisenden Otto Ehlers von 1895 über Samoa, der, wie Matthias Lorenz herausarbeitet, durchgehend von einer Infantilisierung der Samoaner geprägt ist,

11 Voigt, Johannes: Geschichte Australiens und Ozeaniens. Köln 2011, S. 5.

12 Gonschor, Lorenz: A Power in the World. The Hawai'ian Kingdom in Oceania. Honolulu 2019, S. 21–24.

findet sich der antizivilisatorische Kulturpessimismus Rousseaus¹³ wieder, die „reinen“ Samoaner seien unschuldige und unverdorben Naturkinder. Solche „edlen Wilde“ lebten demnach in einem pazifischen Paradies, das Ehlers bei seiner Ankunft zu sehen glaubte. Den Einfluss der „Zivilisierungsmission“ der Europäer und Amerikaner kritisiert er, da er zu einer Hybridisierung des Paradieses führe, und damit zum Abfall und Untergang dieser als „schön“ und „edel“ wahrgenommenen Zustände. Ehlers zeigt aber auch Verständnis, dass ein Eingriff Fremder in die eigene Kultur ihm als Deutschen ebenfalls nicht gefallen würde, was er am Beispiel der Mensur ausführt: „Mir tun die Samoaner eigentlich leid. Die einzige Sache, die ihnen außer dem Essen, Trinken und Faullenzen Vergnügen macht, das Kriegsspiel, verbieten ihnen die Europäer, die im Lande doch von Rechts wegen ebenso wenig zu suchen wie zu sagen haben. Was würden wir alten Korpsstudenten davon denken, wenn die Feuerländer nach Deutschland kämen und sich's in den Kopf setzen wollten, unseren Mensuren ein Ende zu bereiten!“¹⁴ Ehlers Quelle ist gerade in ihrer Ambivalenz von Bedeutung, da sie im Rahmen des eigenen Weltbilds einen Perspektivenwechsel bietet, der Fremdbilder und zugleich Kolonialkritik erkennen lässt.

Die Südseeromantik erstreckte sich aber nicht nur auf die vermeintlichen rousseau'schen Zustände vom paradiesischen Naturzustand, sondern auch auf die Ästhetik der Menschen im Pazifik. Georg Forster hielt dies bereits gut 120 Jahre vor Ehlers in seinem Reisebericht von 1772–1775 fest. Sein Bericht über die Ankunft in Tahiti trug dazu bei: „Die Leute, welche uns umgaben, hatten viel Sanftes in ihren Zügen wie Gefälliges in ihrem Betragen. Sie waren ungefähr unserer Größe, blaß mahagonibraun, hatten schöne schwarze Augen und Haare [...]“. Sanftmütigkeit wird bei Forster ein maßgebliches Adjektiv für die Tahitianer. Gemessen werden sie aber an europäischen Maßstäben, denn: „Die Frauen waren hübsch genug, um Europäern in die Augen zu fallen, die seit Jahr und Tag nichts mehr von ihren Landsmänninnen gesehen hatten.“ Über die Tücher der Tahitianerinnen liest man: „War diese Tracht auch nicht ganz so schön wie jene an den griechischen Statuen, so übertraf sie doch unsere Erwartungen gar sehr und dünkte uns der menschlichen Bildung ungleich vorteilhafter

13 „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen“, so der erste Satz aus Rousseaus *Emil oder Über die Erziehung*, 1998, S. 9, zitiert aus: Lorenz, Matthias: „Die Perle der Südsee und der Hass auf das Hybride. Otto E. Ehlers' Reisebericht über Samoa von 1895“ in: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, Vol. 2, No. 1 (2011), S. 77–94, hier S. 91–92.

14 Ehlers, Otto: *Samoa*, hg. von Hermann Hiery, Düsseldorf 2008, S. 78 sowie in: Lorenz, „Die Perle der Südsee und der Hass auf das Hybride“, S. 79–80 und 92.

als jede andere, die wir bis jetzt gesehen haben.“¹⁵ Dabei hat Margaret Jolly aber auch herausgearbeitet, dass die Urteile der Europäer über die Frauen der östlichen Inseln (Tahiti und Hawai'i) wesentlich vorteilhafter ausfielen, als über die Frauen der westlichen Inseln (Neue Hebriden, Neukaledonien), die auch als von ihren Männern unterrückte unattraktive und ausgebeutete „Lasttiere“ beschrieben wurden. Diese oberflächlichen Beschreibungen trugen aber auch das Urteil über den Grad der „Zivilisation“ in sich, abhängig von der Selbstständigkeit der Frau, wie sie die Europäer wahrnahmen.¹⁶

Ästhetik ist demnach ein Faktor in der Betrachtung der Europäer, denn auch Ehlers berichtet später über die Schönheit des Pazifik: „tiefblaues Meer“, „schneeweißer Strand“, „wogende Palmenhaine“, dass ihm das Gefühl kam, „in einem Märchenlande zu weilen.“ Dieses „Märchenlande“ besuchend, schreibt er, dass die Samoaner „was Körperbau und Hautfarbe anlangt, der schönste Menschenschlag sind, dem ich begegnet bin.“ Ehlers relativiert diese ästhetische Wahrnehmung aufgrund „zu wenig aristokratischer“ Gesichtszüge jedoch auch gleich wieder, sinniert, ob nun Japaner und Burmesen lebenswürdiger seien, verbleibt aber dabei, in den Samoanern die Spitze – bei ihm „die Palme“ – der Lebenswürdigkeit zu sehen.¹⁷ Ob Ehlers oder Forster, die Europäer lasen sich gegenseitig und die Berichte des Franzosen Louis Antoine de Bougainville hatten Spuren in der Imagination über den Pazifik hinterlassen. So schreibt Georg Forster: „Sobald wir ausgestiegen waren, eilten wir nach den Plantagen, und wir fanden bald, daß Bougainville nicht zu weit gegangen sei, wenn er dies Land als ein Paradies beschreiben hatte.“¹⁸

Die Reiseberichte dieser Deutschen schwanken zwischen paradiesischer Idealisierung und Beschönigung der pazifischen Inselwelt und Verständnis für die Auswirkungen und Gefahren, die vom Kontakt und der Inbesitznahme der Europäer drohten. Sie sind authentische Berichte aus Sicht der Deutschen, aber nicht ohne Unverständnis und Selbstreflexion. Denn auch Forster zeigte Verständnis für die Reaktion der Tahitianer, als sie das Schiff „Delphin“ des Briten Samuel Wallis aus „Selbsterhaltung“ um ihre Freiheit angegriffen hatten.¹⁹ Ob Forster oder Ehlers, beide erkennen, dass die pazifischen Inselbewohner mit

15 Forster, Georg: Entdeckungsreise nach Tahiti und in die Südsee 1772–1775. Neu hg. von Hermann Homann, Stuttgart 1988, S. 112–113.

16 Jolly, Margaret: „Imagining Oceania: Indigenous and Foreign Representations of a Sea of Islands“ in: Vol. 19, No. 2 *The Contemporary Pacific* (2007), S. 508–545, hier: S. 520–521.

17 Ehlers: Samoa, S. 64–65.

18 Forster: Entdeckungsreise nach Tahiti und in die Südsee 1772–1775, S. 119, 141.

19 Forster: Entdeckungsreise nach Tahiti und in die Südsee 1772–1775, S. 141.

Recht auf die fremden Übergriffe mit Widerstand reagieren, so wie es dann auch die Sokehs auf der Insel Pohnpei, damals Deutsch-Neuguinea, gegen die deutsche Kolonialherrschaft 1910 taten.²⁰

Biographische Zugänge

Die über 500-jährige Präsenz des Austauschs, Kontakts und der Übersiedlung von Deutschen in den Pazifik lässt den Wert erkennen, gerade durch biographische Zugänge diese verflochtene Geschichte zu vermitteln. So lassen sich die Wirtschaftskontakte erläutern sowie das wissenschaftliche Interesse als auch die Migrationsgeschichte Deutscher in den pazifischen Raum thematisieren. Dazu muss festgehalten werden, dass eine deutsche Staatsbürgerschaft erst ab dem Reichs- und Staatsangehörigkeitsgesetz (RuStAG) vom 22. Juli 1913 bzw. dann in der einheitlichen Verordnung über die deutsche Staatsangehörigkeit vom 5. Februar 1934 existierte. Vorher bewegten sich Deutsche aus unterschiedlichen Königreichen, Fürstentümern und Reichsgebieten in der Welt. Georg Forster war zum Beispiel Preuße und in Nasenhuben im Weichseldelta geboren. Ihm zu Ehren und aufgrund des weit-rezipierten Reiseberichts über Cooks Entdeckungsfahrten wurde 1785 im Wörlitzer Park ein Südsee-Pavillon durch Fürst Leopold Friedrich Franz von Anhalt-Dessau errichtet. Durch das Wirken solcher Individuen war der Pazifik in den deutschen Landen punktuell immer wieder präsent.²¹

Oftmals wurden Naturkundler und Geographen aus den deutschen Landen vom Petersburger Hof, wie unter Zar Peter dem Großen, angeworben. Dieser wollte einerseits akademisches Leben in seinem Reich etablieren und suchte dafür Intellektuelle und Wissenschaftler in Europa und andererseits deren Wissen nutzen, um sein eigenes Reich zu vermessen. In Auftrag des Hofes erkundeten Georg Wilhelm Steller (1709–1746) oder später der Mediziner Carl Heinrich Merck (1761–1799) den nordpazifischen Raum, da Alaska und Kamtschatka zu imperialen Projekten des Petersburger Hofes geworden waren.²²

20 Vgl. Mawyer, Alexander et al. (Hg.): *Introduction to Pacific Studies*. Honolulu 2020, S. 41.

21 Vgl. Uhlig, Ludwig: „Georg Forstners Lebensabenteuer“ in: *Kulturstiftung Dessau-Wörlitz: Die Südsee in Wörlitz*. München 2019, S. 22–28.

22 Küntzel-Witt, Kristina: „Georg Wilhelm Steller and Carl Heinrich Merck: German scientists in Russian service as explorers in the north Pacific in the eighteenth century“ in: Berghoff, Hartmut, Biess, Frank, Strasser, Ulrike (Hg.): *Explorations and entanglements: Germans in Pacific worlds from the early modern period to World War I*. New York 2019, S. 103–127.

Kennzeichnend für die deutsche Präsenz im Pazifik waren ebenfalls Unternehmer und Kaufmänner. „König der Südsee“ wurde Johan Cesar Godeffroy (1813–1885) genannt, der seit 1845 im Pazifik tätig war und zeitweise eine Monopolstellung im Kopra-Handel innehatte.²³ Der hanseatische Kaufmann errichtete dafür 1857 sein Handelshauptquartier auf Apia, Samoa, und Godeffroys Handelsstationen fanden sich von Tahiti bis zu den Mariannen. Die Stationen wurden einmal alle sechs oder zwölf Monate mit einem Schiff von Apia aus besucht, das Kopra, Schildkrötenpanzer, Perlmutter und getrocknete Seegurken – auch Trepang oder Bêche-de-mer genannt – auflud und verschifft. Godeffroys Erfolg stand und fiel mit dem Koprapreis und dabei waren die 1870er Jahre goldene Zeiten für den deutschen Südseehandel, aber als der Koprapreis auf den Weltmärkten fiel, ging Godeffroy pleite.²⁴ Die Pleite der hanseatischen Unternehmung bedeutete jedoch nicht das abrupte Ende der wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Deutschland und dem Pazifik. Die Abteilung des Südseehandels wurde in die Deutsche Handels- und Plantagen-Gesellschaft der Südseeinseln zu Hamburg (DHPG) überführt, deren Anteilscheine wiederum die englische Bank Baring aufkaufte und die dann ab 1884 wieder von einem deutschen Konsortium geführt wurde.²⁵

Der „Zuckerkönig von Hawai‘i“ war ebenfalls ein deutscher Auswanderer. Claus Spreckels (1828–1908) war bereits ein erfolgreicher Zuckerproduzent in Kalifornien gewesen, als er seinen Geschäftsbereich auf Hawai‘i ausweitete. Der im Königreich Hannover in Lamstedt geborene Spreckels wanderte mit 19 Jahren aus. Seine unternehmerischen Tätigkeiten an der Ost- und dann später an der Westküste der USA zeugen von einer eindrucksvollen und erfolgreichen Auswanderervita, bevor er in Hawai‘i zum größten Zuckerproduzenten mit Plantagen auf Maui, Big Island und Oahu aufstieg. Durch seinen Erfolg gelangten noch mehr Deutsche nach Hawai‘i, und in den Pazifik, denn Spreckels warb 1881 gezielt Arbeiter aus Thüringen im Gothaer Tageblatt an. Auch wenn mehrere hundert deutsche Arbeiter so in den Pazifik kamen, wurde diese Praxis schnell eingestellt,

-
- 23 Vgl. Scheps, Birgit: Das verkaufte Museum. Die Südsee-Unternehmungen des Handelshauses Joh. Ces. Godeffroy&Sohn, Hamburg, und die Sammlungen „Museum Godeffroy“. Hamburg 2005, S. 28.
- 24 Vgl. Reinhard, Wolfgang: Die Unterwerfung der Welt: Globalgeschichte der europäischen Expansion 1415–2015. München 2018⁴, S. 764; Firth, Stewart: „German Firms in the Western Pacific Islands, 1857–1914“ in: *The Journal of Pacific History* Vol. 8 (1973), S. 10–28, hier: S. 14.
- 25 Vgl. Reinhard, Wolfgang: Die Unterwerfung der Welt: Globalgeschichte der europäischen Expansion 1415–2015. München 2018⁴, S. 764.

da sie auf Kritik in deutschen Zeitungen und sogar zu einer Debatte im deutschen Reichstag führte. Im Tonfall der Zeit wurden ethnische und rassistische Stereotype bemüht und es als unwürdig empfunden, dass Deutsche die gleiche Arbeit wie chinesische oder schwarze Tagelöhner verrichten sollten. Spreckels versuchte dann Norweger anzuwerben, die jedoch aufgrund des warmen Klimas nicht lange blieben und hatte schließlich Erfolg mit portugiesischen und chinesischen Arbeitern mit Konsequenzen für die indigene Bevölkerung: Denn diese Anwerbungspraxis führte zu einer Um- und Neubevölkerung der Hawai'i-Inseln auf Kosten der Hawaiianer.²⁶

Spreckels zweites unternehmerisches Standbein, die Linienschiffahrt zwischen den USA, Hawai'i, Neuseeland und Australien, erhielt eine besondere Bedeutung in der Zeit des Imperialismus ab den 1880er Jahren. Russen und Briten schickten Abgesandte mit Kaufabsichten für Spreckels Dampfboote, falls es zu einem Krieg zwischen den Mächten kommen sollte. Spreckels war aber enger mit der amerikanischen Regierung und der US Navy verbunden und seine Boote wurden in Abstimmung mit den Gesetzen und Anforderungen der amerikanischen Marine gebaut und auch auf den Listen für Hilfskreuzer im Falle eines Krieges geführt. Bei allen Konflikten und Krisen im Pazifik der damaligen Zeit wurde der Einsatz von Spreckels Schiffen diskutiert, wie im Chilenischen Bürgerkrieg (1891), dem amerikanisch-britischen Konflikt um die Beringsee (1892), im Spanisch-Amerikanischen Krieg (1898) und im Samoa-Konflikt (1899). Das Vermächtnis dieses Linienschiffimperiums der Spreckel Familie findet sich noch heute in San Diego. Der Sohn John D. Spreckels unterhielt auf North Island in seinem Privatbesitz eine umfassende Infrastruktur für die Marine und verkaufte dann 1917 das Land an die US Navy, die diese Basis seitdem für ihre Flugzeugträger nutzt.²⁷

26 Vgl. Spiekermann, Uwe: „Expanding the Frontier(s): The Spreckels Family and the German-American Penetration of the Pacific, 1870–1920“ in: Berghoff, Hartmut, Biess, Frank, Strasser, Ulrike (Hg.): *Explorations and entanglements: Germans in Pacific worlds from the early modern period to World War I*. New York 2019, S. 171–195, hier: S. 175–186.

27 Vgl. Spiekermann, Uwe: „Expanding the Frontier(s): The Spreckels Family and the German-American Penetration of the Pacific, 1870–1920“ in: Berghoff, Hartmut, Biess, Frank, Strasser, Ulrike (Hg.): *Explorations and entanglements: Germans in Pacific worlds from the early modern period to World War I*. New York 2019, S. 171–195, hier: S. 175–186.

Globalgeschichtliche Perspektive: Kolonialismus, Imperialismus und Erster Weltkrieg

Der „territorialen Neuordnung der Welt seit etwa 1880“ konnte sich Bismarck nicht entziehen²⁸ und es gibt gute Gründe, die deutsche Kolonialgeschichte nicht immer und zumindest nicht ausschließlich anhand von afrikanischen Fallbeispielen zu vermitteln, wo zweifellos der Schwerpunkt des deutschen Kolonialreichs lag. Nach der langen Phase deutscher Forscher, Entdecker und Händler im pazifischen Raum, setzte dort ab 1884 die koloniale Phase ein, da Handelsgesellschaften nun Schutzbriefe vom Kaiserreich zur Sicherung der überseeischen Unternehmungen eingefordert hatten. Bismarck, der sich lange gegen deutsche Kolonien ausgesprochen hatte, gab dem „imperialistischen Raumrausch“ nach, den das bürgerliche und wirtschaftliche Weltmachtstreben in Form von Kolonialvereinen, Handelsgesellschaften und Kolonialmagazinen in der Innenpolitik formulierte.²⁹ Im Zuge der Reichstagswahlen von 1884 sicherte sich Bismarck so die Unterstützung freikonservativer und nationalliberaler Kräfte im Land.³⁰

Als zum Beispiel 1889 die DHPG erneut für mehr direkte Herrschaft im Pazifik bei Bismarck plädierte, gab ein entnervter Reichskanzler von sich, dass er dieses „alte Lied“ nicht mehr hören könne. Der Reichskanzler hatte zwar dem innenpolitischen Forderungen nach einer aktiven Kolonialpolitik nachgegeben, aber folgte dann weitgehend dem britischen Vorbild. Die britische oder auch niederländische Kolonialpolitik bestand darin, Überseehandelsgesellschaften die Kosten für die Verwaltung der Kolonien zu überlassen, um die Kosten für den Staat möglichst gering zu halten. Auch war Bismarck nicht bereit, Konflikte eskalieren zu lassen oder gar Krieg über Kolonien zu führen: Denn weder Deutsch-Ostafrika noch Deutsch-Samoa waren wirtschaftlich rentabel. Firth ermittelte diesen äußerst geringen Wert der pazifischen Kolonien aus Unterlagen des Reichstages, der für das Jahr 1909 bei circa 0,15 % des deutschen Außenhandelsvolumen lag. Die wenigen Handelskompanien in Hamburg, Bremen und Berlin, die Kopra, Landwirtschaftsprodukte und etwas Phosphat verschifften, besaßen keinen bedeutenden Wert für die Wirtschaft des Kaiserreichs.³¹

28 Conrad, Sebastian: Deutsche Kolonialgeschichte. München 2012², S. 26–27.

29 Freytag, Nils: Das Wilhelminische Kaiserreich 1890–1014. Paderborn 2018, S. 218–219.

30 Vgl. Gründer, Horst, Hiery, Hermann: Die Deutschen und ihre Kolonien. Berlin 2017, S. 16.

31 Vgl. Firth, Colin: „German Firms in the Western Pacific Islands, 1857–1914“. In: The Journal of Pacific History, Vol. 8 (1973), S. 10–28, hier: S. 10; Conrad, Sebastian: Deutsche Kolonialgeschichte. München 2012², S. 29–33; Kennedy, Paul: „Bismarck’s Imperialism: The Case of Samoa, 1880–1890“ in: The Historical Journal, Vol. 15, No. 2 (1972), S. 261–283, hier: S. 265 und 282–283.

Lehrreich anhand der pazifischen Besatzungen ist die Form des „Monopoly imperialism“, der dort von den Kolonialmächten betrieben wurde.³² Ähnlich wie auf einem Monopoly Spielbrett besitzen, kaufen, verkaufen oder tauschen die Kolonialmächte dabei Kolonialbesitz untereinander. Dieses Phänomen, das in Afrika zum Beispiel anhand des Helgoland-Sansibar-Vertrages von 1890 zu beobachten war, war auch im Pazifik allgegenwärtig. Über Samoa stritten gleich drei Großmächte: Großbritannien, das Deutsche Kaiserreich und die USA. Dabei unterstützten sie unterschiedliche samoanische Häuptlinge und es kam beinahe zu einem Krieg, der jedoch durch einen Zyklon vom 13. März 1889 verhindert wurde. Nachdem die Schiffe der Deutschen und Amerikaner weitgehend zerstört waren, suchte man auf der Berliner Samoa-Konferenz eine Verhandlungslösung. Ähnlich der Konferenzen über die Aufteilung Afrikas oder Chinas, bietet sich mit Samoa ein Fallbeispiel der Geschichte des Hochimperialismus an, der Großmachtkonflikt und die Verhandlung über Territorien ohne Einbeziehung der betroffenen Bevölkerung lehrt. Großbritannien verzichtete auf seine Ansprüche auf Samoa und erhielt dafür Zugeständnisse für seine Forderungen hinsichtlich der Tonga-Inseln, wo eine starke deutsche Handelspräsenz existierte. Tonga wurde so 1900 britisches Protektorat. Amerikaner und Deutsche teilten dann die Samoa-Inseln auf; das Kaiserreich erhielt die Inseln Upolu und Savai'i mit der Hauptstadt Apia, die USA die Insel Tutuila mit dem Hafen Pago Pago.³³

Gerade das Deutsche Kaiserreich ist ein historisches Beispiel für ein Land, das durch die käufliche Erwerbung und den Tausch von Kolonien zu einer großen europäischen Kolonialmacht wurde. Spanien verkaufte zuerst 1884 die Marshall-Inseln an das Kaiserreich und 1899, nach der Niederlage im Spanisch-Amerikanischen Krieg, erwarb Deutschland dann auch die Karolinen, die Nördlichen Mariannen (ohne Guam) und Palau für den Gegenwert von damals 1 Million Pfund Sterling.³⁴

Das Ende des deutschen Kolonialreichs im Pazifik erfolgte dann abrupt: Bereits Ende 1914 und Anfang 1915 hatten alle deutschen Kolonien nach kurzen Einsätzen japanischer, australischer und neuseeländischer Kreuzer und

32 Vgl. Alessio, Dominic: „...territorial acquisitions are among the landmarks of our history': the buying and leasing of imperial territory" in: *Global Discourse* 3:1 (2014), S. 74–96.

33 Vgl. Wendt, Reinhard: „Alfred Schultz – ein Hamburger Kaufmann in der Südsee. Globaler Handel, Weltpolitik und Alltag“ in: *Zeitschrift für Weltgeschichte* Vol. 21 No. 1 (2020), S. 155–183, hier: S. 159.

34 Vgl. Alessio, Dominic: „...territorial acquisitions are among the landmarks of our history': the buying and leasing of imperial territory“ in: *Global Discourse* 3:1 (2014), S. 74–96, hier: S. 84.

Landungstruppen kapituliert. Das kaiserliche Ostasiengeschwader konnte militärisch nichts bewirken und spielte für den Verlauf des Ersten Weltkriegs keine Rolle. Das oberste Ziel der deutschen Marine seit 1902, im Kriegsfall den britischen Handel zu schädigen, wurde von keinem Schiff des Geschwaders erreicht und nahezu alle Schiffe wurden im Westpazifik zerstört und die Besatzungen interniert.³⁵ Für den Geschichtsunterricht verbleibt dabei, dass erst durch Hinzunahme des Pazifiks der Erste Weltkrieg als wahrhaft globaler Krieg verstanden werden kann; denn auch auf Samoa und Neuseeland befanden sich Internierungslager für deutsche Zivilisten, die als „enemy aliens“ eingestuft worden waren, sowie für Soldaten, die in Kriegsgefangenschaft geraten waren.

Globalgeschichtliche Perspektive: Zweiter Weltkrieg und Systemwettbewerb im Pazifik

Amerikanische Geschichte ist ein wichtiger Teil deutscher Lehrpläne und wird in der Regel eng verbunden mit den großen internationalen Themen der Zeitgeschichte aus einer transatlantischen Perspektive vermittelt, was durch die gemeinsame Migrations- und Ideengeschichte begründet ist. Die USA sind jedoch auch eine pazifische Nation. Für Amerikas Aufstieg zur Weltmacht, ebenfalls ein wichtiges Unterrichtsthema, war das wirtschaftliche Ausgreifen weit in den Pazifik hinein mit ausschlaggebend, seitdem Kapitän Joseph Ingraham im April 1791 sieben nordwestliche Marquesas-Inseln für die USA beanspruchte – ohne Auftrag und ohne Zustimmung Washingtons.³⁶ Über 50 unbewohnte Atolle und Inseln kamen durch den Guano Islands Act von 1856 unter die wirtschaftliche Kontrolle der USA, da dieser amerikanischen Bürgern erlaubte von Inseln Besitz zu ergreifen, wenn es dort Vorkommen von Vogelexkrementen gab, einem wertvollen Düngemittel. Mehr noch sind die USA aber durch die Annexion Hawai‘is (1893) und dann durch den Spanisch-Amerikanischen Krieg (1898) zur pazifischen Macht aufgestiegen, da sie einerseits die Philippinen bis 1946 kolonial verwalteten und andererseits im Zuge des Zweiten Weltkriegs enge politische Verbindungen mit den Nördlichen Marianen, den Marshall Inseln, den Föderierten Staaten von Mikronesien und Palau entstanden sind. Zusätzlich existieren mit

35 Vgl. Leipold, Andreas: *Des Kaisers Piraten in der Südsee und im Südatlantik. Der Einsatz deutscher Hilfskreuzer in der ersten Phase des Ersten Weltkrieges.* Wiesbaden 2018, S. 104–106.

36 Vgl. Shoemaker, Nancy: „The United States’ First Overseas Possession“, in: *Diplomatic History* Vol. 46 No. 5 (2022), S. 847–872.

Amerikanisch-Samoa und Guam Territorien, die im Kongress vertreten, jedoch nicht mit einem amerikanischen Bundesstaat gleichzusetzen sind.³⁷

Der Kalte Krieg mit seinem kennzeichnenden Charakteristikum der atomaren Bedrohung kann durch eine Auseinandersetzung mit den Erfahrungen der Bevölkerung der pazifischen Inselstaaten konkret nachvollziehbar gemacht werden. Zweifellos ist für den deutschen Geschichtsunterricht die Vermittlung der schmerzhaften Trennung durch die Mauer und die Geschichte der DDR von vorrangiger Bedeutung. Atomarer Schrecken und Angst, wie ihn die Bevölkerungen im Westen in ihren Köpfen hatten, waren jedoch für die Bewohner des Bikini-Atolls oder Tahitis Realität. Denn Washington und Paris führten im Pazifik ihre Atombombentests durch,³⁸ ohne das Wissen oder auch gegen den Widerstand lokaler Inselbewohner: Umsiedlungen, Verstrahlungen, Strahlenkrankheiten und kontaminierte Inseln und Riffe gehörten zur pazifischen Erfahrung des Kalten Krieges. Anhand der unterschiedlichen Weltregionen können die weltweiten Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Kalten Krieges im Geschichtsunterricht erarbeitet werden.

Für den Systemwettbewerb zwischen USA, Europa und China finden sich ebenfalls in der pazifischen Staatenwelt lehrreiche Fallbeispiele. Ob Geschichts- oder Sozialkundeunterricht, mit einem Blick von oben kann der Interessengegensatz zwischen den pazifischen Mächten herausgearbeitet werden. Die USA treten dabei als „Pacific Power“ (Obama 2011) auf und haben ein „Pacific Century“ (Clinton 2017) ausgerufen. Alle US-Präsidenten seit Obama haben sich der chinesischen Herausforderung durch konkrete militärische und wirtschaftliche Schritte gestellt, was sich durch ein neugefundenes Interesse an den unabhängigen pazifischen Inselstaaten zeigt, die nun von Peking und Washington umworben werden.³⁹

So bereiste der chinesische Außenminister Wang Yi 2022 die kleinen pazifischen Inselstaaten, um eine vertiefte Zusammenarbeit anzustoßen, die jedoch von den Inselstaaten zurückgewiesen wurde. Aber 2022 gelang Peking ein kontro-

37 Vgl. Mückler, Herrmann: „Die geopolitische Bedeutung der pazifischen Inseln im kolonialen und postkolonialen Zeitalter“ in: Edelmayer, Friedrich, Pfeisinger, Gerhard (Hg.): Ozeane – Mythen, Interaktionen und Konflikte. Münster 2017, S. 299–317; Voigt, Johannes: Geschichte Australiens und Ozeaniens. Köln 2011, S. 140.

38 Die Briten führten ihre Atombombentests in West-Australien sowie auf zwei unbewohnten pazifischen Inseln durch: Malden Island und Kiritimati, ehemals die Kolonie Gilbert- und Elliceinseln (1892–1796) und heute Teil der Republik Kiribati.

39 Vgl. Turner, Oliver, Parmar, Inderjeet (Hg.): The United States in the Indo-Pacific. Obama's Legacy and the Trump Transition. Manchester 2020.

verser Sicherheitspakt mit den Salomonen, dessen konkrete Ausgestaltung noch unklar ist. Die Versuche Pekings, an Einfluss zu gewinnen, blieben jedoch von Neuseeland, den USA und Australien nicht unbemerkt und sie bieten im Rahmen ihrer Indo-Pazifik-Strategien den pazifischen Staaten Gegenangebote an. Anhand der Taiwanfrage kann man zum Beispiel den Systemwettbewerb erarbeiten: bis 2019 erkannten sechs Staaten Taiwan an, darunter Palau, die Marshall Inseln, Nauru, Kiribati, Tuvalu und die Salomonen. Die stark umworbenen Salomonen wechselten jedoch 2019 ihre Position und erkennen nun nur noch Peking an.

Bei der Betrachtung von oben auf pazifische Fallbeispiele besteht jedoch die Gefahr, die pazifischen Staaten als eigenständige Akteure zu übersehen. Bereits im Zweiten Weltkrieg beteiligten sich zum Beispiel Coastwatchers aktiv am Kriegsgeschehen oder kämpften Einwohner Papua-Neuguineas im Royal Pacific Islands Regiment gegen die Japaner.⁴⁰ Nicht unähnlich der Situation der afrikanischen Staaten im Kalten Krieg suchen die pazifischen Inselstaaten heute einen Weg, Wirtschafts- und Entwicklungshilfe für ihre ökonomischen sowie ökologischen Herausforderungen zu erhalten, ohne zu stark in die sicherheitspolitischen Forderungen der beiden Mächte eingebunden zu werden. Sollen im Unterricht die großen geopolitischen Konflikte des 21. Jahrhunderts besprochen werden, so finden sich im Pazifik reichlich Fallbeispiele, die den Wettbewerb westlicher und chinesischer Akteure um die Gunst und Kooperation der pazifischen Inselstaaten illustrieren, und bei denen deutlich wird, dass die Inselstaaten eigene Interessen verfolgen.

Transnationale Erinnerungskultur: Globales Deutschland

So wie vor über 500 Jahren einzelne Deutsche den Pazifik mit Schiffen durchkreuzten und die Inseln besuchten, so steigt gegenwärtig das politische Interesse für diese ferne Region: Das Auswärtige Amt hat sich 2020 Indo-Pazifik-Leitlinien gegeben, in deren Rahmen es Deutschlands außenpolitische, sicherheitspolitische und ökonomische Interessen im Pazifik verfolgen will und die Fregatte „Bayern“ hielt sich 2021 und 2022 sieben Monate im Indo-Pazifik auf. Aber unterhalb dieser hohen politischen Ebene, die für den Sozialkundeunterricht relevant sein kann, finden sich transnationale und transkulturelle Verbindungen zwischen Deutschland und dem Pazifik, die seit Generationen bestehen und wertvoll für den Geschichtsunterricht sind, da sie eine deutschlandzentrierte

40 Vgl. Voigt, Johannes: Geschichte Australiens und Ozeaniens. Köln 2011, S. 151.

und rein auf den Nationalstaat begrenzte Erinnerungskultur auflösen und auf ein breiteres, globales Fundament stellen.

Zunächst einmal war die Präsenz Deutscher im Pazifik gering und es lebten während der Kolonialzeit nur knapp über tausend Menschen in der Südsee.⁴¹ Aber Reinhardt Wendts Forschungen zu der deutschen Diaspora im Pazifik am Beispiel der Vava'udeutschen, die bereits vor der formalen Kolonialzeit begann, legt die Bedeutung der German Pacific Islanders für einen modernen Geschichtsunterricht frei. Aus Pyritz, einer hinterpommerischen Kleinstadt, konnte Wendt eine Kettenmigration nachzeichnen, die mit dem Pionier und Bäcker August Sanft begann. Dieser verließ 1848 Deutschland, soll dann auf den Goldfeldern in Kalifornien und Australien gearbeitet haben und kam schließlich nach Tonga, wo er auf der Vava'u-Inselgruppe eine neue Heimat und ökonomischen Erfolg fand.⁴²

Die Familien Sanft und Wolfgramm zusammen mit weiteren Menschen aus Thorn, Parchim und Hamburg begründeten auf Tonga eine Diasporagemeinschaft von German Pacific Islanders, die noch heute im Pazifik präsent ist. Sie geben Zeugnis davon, dass Deutsche in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gleich hinter Engländern den Handel im Pazifik bestimmten. Die ehemals 20 Männer und zwei Frauen hatten kinderreiche Familien und die nächste Generation bestand bereits aus 127 Personen. Die dritte Generation der German Pacific Islanders ist eine mehrere Tausend starke Gruppe, die sich von Tonga aus aufgrund der Weltkriege, aber auch neuer wirtschaftlicher Möglichkeiten auf anderen Inseln wie Samoa oder in Australien und den USA niederließen.⁴³

Angesichts der Migrationsbewegungen im 21. Jahrhundert ist der Wolfgramm-Sanft-Clan ein wichtiges historisches Fallbeispiel aus der deutschen und der pazifischen Geschichte, da er in seiner „Lebenswelt deutsche und tongaische Elemente“ verbanden und „schufen damit eine neue, die keiner der existierenden eindeutig zuzuordnen war.“ Die Wilhelms oder Viliamis, Friedriche oder Feletis, je nach dem welche Sprache sie für ihren Namen nutzten, hatten auch noch während der Zeit des britischen Protektorats Bilder von Kaiser Wilhelm II.

41 Am Stichtag zum 1. Januar 1913 lebten laut Reichskolonialamt 1208 Deutsche in den Südseekolonien. Siehe Rigotti, Livia: „German Women in the South Sea Colonies, 1884–1919“ in: Berghoff, Biess, Strasser, (Hg.): *Explorations and entanglements*, S. 171–195, hier: S. 213–237, hier: S. 214.

42 Wendt, Reinhard: „German Pacific Islanders – Eine ferne Diaspora und ihre Erinnerung an Deutschland“ in: Daum, Werner, Brandt, Peter (Hg.): *Politische Bewegung und symbolische Ordnung*. Bonn 2014, S. 145–167, hier: S. 148.

43 Vgl. Wendt, Reinhard: „German Pacific Islanders – Eine ferne Diaspora und ihre Erinnerung an Deutschland“, S. 146–147 und 149.

in ihren Häusern oder Hütten. Sie begründeten eine transnationale Diaspora und schufen dabei eine transkulturelle Zwischenwelt. Soll der Geschichtsunterricht sich mit Themen von Identität und Heimat im Zuge von Migrationsbewegungen auseinandersetzen, so lehren die German Pacific Islanders wie Individuen fließend zwischen multiplen Identitäten wechseln können, in diesem Falle zwischen einer deutschen und tongaischen Identität.⁴⁴

Diese Diasporagemeinschaft sowie die Euro-Polynesier auf Samoa sind ein lebendiges historisches Fallbeispiel für transkulturelle Gruppen, die ein Charakteristikum vergangener gegenwärtiger Globalisierungsprozesse und ihrer Dynamiken sind. Die deutsch-tongaischen Beziehungen und die Diasporagemeinschaft fordern aber auch deutsche Selbstwahrnehmungen heraus. Aufgrund ihrer eigenen Familiengeschichte nehmen sie das Deutsche nicht als mit Sprache, Religion oder Hautfarbe verbunden wahr, sondern sie assoziieren Werte, Verhaltensweisen und Eigenschaften als deutsch, wie z. B. Sauberkeit, Ordnung, Arbeit, Fleiß und Leistungsbereitschaft, Kreativität und Initiative.⁴⁵

Im Bereich der Erinnerungskultur eröffnen sich durch den Pazifik für den Geschichts- und Sozialkundeunterricht neue Fragestellungen: Was bedeutet der „immerwährender Friedensvertrag“ zwischen dem Königreich Tonga und dem Kaiserreich von 1876 in der Erinnerungskultur und für die Beziehungen beider Länder, welcher dann 1979 von der Regierung Schmidt verlängert wurde? Ein Vergleich der Erinnerungskultur in Tonga und in Deutschland über das Kaiserreich und den Kolonialismus kann zu Neubewertung und differenzierten Urteilen führen, da es Stimmen außerhalb der deutschen Gesellschaft in die Debatte miteinschließt wie die des tongaischen Königs über Bismarck oder der Samoaner und Melanesier über die deutsche Kolonialherrschaft.⁴⁶ Deutsche und Deutsche Geschichte wird so nicht nur im Container des Nationalstaats⁴⁷ vermittelbar, sondern aus einer transnationalen und pazifischen Perspektive.

44 Wendt, Reinhard: „German Pacific Islanders – Eine ferne Diaspora und ihre Erinnerung an Deutschland“, S. 152–153 und 158.

45 Wendt, Reinhard: „German Pacific Islanders – Eine ferne Diaspora und ihre Erinnerung an Deutschland“, S. 158 und 162–164.

46 Vgl. Morgenstern, Ulf: „Globalgeschichte unter Buchenwipfeln. Bismarcks Alterssitz Friedrichsruh als postkolonialer Erinnerungsort“ in: Todzi, Kim, Zimmerer, Jürgen (Hg.): Hamburg: Tor zur kolonialen Welt. Erinnerungsorte der (post-)kolonialen Globalisierung, Göttingen 2021, S. 113–128.

47 Vgl. Beck, Ulrich und Grande, Edgar: „Jenseits des methodologischen Nationalismus. Außereuropäische und europäische Variationen der Zweiten Moderne“ in: Soziale Welt 613:4 (2010), S. 187–216.

Fazit

Die Beschäftigung mit dem Pazifik erscheint auf den ersten Blick als Beschäftigung mit einer weitentfernten Region mit nicht gleich ersichtlichen Wert für den deutschen Geschichts- und Sozialkundeunterricht. Aber so wie sich Ozeanien in den Schänken und Vitrinen der Hauptstädte Europas verteilt hat, wie Bénédicte Savoy schreibt,⁴⁸ zeigen doch die von Reinhard Wendt untersuchten Vavau'udeutsche und die mannigfaltige Präsenz und Hinterlassenschaften der Deutschen im Pazifik, wie sehr die deutsche Geschichte anhand dieses Kulturraums vermittelt werden kann. Der Pazifik zeigt, dass „ein auf den Nationalstaat und seine Genese sowie auf Entwicklungen innerhalb seiner Grenzen konzentriertes Interesse“⁴⁹ viele Fragen der deutschen Geschichte, aber auch der Gegenwart nicht ausreichend beantworten kann: Identität, Migration, Globalität der Weltkriege, Kolonialismus und Dekolonisation sowie Selbst- und Fremdwahrnehmung.

Erinnerungskulturelle Ansatzpunkte finden sich in ganz Deutschland in Form von Spuren des Pazifiks, die für den Geschichtsunterricht entdeckt werden können. Im Birgland bei Sulzbach-Rosenberg existiert ein Museum am Geburtsort von Johann Flierl, der als Pastor in Neuguinea wirkte, und der nur ein Beispiel der Missionsarbeit ist, die von Deutschland ausging. In Neubrandenburg erinnert man sich an Bernhard Funk, den ersten Arzt auf Samoa. Die deutsche Geschichte in Verbindung mit der pazifischen Geschichte zu unterrichten, führt daher zu globalhistorischem Lernen. Wissen über die gemeinsame deutsch-pazifische Geschichte wiederum steigert das Wissen über globale Verflechtungen in der Vergangenheit und Gegenwart und kann zur Wahrnehmung für globale Herausforderungen beitragen, auf die im Pazifik wie in Deutschland nach Antworten gesucht wird.

48 Vgl. Savoy, Bénédicte: Die Provenienz der Kultur. Von der Trauer des Verlusts zum universalen Menschheitserbe. Berlin 2018, S. 15.

49 Wendt, Reinhard: „German Pacific Islanders – Eine ferne Diaspora und ihre Erinnerung an Deutschland“, S. 164.

How to change the backbone of history?

Zur Dekolonialisierung des Geschichtsunterrichts

Annäherung

Historisches Lernen wird im Westen von Traditionen der Aufklärung getragen, die damit verbundenen Universalisierungsansprüche im Umgang mit Vergangenheit aus dem Zeitalter des Kolonialismus sind jedoch im Kern nicht zu rechtfertigen.¹ Zwar versuchte man um die Jahrtausendwende durch globalgeschichtliche Interventionen neue Perspektiven einzubringen, war dabei aber nur wenig bereit, das eigene Selbstverständnis und die Verortung des westlichen Denkens zu hinterfragen.² Selbst Globales Lernen als Ansatz überschritt den westlichen Bezugsrahmen nur marginal.³

Anhand des Curriculums für *Social Studies* aus dem US-Bundesstaat Hawai'i, in dem historisches Lernen integriert ist, wird danach gefragt, inwieweit dort auch *native epistemologies* und spezifische (alt-)hawaiianische Formen eines Umgangs mit Vergangenheit berücksichtigt werden. Ziel ist es, Lösungsansätze für einen dekolonialisierten Geschichtsunterricht zu suchen, die konstatierte Einseitigkeiten ausgleichend.

Standards für Social Studies

Die derzeit in Hawai'i implementierten Standards für *Social Studies* sind keine Lehrpläne (*curricula*), sondern verstehen sich als anspruchsvolle und altersge-

-
- 1 Vgl. Walter D. Mignolo: *Prophets Facing Sidewise. The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference*. In: *Social Epistemology*, 19 (2005) 1, S. 111–127; Linda Tuhiwai Smith: *Decolonizing Methodologies*. London 2012².
 - 2 Vgl. für den deutschsprachigen Raum: Andreas Körber (Hg.): *Interkulturelles Geschichtslernen*. Münster 2001; Susanne Popp/Johanna Forster (Hg.): *Curriculum Weltgeschichte*. Schwalbach/Ts. 2003; Christoph Kühberger: *Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte*. Hildesheim 2012.
 - 3 Vgl. Annette Scheunpflug/Nikolaus Schröck: *Globales Lernen*. Stuttgart 1999; Neda Forghani: *Globales Lernen*. Innsbruck 2001; Helmuth Hartmeyer: *Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich*. Frankfurt/M. 2007.

rechte Lernmaßstäbe (*standards*), die festlegen, was Schüler:innen am Ende jeder Klassenstufe wissen und können sollen.⁴ Dabei gilt es zu beachten, dass der Bereich der *Social Studies* ein Konglomerat aus verschiedenen gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen ist (Geografie, Wirtschaft, Recht, Politische Bildung, Geschichte etc.). Betrachtet man die Vorgaben für den Bereich des Kindergartens und für die Jahrgangsstufen 1 bis 8 (*grade 1–8*), die (a) mit „*inquiry anchor standards*“ (allgemeinen und fachspezifischen *key skills*) und (b) „*content anchor standards*“ (Themen, Inhalten und Anwendungsbereichen) versehen sind, zeigt sich deutlich, dass im Verlauf der formalen Bildung der Anteil an sozialkundlichen Themen durch historische Kontexte verdrängt wird (Abb. 1). Damit wird vor allem ab der Sekundarstufe der Umgang mit Vergangenheit zu einer leitenden Herausforderung für den Unterricht, denn auch wenn die thematischen Setzungen etwa der Geografie oder der Wirtschaftskunde zugeordnet werden, so handelt es sich in der Regel häufig um historische Kontexte, die gesellschaftswissenschaftlich entfaltet werden.

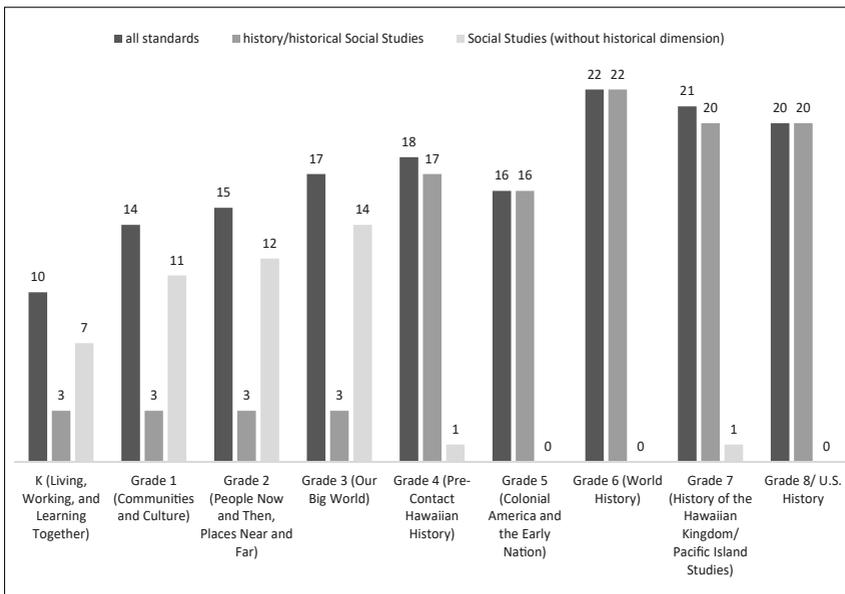


Abb. 1: Verhältnis der ausgewiesenen „content standards“ (eigene Darstellung)

4 Vgl. <https://www.hawaiipublicschools.org/TeachingAndLearning/StudentLearning/Pages/standards.aspx> (28.12.2022).

Betrachtet man die Struktur der Standards, so rücken für die hier vorgenommene Erörterung zwei Dimensionen in den Fokus, nämlich einerseits die darin gesetzte (1) inhaltliche Struktur, also die Beschäftigung mit spezifischen Fallbeispielen, und andererseits die im Lehrplan entwickelte (2) Epistemologie, die auf implizit und explizit kommunizierte Methoden und Konzepte verweist.

(1) *Inhalte und Fallbeispiele*: Die inhaltliche Ebene spiegelt ein Verständnis von Geschichte wider, wie es potentiell auch in Europa auffindbar ist. So werden etwa zentrale Inhalte entlang gesellschaftswissenschaftlicher Konzepte gesetzt (Wirtschaft, Technik, Diversität, Gender etc.) und durch eine diversitätssensible Auswahl von historischen Persönlichkeiten Zugänge gelegt. Dabei spielt etwa die Umweltschützerin Rachel Carson ebenso eine Rolle wie verschiedene *people of colour* (z.B. der Baseballspieler Jackie Robinson oder der Seefahrer Nainoa Thompson). Auch Persönlichkeiten aus der Geschichte von Alt-Hawai'i wird Platz eingeräumt (z.B. König Kamehameha I., Prinz Kūhiō, Pa'ao). Zudem wurden den Standards nicht nur typische U.S.-amerikanische Themen eingeschrieben (z.B. Kolonialisierung Neuenglands oder Bürgerkrieg), es wurden auch postkoloniale Perspektiven aufgegriffen, wie etwa Fragen nach den Auswirkungen kolonialer Expansion auf die Einheimischen in Nordamerika und in Hawai'i (z.B. Landenteignung, Bevölkerungsabnahme, Verarmung), nach unterschiedlichen kulturellen Wertesystemen oder auch nach der *agency* von Sklav:innen (z.B. Widerstand, Kämpfe).

(2) *Eingeschriebene Epistemologie*: Aufmerksamkeit auf die in die Standards eingeschriebene Epistemologie zu lenken, ist deshalb sinnvoll, weil es in der Auseinandersetzung mit historischem Lernen und mit Fachcurricula oftmals den Anschein hat, als ob eine Dekolonialisierung des schulischen Lernens durch eine Abänderung oder Erweiterung der Fallbeispiele erreicht werden könne, ohne dabei nach den epistemischen Voraussetzungen zu fragen. Es geht also, wie dies auch schon Bill Ashcroft festgestellt hat, nicht nur darum, ergänzende „*counter-narratives*“ für eine breite post-koloniale Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu positionieren, sondern auch um eine generelle Erweiterung (*interpolation*) des Spektrums von historischen Narrativen innerhalb bestehender Diskurse.⁵ Sollen dominante Diskurse mit Hilfe destabilisierender Interventionen unterbrochen werden, fordert Robert J. Parkes aber auch ein kritisches

5 Vgl. Bill Ashcroft: Post-colonial Transformation. London 2001.

Metabewusstsein für Genres und disziplinäres Denken ein.⁶ Es ist demnach von zentraler Bedeutung, epistemische Momente zu fokussieren, da mit ihnen auch andere Momente in Verbindung stehen (eben etwa Genres der Darstellung von Vergangenheit). Unter Epistemologie wird *hier* im Folgenden das Zustandekommen von Wissen über die Vergangenheit verstanden, im Zuge dessen Überzeugungen und Konzepte, aber auch Evidenzen und Methoden aktiviert werden, die darüber Auskunft geben, ob ein erschlossener Gegenstand in der dargebotenen Form überhaupt Gültigkeit für sich beanspruchen kann. Damit beeinflussen epistemische Strukturen der westlichen Geschichtswissenschaften bzw. der Geschichtstheorie auch unweigerlich den Geschichtsunterricht.

An den Standards für *Social Studies* kann man nachvollziehen, dass das Ziel im Umgang mit Vergangenheit durchaus dem entspricht, was in Nordamerika oder Europa als „historisches Denken“ bezeichnet wird. Dies wird wegen des interdisziplinären gesellschaftswissenschaftlichen Zugangs zwar etwas verdeckt, kann aber anhand verschiedener Aspekte veranschaulicht werden. So verlangen etwa die *Inquiry Standards* die Entwicklung von Fragen und die Planung einer Untersuchung, das Sammeln und Auswerten von Quellen, das Erheben von Ansprüchen oder das Kommunizieren von Schlussfolgerungen.⁷ Kombiniert mit den fachspezifischen *Second-Order*-Konzepten, wie sie in den *Content Standards* formuliert vorliegen (*Historical Perspectives and Interpretations, Chronological Thinking, Cause and Effect* etc.), kann die Verbindung zum „historical thinking“ verdeutlicht werden.⁸ Dieser Ansatz – der im deutschsprachigen Raum stärker geschichtstheoretisch ausgerichtet ist⁹ – wird jedoch auch kritisiert. Durch die Überbetonung des Disziplinären würden Schüler:innen als Menschen sowie ihre Lebenswelt zu wenig stark berücksichtigt, weshalb zentrale Themen – etwa das herausfordernde imperiale Erbe von Rassismus und Kolonialismus – übersehen werden würden.¹⁰

6 Vgl. Robert J. Parkes: Reading History Curriculum as Postcolonial Text. In: Curriculum Inquiry, 37 (2007) 4, S. 383–400, S. 394.

7 Vgl. <https://www.hawaiipublicschools.org/TeachingAndLearning/StudentLearning/Pages/standards.aspx> (28.12.2022).

8 Vgl. Sam Wineburg: Historical thinking and other unnatural acts. Philadelphia, PA 2001; Peter Seixas/Tom Morton: The big six: Historical thinking concepts. Toronto, ON 2013; Kadriye Ercikan/Peter Seixas (Hg.): New directions in assessing historical thinking. London 2015.

9 Vgl. Jörn Rüsen: Historisches Lernen. Köln 1994; Andreas Körber et al. (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Neuried 2007; Sebastian Bracke et al. (Hg.): Theorie des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/M. 2018.

10 Vgl. Heather E. McGregor: One Classroom, Two Teachers? Historical Thinking and Indigenous Education in Canada. In: Critical Education, 8 (2017) 14, S. 1–18, S. 12.

Eine der größten Herausforderungen stellt im postkolonialen Diskurs der Umstand dar, dass Systeme der Wissensgenerierung immer von einer spezifischen Kultur durchdrungen sind und sich gegen andere Formen der Wissensgenerierung immunisieren. Dies zeigt sich etwa im westlichen Wissenschaftsbetrieb, der sich im Zuge des (Neo-)Imperialismus global durchgesetzt hat und zudem vorgibt, universale Ansprüche vertreten zu können. Alle anderen Formen des Wissens verlieren so gegenüber dem westlichen Denken an Gültigkeit und werden in der Regel abgewertet oder ausgeschlossen.¹¹ Dies geschah übrigens auch im Westen selbst, wie dies Sandra Harding aus feministischer Perspektive angesichts einer androzentrisch ausgerichteten Wissenschaft mehrfach dargestellt hat.¹² In diesem Fahrwasser konnte die europäisch-westliche Geschichtswissenschaft an Universitäten und Schulen eine Topposition im Umgang mit Vergangenheit beanspruchen. Ihr disziplinäres Denken, welches als Fortführung der europäischen Aufklärung begriffen werden muss, bestimmt über Denk- und Wissensbestände im Weltmaßstab. Andere Varianten eines Umgangs mit Vergangenheit erscheinen – gemessen an den Konzeptionen der geschichtswissenschaftlichen Erkenntnistheorie – als Mythen oder eben als Unwahrheit. Jeannie Kerr spricht deshalb von „westlicher epistemischer Dominanz“¹³, Gayatri C. Spivak sogar von „epistemischer Gewalt“¹⁴, die gegenüber anderen Wissenssystemen und Menschen ausgeübt wird.

Im Folgenden wird anhand der Beschäftigung mit der Geschichte von Alt-Hawai'i versucht, zu skizzieren, welche Möglichkeiten historisches Lernen hat, um im Sinn einer Dekolonialisierung auf die oben beschriebene epistemische Dominanz des Westens zu reagieren. Der hierfür ausgewählte Fokus liegt bewusst auf der Betrachtung der *'oiwi wale* [„native only“]-Zeit vor der Begegnung mit dem Westen (pre-1778).¹⁵

11 Vgl. Smith, *Decolonizing Methodologies*, S. 35 und S. 61 f.

12 Vgl. Sandra Harding: *Feministische Wissenschaftstheorie*. Hamburg 1991².

13 Jeannie Kerr: *Western epistemic dominance and colonial structures. Considerations for thought and practice in programs of teacher education*. In: *Decolonization: Indigeneity, Education and Society*, 3 (2014) 2, S. 83–104.

14 Gayatri C. Spivak: *Can the Subaltern Speak?* In: P. Williams/L. Chrisman (Hg.): *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A Reader*. New York 1994, S. 66–111.

15 Die Standards verorten dies im 4. Schuljahr: „Creation Beliefs and Polynesian Migration“. – <https://www.hawaiiipublicschools.org/DOE%20Forms/Social%20Studies/HCSSS-gr4.pdf> (28.12.2022).

Perspektive 1: Umgang mit Quellen aus der Vergangenheit

Man geht heute davon aus, dass die Inselgruppe von Hawai'i um die Jahre 1000 bis 1200 n. Ch. von polynesischen Migrant:innen dauerhaft besiedelt wurde.¹⁶ Von diesem Zeitpunkt an hinterließen die Menschen, die ursprünglich von Landwirtschaft und Fischfang lebten, Spuren auf der Inselgruppe. Es handelt sich dabei vor allem um Bauten, Eingriffe in die Natur und Gegenstände. Als im Jahr 1778 englische Seefahrer unter der Führung von James Cook mit zwei Schiffen auf Maui landeten, hatte sich auf den Inseln bereits eine stratifizierte Gesellschaft entwickelt, die weder Metall noch Schrift kannte. Ab diesem Zeitpunkt wurde die bis dahin übliche mündliche Überlieferung durch schriftliche Aufzeichnungen von Seefahrern ergänzt. Damit wurden erste schriftliche Quellen im westlichen Sinn von Besuchern der Insel über das Leben auf Hawai'i produziert. Eine Reihe von Gegenständen des Alltagslebens (z.B. Fischhaken, Baststoffe, Spielsteine etc.), der zeremoniellen Hofkultur (z.B. Federmäntel, Schalen), der Kriegskunst (z.B. Waffen mit Haizähnen) oder der Zierde (z.B. Armschmuck) wurde von den Seefahrern nach Europa gebracht. So lagern etwa im Weltmuseum Wien Objekte aus der Phase dieser Erstbegegnung im späten 18. Jahrhundert.¹⁷ Einige Jahrzehnte später beginnen Einheimische, die von Missionaren unterrichtet wurden,¹⁸ auch, ihnen bekannte Erzählungen über die Vergangenheit zu verschriftlichen.¹⁹ Andere wurden im Laufe des 19. Jahrhunderts auch in hawaiianischsprachigen Zeitungen abgedruckt.²⁰ Selbstredend kann so eine Geschichte von Hawai'i geschrieben werden, in der diese (ver-)schriftlich(t)en historischen Quellen Berücksichtigung finden und im Sinne eines westlichen historischen Denkens integriert werden.²¹ Eine solche Geschichts-

-
- 16 Vgl. Patrick Kirch: When Did the Polynesians Settle Hawai'i? In: *Hawaiian Archaeology*, 12 (2011), S. 3–26.
- 17 Vgl. Patrick Vinton Kirch: *A Shark Going Inland Is My Chief. The Island Civilization of Ancient Hawai'i*. Berkeley, CA 2012. – Die im Weltmuseum Wien verfügbaren Objekte sind in einem Inventar vom Beginn des 19. Jahrhunderts verzeichnet: K.K. Naturhistorisches Hofmuseum, Anthropologisch-Ethnographische Abtheilung, Inventar A (1806–1875); vgl. auch: Irmgard Moschner: *Die Wiener Cook-Sammlung, Südsee-Teil* (Sonderdruck aus „Archiv für Völkerkunde“, Bd. X, 1955). Wien 1955.
- 18 Vgl. Ralph S. Kuykendall: *The Hawaiian Kingdom. Vol 1. 1778–1654*. Honolulu 1938, S. 104–113.
- 19 Zentral ist hier das Werk von David Malo. Vgl. Jeffrey Lyon (Hg.): *The Mo'olelo Hawai'i of Davida Malo, Volume 1–2: Ka 'Ōlelo Kumu*. Honolulu 2020.
- 20 Vgl. Helen Chapin: *Shaping History. The Role of Newspapers in Hawaii*. Honolulu 1996.
- 21 Dies geschieht auch. Ein Beispiel dafür ist die Integration von hawaiianischsprachigen Quellen in geschichtswissenschaftliche Arbeiten. Vgl. etwa Roland Jr. Williams: 'Ike

schreibung verändert jedoch nicht ihren westlich-universalistischen Zugriff, sondern nimmt entlang eigener Epistemologien Bewertungen und Verifizierungen vor, baut in der Regel die neuen Einsichten in ein etabliertes und durchgesetztes Analyse- und Kategorienschema ein.

So wird in der 4. Schulstufe von den bundesstaatlichen Standards verlangt, dass die Lernenden dazu im Stande sind, Fakten (*facts*) und Meinungen (*opinions*) zu unterscheiden, zu bestimmen, ob es sich um eine Primär- oder Sekundärquelle handelt, und spezifische Belege zu identifizieren, die Aussagen – hier eben über die Vergangenheit – stützen.²² Damit verstrickt sich historisches Lernen tief in die geschichtswissenschaftliche Methode der Quellenkritik, die vor allem anhand von schriftlichen Quellen entwickelt wurde. Es besteht dabei die nicht unproblematische Situation, dass ohne Kenntnis der indigenen Wissensproduktion verfügbares Material als wenig brauchbar abgewertet werden muss. So qualifizieren die Standards auch selbst diese Überlieferungen und die dabei entstandene Form eines Umgangs mit der Vergangenheit als „story“ (z. B. „Summarize migration stories passed down through Hawaiian oral tradition“), anstatt sie etwa als „historical accounts“ zu bezeichnen.²³ Spezifische Konzepte der hawaiianischen Kultur, wie etwa „mo’olelo“ werden nicht aufgegriffen. Schüler:innen müssen – gemessen an den angelegten erkenntnistheoretischen Maßstäben des vermittelten westlichen Geschichtsdenkens – jedenfalls feststellen, dass die so übermittelten Versatzstücke einer oralen Kultur (im Vergleich zu zeitgleich verschriftlichen Zeugnissen aus anderen Epochen oder Regionen der Welt) wenig verlässliche historische Quellen darstellen oder vielleicht sogar Fiktion sind. Dazu trägt auch der Umstand bei, dass religiöse Momente und weltliche Aspekte in diesen Überlieferungen gemeinsam auftreten.²⁴

Damit wird eine Lernsituation angeregt, in der es entweder um die relativ unkritische Aneignung von Inhalten geht oder in der die Überlieferungen massiv kritisiert wird und damit erneut westlich-europäische Traditionen des Wissens (in-)direkt erhöht werden. Was aber nicht gelingt und was ganz grundsätzlich zu einer respektvollen Dekolonialisierungsstrategie des historischen Lernens

Mōakaaka, Seeing a Path Forward: Historiography in Hawai‘i. In: Hūlilī. Multidisciplinary Research on Hawaiian Well-Being, 7 (2011), S. 67–90.

22 <https://www.hawaiipublicschools.org/DOE%20Forms/Social%20Studies/HCSSSgr4.pdf> (28.12.022).

23 Es muss an dieser Stelle offen bleiben, ob Lehrpersonen in Hawai‘i das von den Standards gesetzte Konzept „story“ als „mo’olelo“ lesen und damit in einen spezifischen Kontext setzen oder nicht. Der Lehrplan macht dies jedenfalls nicht explizit.

24 Forschung zu den Auswirkungen der Standards auf den Unterricht fehlt bislang.

gehören würde, ist ein Aufgreifen der mit den Überlieferungen verbundenen Denksysteme und der kulturellen Strategien zur Absicherung jenes Wissens über die Vergangenheit, das auch für künftige Generationen zur Verfügung stehen sollte. In schriftlosen Kulturen existieren nämlich vielfältige Mechanismen, über welche Informationsweitergabe organisiert wird.

Perspektive 2: Formen des Umgangs mit Vergangenheit

Da in den Standards nicht vorrangig die epistemische Struktur von „oral traditions“ Gegenstand des Unterrichts ist, sondern deren Inhalte, erhalten die Schüler:innen nicht die Möglichkeit, die darin angelagerten indigenen Absichten und Werthaltungen gegenüber dem darin transportierten Wissen aus der Vergangenheit zu verstehen. Es sollte daher im Sinn einer Dekolonialisierung vielmehr ein Ziel historischen Lernens sein, verschiedene Wissenssysteme und ihre „Speicher“ strukturell zu durchdringen. Dabei würde nicht nur die auch im Westen verbreitete Vorstellung von nur einer Geschichte (*history*) im Gegensatz zu verschiedenen Geschichten (*histories*) in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt werden,²⁵ sondern auch orale Traditionen, etwa die einer „mündlichen Archivierung“ und deren Unterstützung mittels mnemonischer Strategien, wie sie in Alt-Hawai'i entwickelt wurden. In der Einschätzung von Patrick Kirch besaßen die Hawaiianer einen ausgeprägten Sinn für historische Zeit und versuchten, die Überlieferungen ihrer Vorfahren zu bewahren. „But these traditions and stories were carried on through memorization and telling, from one generation to the next. Time was indexed by the genealogical succession of ancestors, especially of high-ranking chiefs and chiefesses.“²⁶ Die Herausforderung besteht jedoch auch heute noch darin, die den frühen westlichen Darstellungen zur Geschichte Hawai'i eingeschriebenen Bewertungen und Einschätzungen, die von „disavowal, erasure, and overwriting of customary Hawaiian modes of organizing and preserving knowledge of the past“²⁷ gekennzeichnet sind, abzuschütteln und einen neuen Umgang zu etablieren. Aus diesem

25 Zur indigenen Kritik an der westlichen Geschichtsschreibung vgl. Smith, *Decolonizing Methodologies*, S. 31 ff.

26 Kirch, *A Shark Going Inland*, S. 17.

27 Noelani Arista: 'Mo'olelo and Mana. In: *Journal of the Early Republic*, 38 (2018) 3, S. 415–443, S. 420.

Grund werden hier nachfolgend auch die Modi vorgestellt, mit denen im alten Hawai'i Wissen gespeichert und weitergegeben wurde. Einige wichtige Formen können hier angesprochen werden:²⁸ *mo'olelo*, *mele*, *hula*, *wahi pana* und *ki'i pōhaku*.

Mo'olelo

Bei *mo'olelo* handelt es sich um ursprünglich mündliche Erzählungen in Prosaform, in denen sich auch Informationen zur althawaiianischen Kultur abgelagert haben. Sie gewähren damit Einblicke in das Leben der Einheimischen auf dem Archipel in der Vergangenheit und lassen Erkenntnisse zum Umgang mit ihrer Umwelt zu. Darüber hinaus verweisen sie über genealogische Verbindungen auf die Beziehungen zwischen Land, Leuten und Göttern. Sie können damit der Rekonstruktion der philosophisch-theologischen Weltansicht sowie der Vergangenheit dienen.²⁹ *Mo'olelo* wurde unterschiedlich übersetzt, wobei verschiedene westliche Genres in den Blick kamen (Mythen, Legenden, Geschichten/*stories*, Geschichte/*history*). Auf Hawai'ianisch beschreibt *mo'olelo* – folgt man Noelani Arista – aber vor allem den Modus der Informationsvermittlung: „*mo'o* means succession. [...] ,*O'lelo* means speech or word. *Mo'olelo* is therefore both the rhetorical structure and the means by which history, story, praxis, and legal precedent is preserved and passed on.“³⁰ Galten diese Erzählungen lange Zeit als historisch wenig wertvolle Versatzstücke der althawaiianischen Kultur,³¹

-
- 28 Andere in der Pazifik-Region verwendete Formen, wie etwa Holzschnitzereien als mnemonische Stützen, sind für Hawai'i nicht nachweisbar. Bedruckte *kapa*-Stoffe könnten – zumindest hypothetisch – mit mnemonischen Momenten in Verbindung gebracht werden. Eine spezifische Aufarbeitung steht noch aus. – Vgl. Marcia Brown Bishop: *Hawaiian Life of the Pre-European Period*. o.O. 1940, S. 23–35; Tony Cao/Jin-Ho Park: *Symmetric characteristics of traditional Hawaiian patterns. A computer model*. In: *Proceedings of the 2006 Bridges Conference, August 4–9, 2006, London*. – <http://www.archive.bridgesmathart.org/2006/bridges2006-89.pdf> (29.12.2022). – Zudem sei hier auch noch auf die *hei* (*string figures*) verwiesen: Kalani Akana: *Hei, Hawaiian String Figures. Hawaiian Memory Culture and Mnemonic Practice*. In: *HÜLILI*, 8 (2012), S. 45–70.
- 29 Katrina-Ann R. Kapa'anaokalaokela Nakoa Oliveira: *Ancestral Places. Understanding Kanaka Geographies*. Corvallis, OR 2014, S. 1.
- 30 Arista, *Mo'olelo and Mana*, S. 419.
- 31 Vgl. dazu etwa den abwertenden Ton bei Sheldon Dibble: *History of the Sandwich Islands. Lahaina 1843*.

setzte sich aber deren Nützlichkeit für eine Beschäftigung mit der Vergangenheit Hawai'is durch.³²

Bei *mo'olelo* handelt es sich also um einen sich erweiternden Erzählbestand, der erst ab dem 19. Jahrhundert verschriftlicht wurde. Wichtig ist es festzuhalten, dass die darin lagernden Berichte ursprünglich als mündliche Erzählungen, aber auch in Form von Liedern mit und ohne instrumentale Begleitung oder in Kombination mit Tanz performt wurden.

Mele

Mele bezieht sich auf Gesang, Lieder und Gedichte. Es handelt sich dabei aber um einen Zugang zu Informationen über die Vergangenheit, die im musikalischen Kontext abgelagert wurden. Gleichzeitig konnte *mele* auch Teil von *mo'olelo* sein.³³ So bestand eine traditionelle Variante *mo'olelo* vorzutragen darin, sie vorzusingen.³⁴ Es existiert eine Vielzahl an Genres von *mele*, die sich in den vergangenen zweitausend Jahren entwickelten.³⁵ Beispielhaft stehen sicherlich *ko'ihonua* (genealogische Gesänge). Dazu zählen etwa *mo'oku'auhau* als eine spezifische Form des Wissens der Vorfahren. In diesen Gesängen werden in der Regel der Geburtsort und die Heimat der Vorfahren erwähnt. Ziel der Komposition eines *ko'ihonua* war es etwa, die Geburt eines hochrangigen Adligen, seine Heimat und sein *mana* (spirituelle Energie) zu rühmen.³⁶

„Mo'oku'auhau, as Kame'eleihiwa explains, were an oral chronicle of the times for as the lists of names are chanted, the adventures of each Ali'i (king; C.K.) are remembered, and these, in turn, form the body of tradition by which their descendants pattern their chiefly behavior. [...] The genealogical chants were results of the haku method of composition that also produced mo'olelo. Composers in 'Oiwi Wale (native only; C.K.) times were placed under the strictest codes of conduct. Each word was studied meticulously for its meaning, the element of luck it contained or not, and for what its effect would be.“³⁷

32 Vgl. Kanalua G. Terry Young: *Rethinking the Native Hawaiian Past*. London 2012; Ronald Williams Jr.: *Ike Makaaka*; Noenoe Silva: *Hawaiian Literature in Hawaiian. An Overview*. In: *The Oxford Handbook of Indigenous American Literature*. Hg. v. James H. Cox/Daniel Heath Justice. Oxford 2014, S. 102–117.

33 Silva, *Hawaiian Literature*, S. 104.

34 Young, *Rethinking the Native Hawaiian Past*, S. 5.

35 Silvia, *Hawaiian Literature*, S. 104.

36 Vgl. Young, *Rethinking the Native Hawaiian Past*, S. 27.

37 Young, *Rethinking the Native Hawaiian Past*, S. 33.

Hula

Mit Gesang und Tanz wurde im *hula* Respekt gegenüber den Adeligen (*ali'i*) und deren Vorfahren gezeigt. Bei der Darbietung wurde von Ereignissen aus der Frühzeit der Besiedelung des Archipels, von Genealogien der Führungsschicht oder von Gottheiten berichtet.

„At the courts of the Hawaiian chiefs, hula was practiced as a highly distinguished and esteemed form of formal entertainment. It was part of the education at the courts of the chiefs to excel in the art of hula and oral literature. Depending on the occasion, hula practices were imparted during ceremonies such as the makahiki, and at the service of the temples. The chiefs were the main sponsors of hula and essentially contributed to a vibrant practice of hula on Hawai'i. Despite a flourishing hula tradition at the courts, hula was practiced among commoners and their families as well.“³⁸

Hula kann mit seiner repetitiven Performance als „mnemonic device“³⁹ zum Verstehen der Vergangenheit gelesen werden. *Hula* ist damit ein „verkörper-tes Wissen“, dessen Weitergabe durch rigoroses Training sichergestellt wurde. So berichteten die ersten europäischen Besucher der Inseln davon, dass bei Darbietungen oft hunderte Tänzerinnen und Tänzer involviert waren,⁴⁰ was durchaus auch als Strategie verstanden werden kann, Wissensbestände – hier eben etwa Gesänge über Genealogien oder Ereignisse der Vergangenheit – in einer nicht-schriftlichen, auf Erinnerung angewiesenen Gesellschaft durch einen hohen Verbreitungsgrad und häufige Repetition abzusichern.

Diese Variante des Absicherns von Wissen über Generationen hinweg wurde jedoch durch den Einfluss christlicher Missionare auf die hawaiianische Regierung stark eingeschränkt. Die traditionellen Tänze wurden nämlich teilweise als lasziv angesehen, weshalb sie ab ca. 1820 stark marginalisiert und reglementiert wurden.⁴¹

38 Monik Lilleike: Hawaiian Hula 'Olapa. Stylized Embodiment, Percussion, and Chanted Oral Poetry. Bielefeld 2016, S. 19.

39 Oliveira, Ancestral Places, S. 72.

40 Vgl. den Bericht von George Vancouver über eine Hula-Vorführung mit ca. 600 Tänzerinnen anlässlich der Geburt des Sohnes einer hochgestellten Familie: George Vancouver: A Voyage of Discovery to the North Pacific Ocean. Vol. 5, London 1801, S. 128–30. – Zitiert nach: Kelly Dawn Sitzer: Hawaiian Hula as Commercial Performance. Lubbock, TX (Masch. Diss.) 2004, S. 9. – Bildliche Darstellungen von Louis Choris („Danse des hommes dans les îles Sandwich“ und „Danse des femmes dans les îles Sandwich“) aus 1816, publiziert 1822, zeugen ebenfalls davon.

41 Vgl. Adria L. Imada: Aloha America: Hula Circuits Through the U.S. Empire. Durham 2012, S. 33.

Wahi pana

Ebenso wie Menschen haben in Hawai'i auch Orte Genealogien: „Place names serve as historical genealogies, chronicling the changes that have occurred over time in a particular locale.“⁴² Für Ortsbezeichnungen wurden Details aus der physischen Beschaffenheit der Natur herangezogen (z. B. *Honolulu* – „geschützte Bucht“), es wurden aber auch bedeutende historische Ereignisse, die an den Orten stattfanden, in den Namen einbezogen oder auch die dort verfügbaren natürlichen Ressourcen (z. B. *Pū'iwa* – „erschrocken“/Kamehameha I. erschreckte hier mit Schusswaffen seine Feinde auf Oahu; oder z. B. *Pū'u Loa* – „Hügel [des] langen [Lebens]“/Nabelschnurablageort)⁴³. Durch das über die Zeit hinweg oft mehrfache Umbenennen von Orten bei gleichzeitigem Wachhalten eines Bewusstseins für die verschiedenen Namen eines Ortes entstanden Genealogien mit dazugehörigen Erzählungen. Ein Ortsname konnte so zum Trigger für Erinnerung werden.⁴⁴ Damit repräsentieren *wahi pana* („Pulschlagorte“) spezifische Formen eines Umgangs mit Ort und Zeit, indem sie Referenzpunkte einer indigenen Erinnerungslandschaft darstellen.⁴⁵ Sie dienen als lokalisierbare, aber der Zeit entrissene Orte, an denen sich spezifische Erinnerungsschichten aus der Vergangenheit in einer Kombination aus Ort (*wahi*) und Erzählung (*mo'olelo*) kristallisieren, an denen Erinnerung pulsiert (*pana*).⁴⁶

Ki'i pōhaku

Kulturelle Entwicklungen sind in der Regel getragen von Notwendigkeiten innerhalb einer Gesellschaft.⁴⁷ Soziopolitische Veränderungen, die sich aufgrund des Wandels von kleinen Gruppen von Imigrant:innen hin zu komplexen, stratifizierten Gesellschaften mit Führungseliten und Arbeitsteilung ergaben, trieben

42 Oliveira, *Ancestral Places*, S. 78.

43 Mary Kawena Pukui/Samuel H. Elbert/Esther T. Mookini: *Pocket Place Names of Hawai'i*. Honolulu 1989, S. 60 und S. 63.

44 Ebd.

45 Vgl. Keahialaka Waika'alulu Ioane: *Wahi Pana Aloha Aina. Storied Places of Resistance as Political Intervention*. In: *Genealogy*, 6 (2022) 1, 7, S. 1–54, S. 54. – <https://doi.org/10.3390/genealogy6010007>.

46 Cletus Correia: *Wahi Pana O Hawai'i: Connection and (Re)Collection*. In: *HOHONU* 13 (2015), S. 9–11, S. 9.

47 Vgl. Kirch, *A Shark Going Inland*, S. 169 f.

auch das Bedürfnis voran, Speicher der Erinnerung – insbesondere auch zum Zweck der Herrschaftsstabilisierung bzw. -legitimierung – zu erweitern und abzusichern. Der Versuch, Wissen – auch jenes über die Vergangenheit – außerhalb der menschlichen Gehirnspeicherkapazitäten zu lagern, führte im alten Hawai‘i unter anderem dazu, Petroglyphen (*ki‘i pōhaku*) zu nutzen. Die ins Lavagestein gehauenen Symbole bzw. Bilder, die auf verschiedenen Inseln des Archipels nachgewiesen sind,⁴⁸ stellen nach Christopher A. Reichl Versuche dar, Namen und Genealogien aufzuzeichnen. Sie dienten als Gedächtnisstützen für die darin verankerten Berichte über die Vergangenheit. Neben isolierten Zeichen sind auch zusammengehörige Gruppen von Petroglyphen bekannt.

Auch wenn sich bei den althawaiianischen Petroglyphen noch keine einheitliche Leserichtung etablierte, wird heute davon ausgegangen, dass beim Erzählen auf die Glyphen gezeigt wurde, die so auch für einfache Mitglieder der Gesellschaft verständlich wurden.⁴⁹ Damit handelt es sich um eine Form „ikonographischer Gedächtnisordnung“⁵⁰. Im Fall der althawaiianischen Petroglyphen stellen die Zeichen bereits eine Art Logographie dar bzw. belegen ein partielles Bewusstsein für das Schreiben, das sich in einer kulturellen Isolationslage (nicht durch kulturelle Kontakte) entwickelte. Die als autonom einzustufende Entwicklungslinie hin zu einer Schrift wurde durch die Ankunft der Europäer:innen unterbrochen. Von den Ankömmlingen neu eingeführte Dinge (große Segelschiffe, Schusswaffen, Kirchen) wurden zwar noch in Petroglyphen festgehalten, um die bereits vorhandenen Geschichten weiterzuspinnen, letztlich kam durch die Ankunft der Europäer:innen aber die Entwicklung dieses Zeichensystems zu ihrem Ende. Vereinzelt wurden noch Wörter in lateinischen Buchstaben an den gleichen Orten angebracht.

Die Diskussion über die Verarbeitung von Geschichte in verschiedenen Repräsentationsformen (*use of history*) wird im anglo-amerikanischen Raum im Vergleich zum deutschsprachigen Raum für den Geschichtsunterricht (vgl. De-Konstruktion von geschichtskulturellen Produkten) noch nicht besonders intensiv

48 Vgl. Halley J. Cox/Edward Stasack (Hg.): *Hawaiian Petroglyphs*. Honolulu 1999⁸.

49 Christopher A. Reichl: *The Hawaiian Petroglyphs. Lessons from Incipient Levels of Pictographic Writing*. In: *International Journal of Arts and Humanities* 3 (2017) 1, S. 7–16, S. 10 und S. 14.

50 David Graeber: *Geistige Schlüsselfiguren und Kulturen des Gedächtnisses*. In: Carlo Severi: *Das Prinzip Chimäre. Eine Anthropologie des Gedächtnisses*. Konstanz 2018, S. 321–332, S. 327.

geführt.⁵¹ Das kritische Hinterfragen von Darstellungen der Vergangenheit und ihre gattungsspezifischen Möglichkeiten würde jedoch einen produktiven Raum öffnen, um indigene Traditionen eines Umgangs mit Vergangenheit ins historische Lernen zu integrieren. Auf diese Weise könnte jede Gattung – hier also etwa *hula*, *ko 'ihonua*, *mo'olelo* etc. – hinsichtlich ihrer Intention und ihrer Ausprägungen im Kontext ihrer Entstehung und des späteren Wissenstransfers befragt werden, um ihre jeweils spezifischen Leistungen bei der Konstruktion von Vergangenheit und deren Konservierung („orale Archivierung“) hervorzuheben. Dabei müsste dann auch verdeutlicht werden, dass westliche akademische Formen und indigene Formen eines Umgangs mit Vergangenheit nicht zusammenfallen müssen. Linda Tuhiwi Smith, Professorin für *Indigenous Education* aus Neuseeland, betont:

„Indigenous peoples want to tell our own stories, write our own versions, in our own ways, for our own purposes. It is not simply about giving an oral account or a genealogical naming of the land and the events which raged over it, but a very powerful need to give testimony to and restore a spirit, to bring back into existence a world fragmented and dying. The sense of history, and so our accounts collide, crash into each other.“⁵²

Soll eine Dekolonialisierung der Schule bzw. des Geschichtsunterrichts Platz greifen, wird es notwendig sein, das verwendete Vokabular, die angebotenen Genres und die darin lagernden Konzepte (eben auch die epistemischen), die herangezogen werden, um sich an die Vergangenheit anzunähern, aus *allen* Kulturen kritisch zu hinterfragen.

Perspektive 3: „Anthropologie des Umgangs mit Vergangenheit“

Über eine stärkere kulturanthropologische Berücksichtigung des *Umgangs mit Vergangenheit* könnte sichtbar gemacht werden, dass die regulativen Ideen der akademisch-westlichen Geschichtswissenschaft und die damit im Zusammenhang stehenden Theorien gerade auch im westlichen Kontext ein Spezifikum darstellen und dass neben dem idealtypischen wissenschaftlichen Verständnis

51 Für UK, wo geschichtswissenschaftliche Texte stärker fokussiert werden, vgl. z. B. Arthur Chapman: *Developing Students' Understanding of Historical Interpretations*. Oxford 2016. – Im deutschsprachigen Raum werden ganz unterschiedliche geschichtskulturelle Produkte bearbeitet. – Vgl. exemplarisch Felix Hinz/Andreas Körber (Hg.): *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte*. Göttingen 2020.

52 Smith, *Decolonizing Methodologies*, S. 29 f.

von Geschichte auch ganz andere Formen eines Umgangs mit Vergangenheit produziert werden. So sind etwa im Alltag jeder gesellschaftlichen Gruppe andere Formen des Umgangs mit Vergangenheit beobachtbar und dokumentierbar, die sich wenig um die geschichtswissenschaftliche Adäquatheit bemühen und dennoch existieren: in Europa, in Asien oder eben auch auf Hawai'i. Dadurch sollte – anthropologisch betrachtet – eine akademische Geschichte aber nicht zum Korrektiv aller anderen Formen eines Umgangs mit Vergangenheit werden, sondern vorläufig *eine* Form unter anderen, der in bestimmten Zusammenhängen eine besondere Rolle eingeräumt wird. Sie sollte jedoch nicht dazu genutzt werden, um andere Traditionen eines Umgangs mit Vergangenheit – weder in Ozeanien noch in Europa – abzudrängen oder zu zerstören. Auf diese Weise soll nicht *alternative facts* das Wort geredet werden, sondern traditionellen Formen eines Umgangs mit Vergangenheit, die sich in allen Gesellschaften herausbilden und sich als nützlich für das menschliche Zusammenleben erweisen.

Dies könnte vor allem historischem Lernen in der Schule dienlich sein – in den USA, in Europa und wo auch immer. Anstatt einem gesetzten akademischen Ideal nachzujagen, das letztlich auf Machtstrukturen etabliert wurde, einem Ideal, an dem ständig viele scheitern und mit dem andere Formen eines Umgangs mit Vergangenheit abgewertet oder ignoriert werden, könnte so das Potential gehoben werden, über Vor- und Nachteile der verschiedenen Formen eines Umgangs mit Geschichte zu sprechen, die verschiedene Zugänge zur Vergangenheit bieten, und darüber, welche spezifischen Herausforderungen damit verknüpft sind.

Will man einen dekolonialisierten Umgang mit der Vergangenheit entlang von verschiedenen Überlieferungen, Darstellungsformen und Interpretationen der Vergangenheit auch im schulischen Kontext etablieren, wird es darauf ankommen, einen Modus zu finden, in dem indigene Konzepte Platz finden.⁵³ Die Welt zu entflechten ist nicht möglich, doch ein Nebeneinander verschiedener Denkstile zu etablieren und zu pflegen wäre sinnvoll. In diesem Sinn wäre eine Beschäftigung mit Vergangenheit nicht nur eine akademische westliche Praxis, sondern ein verschachteltes, vielschichtiges Nachdenken aus verschiedenen kulturellen Perspektiven heraus, welches unterschiedliche Varianten des Denkens nutzt oder gegenüberstellt. Damit würde eine neue epistemische Logik

53 Wichtig ist es auch, Methodologien zu entwickeln, die vergangene Realitäten als kulturelle Kontexte beachten und so in das Denken bzw. den Umgang mit Vergangenheit eintauchen. – Vgl. Noelani Arista: I ka mo'olelo nō ke ola. In History there is Life. In: *Anglistica*, 14.2 (2019), S. 15–23.

entstehen, nach der es das Ziel historischen Lernens wäre, nicht nur Inhalte von verschiedenen Kulturen und aus vergangenen Zeiten zu erschließen, sondern auch ein Meta-Bewusstsein für unterschiedliche Wissenssysteme (Epistemologien) und Darstellungsmodi (Genres) zu aktivieren und zu nutzen, um das menschliche Zusammenleben im Wandel besser zu verstehen.

Ausblick

Die Frage aus dem Titel des Vortrages „How to change the backbone of history?“ benutzt bewusst eine doppelte Metapher, indem einerseits auf das auch im Westen geläufige Bild des Rückgrates als Symbol für Stabilität verwiesen wird, aber eben auch auf *kuamo’o* (hawaiianisch: backbone, spine, path/bestehend aus: *kua* [back] *mo’o* [succession, series; lineage; story/legend/]), wodurch symbolisch auf (alt-)hawaiianische Genealogie bzw. auf die Ahnenlinie verwiesen wird und damit auf einen Umgang mit Vergangenheit. In ähnlicher Weise plädiert der vorliegende Beitrag für ein „vielseitiges Denken“ (*pluri-versal thinking*)⁵⁴, wobei jeder Strang sein Eigenrecht beanspruchen kann. Denn letztlich muss es zu einem Ende kommen, was der afrikanische Literaturwissenschaftler *wa Thiong’o* bereits 1986 so ausgedrückt hat:

„The oppressed and the exploited of the earth maintain their defiance: liberty from theft. But the biggest weapon wielded and actually daily unleashed by imperialism against that a collective defiance is the cultural bomb. The effect of a cultural bomb is to annihilate a people’s belief in their names, their languages, in their environment, in their heritage of struggle, in their unity, in their capacities and ultimately in themselves. It makes them see their past as one wasteland of nonachievement and it makes them want to distance themselves from that wasteland.“⁵⁵

54 Zur *pluri-versality* vgl. Mignolo, *Prophets Facing Sidewise*.

55 Ngũgĩ wa Thiong’o: *Decolonising the Mind. The Politics of Language in African Literature*. Oxford 1986, S. 3.

GEORG MARSCHNIG

Postkoloniale Potenziale

Ein Essay über pazifische Leerstellen im österreichischen Geschichtsunterricht.

Vorbemerkungen

Spätestens mit den Protesten im Rahmen der Black-Lives-Matter-Bewegung, die zu hitzigen Debatten, lautstarken Protesten und letztlich auch spektakulären Denkmalstürzen geführt hat, haben die seit Jahrzehnten in Academia geführten Diskurse um Kolonialität die Oberfläche der öffentlichen Auseinandersetzung erreicht. Seither sind sie Teil einer breiten gesamtgesellschaftlichen Beschäftigung mit dem Kolonialismus und seiner bis heute sichtbaren Folgen geworden. Die Diskussion darüber wird in Deutschland, Italien und natürlich in Westeuropa und Nordamerika sehr intensiv geführt – Museen, Stadtpläne, aber auch das Feuilleton sowie Film und Fernsehen sind als Schauplätze dieser Auseinandersetzung zu nennen. Auch Österreich ist von kolonialen Debatten nicht entkoppelt, man denke etwa an die anhaltenden Diskussionen um den „Penacho“, den prachtvollen Federkopfschmuck Moctezumas, der im Wiener Weltmuseum seiner Rückgabe an Mexiko harrt.¹

In den österreichischen Hörsälen ist die Verhandlung postkolonialer Theorien längst kein Aufreger mehr und wurde, so Eric Burton², federführend von kultur- und literaturwissenschaftlichen Fachrichtungen aufgenommen, während er der (zeit)geschichtlichen Forschung attestiert, dass sie sich den postkolonialen Theoriebeständen „nur zögerlich“ angenähert habe. Dass dies auch für den österreichischen Geschichtsunterricht zutrifft, ist die Ausgangsthese des vorliegenden

1 Margarete Affenzeller: Audioguides zum „Montezuma“-Federkopfschmuck im Weltmuseum gehackt. In: Der Standard vom 21. Februar 2022 oder o. A.: Mexikos Präsident wirft wegen „Moctezuma-Federkrone“ Wien „Arroganz“ vor. In: Der Standard vom 11. Juni 2023.

2 Eric Burton: Postkolonialismus. In: Marcus Gräser/Dirk Rupnow (Hg.): Österreichische Zeitgeschichte/Zeitgeschichte in Österreich. Eine Standortbestimmung in Zeiten des Umbruchs. Wien 2021 (Böhlau Zeitgeschichtliche Bibliothek, Bd. 41), S. 321–347, hier S. 322.

Beitrags. Postkoloniale Zugänge sowie auch global(geschichtlich)e Perspektiven auf historische Zusammenhänge, sind nach wie vor nicht in den österreichischen Klassenzimmern angekommen.

Der folgende Essay möchte aufzeigen, dass der Geschichtsunterricht in Österreich noch weit davon entfernt ist, postkoloniale Potenziale für das historische Lernen zu entdecken. Dazu werden, nach einer knappen theoretischen Grundierung, drei Routen beschritten, um die genannte These mit Fokus auf die (Nicht)Verankerung des pazifischen Raumes im österreichischen Geschichtsunterricht nachzuweisen. Zunächst soll der österreichische Mittelstufen-Lehrplan für das Fach Geschichte/Politische Bildung einer Analyse unterzogen werden, um ihn auf pazifische und postkoloniale Bezüge zu prüfen. Darauf folgt eine stichprobenartige Erkundung ausgewählter österreichischer Geschichtsschulbücher hinsichtlich der Repräsentation des pazifischen Raumes im Schulbuchwesen und schließlich wird von einer qualitativen Erhebung berichtet werden, die ich im Herbst 2022 am Ende einer Lehrerfortbildung online durchgeführt habe. Das abschließende Fazit versteht sich als Plädoyer an jene, die den österreichischen Geschichtsunterricht für einen tatsächlich globalen Zugriff öffnen und zugleich postkoloniale Perspektiven zulassen wollen.

Theoretische Grundierung: Postkoloniale Positionen

Mit der Hinwendung zum Globalen und der Integration postkolonialer Positionen würde man jenen innerhalb der geschichtsdidaktischen *scientific community* folgen, die sich bereits seit geraumer Zeit mit postkolonialen Implikationen im historischen Lernen befassen. Bekanntermaßen hat die deutschsprachige Geschichtsdidaktik nur sehr zögerlich auf die postkoloniale Theoriebildung reagiert, und Bernd Grewe – sicher ein Vorreiter für deren stärkere Integration – ist ohne weiteres in seiner Feststellung zuzustimmen, „dass die Verbindung postkolonialer Theorie und geschichtsdidaktischer Forschung erst am Anfang steht.“³ Sein nun schon einige Zeit zurückliegender Befund – er stammt bereits aus dem Jahr 2016 – ist nach wie vor zutreffend, wenngleich der als „Einladung zum Nachdenken und als Auftakt für eine Diskussion [...] auch über die epistemologischen Grundlagen unserer Disziplin und die in ihr eingeschriebenen Wissens-

3 Bernd Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016) S. 5–30, hier S. 30.

ordnungen⁴ formulierte Text, den er als Einleitung zur Ausgabe 15 der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik publizierte, zumindest dort und da auf fruchtbaren Boden fiel.⁵

Obwohl dieses Nachdenken also nach wie vor im Gange zu sein scheint, kann die Hinwendung zu postkolonialen Theorien dennoch als verhalten bezeichnet werden, was auch gar nicht erstaunt, geht es doch, so Grewe, dabei auch „um die grundlegende Auseinandersetzung mit einigen Denkmustern, Narrativen und Semantiken unseres Faches, die bereits in einer Zeit und in einem wissenschaftlichen Kontext gelegt wurden, als Europa noch weite Teile der Welt als Kolonien beherrschte und diese dazu forschend erfassen wollte.“⁶ Gerade weil die geschichtswissenschaftlichen Disziplinen so stark in koloniale Entwicklungen eingewoben sind, ist die Art ihres wissenschaftlichen Denkens so stark davon geprägt.

Dies betrifft freilich auch die Wissensordnungen der Geschichtsdidaktik, den „Sound des Mainstreams“⁷ unserer Disziplin, was etwa auch von Bärbel Völkel immer wieder thematisiert wurde.⁸ Insofern ist eine deutlich beobachtbare Vorsicht in der Auseinandersetzung mit dem „postkoloniale Paradoxon“ (Felix Hinz) innerhalb der geschichtsdidaktischen Disziplin im Grund nicht sehr überraschend.⁹ Diese mag einerseits mit der immer wieder zitierten „Unschärfe“ und Breite der verschiedenen, miteinander korrespondierenden postkolonialen Konzepte¹⁰ zusammenhängen, andererseits aber wohl auch mit deren

4 Ebd.

5 Vgl. Peter Burschel/Christoph Cornelißen/Michael Sauer (Hg.): *Koloniales Erbe(n)* (= GWU 9/10 2021).

6 Grewe: *Geschichtsdidaktik postkolonial*, S. 16.

7 Heuer, Christian: *Sound des Mainstreams. Geschichtsdidaktik am Scheideweg*. In: *Public History Weekly* 1 (2013) 7, DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2013-466](https://doi.org/10.1515/phw-2013-466).

8 Bärbel Völkel: *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff*. In: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hg.): *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts. 2015, S. 73–91, hier S. 73 ff.

9 Hinz versucht mit dem Begriff Paradoxon das vermeintliche Dilemma zu fassen, das seiner Ansicht nach entsteht, wenn Wissenschaftler:innen des globalen Nordens sich im postkolonialen Sinne betätigen, da sie ja selbst Teil des machtförmigen Wissenschaftssystems seien, das zur Unterdrückung des Südens beiträgt. Diesem Dilemma zu entkommen – etwa durch einen selbstreflexiven Modus von Wissenschaft – sei laut Hinz unmöglich. Vgl. Felix Hinz: *Das postkoloniale Paradoxon*, Conference Paper, online abrufbar unter https://www.researchgate.net/publication/308698049_Das_postkoloniale_Paradoxon (4.8.2023).

10 *María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan* (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2. Aufl. Bielefeld, S. 15.

normativen Charakter, den Felix Hinz und Johannes Meyer-Hamme als grundlegende „Kritik an kolonialen Denktraditionen“¹¹ zusammenfassen. Postkoloniales Denken als Ausdruck einer „engagierten Wissenschaft“¹², die „eine diskursive Bewältigung des Kolonialismus als Wissensordnung“¹³ emanzipatorisch anstrebt – schnell fühlt man sich an die kritische Geschichtsdidaktik im Sinne Anette Kuhns, aber auch an die Umstände ihrer Zurückdrängung durch die Vereinheitlichung des geschichtsdidaktischen Diskurses in den 1980er-Jahren und den Fokus auf die Zentralkategorie Geschichtsbewusstsein erinnert.¹⁴

Philipp Bernhard, der sich in seiner Dissertation intensiv mit der Thematik befasst hat und bereits mehrere Publikationen dazu vorgelegt hat, präferiert ebenfalls den Begriff (postkoloniale) Kritik. Denn er versteht die postkoloniale Theoriebildung zurecht weniger als „kohärentes Theoriegebäude, sondern [vielmehr als] kritisches Korrektiv.“¹⁵ Wie Grewe konstatiert auch Bernhard, dass die Debatte um eine Integration postkolonialer Theorien in der Geschichtsdidaktik erst am Anfang stehe. Für die eine „geschichtsdidaktisch gewendete Interpretation Postkolonialer Theorie“¹⁶ hat er vier Claims formuliert, nämlich erstens die Annahme eines erweiterten Kolonialismusverständnisses, das weit über die schlichten politischen und wirtschaftlichen Zugänge der Vergangenheit hinausgeht und koloniale Verstrickungen auch kulturell deutlich macht; zweitens die (bereits sehr häufig geforderte) radikale Abkehr vom Eurozentrismus; drittens

-
- 11 Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? Schlussfolgerungen aus einer geschichtsdidaktischen Analyse postkolonial orientierter Unterrichtsmaterialien. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), S. 13–148, hier S. 131.
 - 12 Philipp Bernhard: Eine geschichtsdidaktische Vermessung Postkolonialer Theorie. Potenziale und Grenzen Postkolonialer Kritik für die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht. In: Meike Hensel-Grobe/Heidrun Ochs (Hg.): Geschichtsdidaktik Update. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungsansätze der Early Career Researchers. Göttingen 2022, S. 51–69, hier S. 55.
 - 13 Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial, S. 23.
 - 14 Christian Heuer/Wolfgang Hasberg/Manfred Seidenfuß: Der lange Sommer der Geschichtsdidaktik – Aufriss einer reflexiven Disziplingeschichte. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 19 (2020), S. 73–89, hier S. 80.
 - 15 Philipp Bernhard: Eine geschichtsdidaktische Vermessung Postkolonialer Theorie. Potenziale und Grenzen Postkolonialer Kritik für die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht. In: Meike Hensel-Grobe/Heidrun Ochs (Hg.): Geschichtsdidaktik Update. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungsansätze der Early Career Researchers. Göttingen 2022, S. 51–69, hier S. 55.
 - 16 Philipp Bernhard: Geschichtsunterricht durch die „postkoloniale Brille“ – Leitlinien für die praktische Umsetzung. In: Geschichte für heute 4 (2022), S. 21–31, hier S. 24.

das Aufzeigen kolonialer Kontinuitäten und viertens ein erweitertes Verständnis von Rassismus, der in der postkolonialen Theoriebildung als zentrales Herrschaftsinstrument beschrieben wird.

Die Integration dieser vier Forderungen in die geschichtsdidaktische Theoriebildung könnte, so Bernhard, der „überfälligen globalgeschichtlichen Perspektivierung des geschichtsdidaktischen Diskurses und der Erweiterung des nationalhistorischen Denkrahmens“¹⁷ Vorschub leisten und einer „global ausgerichtete[n] Geschichtswissenschaft und -didaktik“¹⁸ (Grewe 2016, 24) jedenfalls zuträglich sein. Diese würde globale Geschichte(n) zweifelsfrei neu erzählen – als eine Geschichte, die den nationalhistorischen Fokus¹⁹ überwindet, die nicht als „Geschichte der Globalisierung“, sondern als „eine Geschichte globaler Verflechtungen“²⁰ erscheint und das Lokale, Regionale und Überregionale mit dem Globalen verbindet. Für eine solche Geschichte gäbe es freilich dann auch „weder ein *master narrative* noch eine unbestrittene Sprecherposition [...]. Insofern ist Globalgeschichte per se multizentrisch gedachte und multiperspektivisch erzählte Geschichte.“²¹ (Grewe 2016b, 305)

Eine derartige Geschichtsschreibung könnte zugleich als Ziel und Grundlage einer Didaktik dienen, von der Michele Barricelli bereits 2013 verlangt hat, die Vermittlung einer „*shared history*“ anzustreben, die zu individuellen Sinnbildungsleistungen jener führen soll, die „nicht als Einheit, sondern in gebührender Vielfalt erzählt und verstanden werden wollen.“²² Für ihn müsse, daran lässt er keinen Zweifel, das „oft überaus fleißig betriebene Aufschichten, Ordnen, Vervielfältigen von *collected memories* in eine universelle Idee von Humanität, die doch das eigentliche Ziel historischen Lernens in der Migrationsgesellschaft darstellt, einmünden [...]“.²³

17 Bernhard: Eine geschichtsdidaktische Vermessung, S. 66.

18 Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial, S. 23.

19 Vgl. Bärbel Völkel: Von ungewollten Nebenwirkungen eines traditionellen chronologischen Geschichtsunterrichts – Nationalismus als historische Sinnbildung? In: Historische Mitteilungen der Ranke Gesellschaft 26 (2013/14), S. 401–412, hier S. 409.

20 Bernd Grewe: Entgrenzte Räume und die Verortung des Globalen. Probleme und Potentiale für das historische Lernen. In: Michael Sauer u.a. (Hg.): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen, Göttingen 2017 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 12), S. 297–320, hier S. 304.

21 Ebd., S. 305.

22 Michele Barricelli: Collected Memories statt kollektives Gedächtnis. In: Markus Furrer/Kurt Messmer (Hg.): Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2013. S. 89–118, hier S. 111.

23 Ebd., S. 92.

Barricelli hat zudem den enormen Einfluss beschrieben, den die globalen Wanderbewegungen auf historisches Forschen und auch Lernen haben: „Globalisierung, Individualisierung, Digitalisierung machen uns alle heimatlos, mindestens zu strukturellen, immer öfter und selbstverständlicher Weise sogar tatsächlichen Migranten.“²⁴ Als Ziel des historischen Lernens definiert er daher eine „Geschichte von Diversity“, die „glatte“, deterritorialisierte Räume mobiler Individuen“ erschafft, die sich im Rahmen eines digitalisierten, (trans-)kulturellen Gedächtnisses ihre temporären, fluiden Identitäten durch fragmentiertes Erzählen erschaffen. Als finalen Anspruch einer Didaktik der Zeitgeschichte und als „das Ziel von Geschichtslernen in Zeiten von Migration und Mobilität, [formuliert er schließlich,] eine Weltgemeinschaft zu schaffen, die gemeinsam geteilte Erinnerungsbestände an die Stelle von trennenden Partikulargedächtnissen setzt.“²⁵

Graz, 2017: Ein neuer Lehrplan.

Barricellis Ideen – formuliert lange vor den an die Kriege in Syrien, dem Yemen und der Ukraine gekoppelten Fluchtbewegungen und den sozialen Zerwürfnissen im Kontext der Corona-Pandemie – erscheinen auch heute nicht minder utopisch, aber dennoch aktuell und zukunftsgerichtet. Historisches Lernen, nicht nur, aber insbesondere in der Schule, findet heute mehr denn je in einer multiethnischen Gesellschaft statt, in der unterschiedliche Perspektiven auf die Vergangenheit aufeinandertreffen.

Das institutionelle Lernen hat, jedenfalls im österreichischen Kontext, darauf bisher nur sehr zögerlich reagiert. „Nach wie vor [findet auch in Österreich, Anm. GM] ein nationalstaatlich ausgerichteter Geschichtsunterricht statt, in dem die Geschichte anderer Nationen in aller Regel nur in seiner Relevanz für die eigene Geschichte thematisiert wird.“²⁶ Ganz ähnlich sieht es auch Christoph Kühberger, der im Anschluss an Gayatri Chakravorty Spivak zurecht danach fragt, „wer im österreichischen Geschichtsunterricht ‚sprechen‘ darf und

24 Ebd., S. 111.

25 Ebd., S. 95.

26 Bärbel Völkel: Geschichte und historisches Denken in einer globalisierten Welt. Überlegungen zur Frage einer tragfähigen transkulturellen Kategorie historischer Sinnbildung In: Tobias Arand/Martin Lücke (Hg.): Das subversive Gelächter der Geschichte. Festschrift für Bärbel Völkel anlässlich ihrer Pensionierung. Schwalbach/Ts. 2022. S. 88–121, S. 91.

welches Wissen damit an die nächste Generation weitergegeben wird.“²⁷ Laut Kühberger seien etwa die Zugänge der Queer oder Disability History in den österreichischen Schulbüchern stark unterrepräsentiert, und auch die Geschichte der migrantischen und postmigrantischen Communities bleibe weiterhin zu meist unerzählt.

Diese finden auch kaum Erwähnung im österreichischen Lehrplan für Geschichte und Politische Bildung²⁸, der seit 2016 Gültigkeit besitzt und im Jahr 2022 novelliert wurde. Eine Präsentation dieses – damals neuen – Lehrplans, die ich im Herbst 2017 erlebt habe, bildet auch den Rahmen für meine Analyse des Papiers hinsichtlich des pazifischen Raumes. In einem großen U waren an diesem „Fachkoordinatoren-Tag“ all jene gymnasialen Geschichtslehrenden in einem Festsaal in Graz versammelt, die an ihren Schulen, den fünfzig Gymnasien der Steiermark, den Fachvorsitz für das Fach Geschichte/Politische Bildung innehatten. Ganz vorne stand etwas erhöht auf einer Bühne der körperliche Kleinste von ihnen, der damalige Landesfachkoordinator, also der Vertreter der Bildungsdirektion Steiermark für das Unterrichtsfach Geschichte, und stellte in dieser Funktion den bereits ein Jahr zuvor in Kraft getretenen, damals also neuen Lehrplan vor. Nachdem sein Referat zunächst nur durch gelegentliche, hämische Zwischenrufe unterbrochen worden war, die er bereitwillig zum Anlass nahm, die neue Unterrichtsgrundlage mit zunehmendem Spott zu präsentieren, entwickelte sich die Veranstaltung bald zu einer faschingsstungsähnlichen Farce, in der sich Spott, Lamento und Zorn abwechselten. Es war beeindruckend: offensichtlich tat sich die große Mehrheit der teilnehmenden Lehrkräfte ausnehmend schwer damit, dem neuen Curriculum mit Ernsthaftigkeit, Interesse oder gar Verständnis entgegen zu bringen.

Was aber schien die Besucherinnen und Besucher der grotesken Veranstaltung so zu irritieren? Zunächst war die befremdliche Struktur des neuen Curriculums in aller Munde: die durch die Vorgänger-Versionen leitende Chronologie war nur mehr in Ansätzen erkennbar. An ihre Stelle war ein modularer Aufbau getreten, der die drei beschriebenen Schuljahre, die 6. bis 9. Schulstufe,

27 Christoph Kühberger: Zeitgeschichte und Geschichtsunterricht. In: Marcus Gräser/Dirk Rupnow (Hg.): Österreichische Zeitgeschichte/Zeitgeschichte in Österreich. Eine Standortbestimmung in Zeiten des Umbruchs. Wien 2021 (Böhlau Zeitgeschichtliche Bibliothek, Bd. 41) S. 759–782, hier S. 772.

28 Vgl. Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, die Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert werden, BGBl II 113/2016.

in je neun Module zu historischer, politischer oder historisch-politischer Bildung gliederte. Diese Module, die Namen trugen wie „Alte Kulturen“ oder „Europäisierung“ oder „Gesetze, Regeln und Werte“, zerfielen jeweils in zwei Teile mit den Überschriften „Kompetenzkonkretisierung“ und „Thematische Konkretisierung“. Diese Teilbereiche schließlich enthielten zum Teil sehr knappe Festlegungen wie „Politische Urteile hinsichtlich ihrer Qualität, Relevanz und Begründung beurteilen“ oder „Inter- und transkulturelle Phänomene (Popkultur, Internet) analysieren und bewerten“.

Wie gesagt, die Reaktion auf die Ausführungen des Landesfachkoordinators waren äußerst befremdlich. Teilweise konnte man beinahe den Eindruck gewinnen, die Lehrkräfte sahen sich selbst zum Narren gehalten. Dabei ist dieser Lehrplan an zukunftsgerichteter Progressivität kaum zu überbieten. Er enthält alles, was man sich als geschichtsdidaktischer informierter Mensch ausmalen kann: Er legt didaktische Prinzipien wie Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Wissenschaftsorientierung und Lebensweltbezug fest, benennt zentrale Basiskonzepte des historischen Lernens und beschreibt überschaubar, aber völlig ausreichend die Teilkompetenzen des FUER-Konzepts, das dem Papier zugrunde liegt.²⁹ Die langen, detailreichen und selbstverständlich unvollständigen Stoffbeschreibungen seiner Vorgänger hat der aktuelle Lehrplan durch die bereits angerissenen knappen Konkretisierungen ersetzt. Diese sind zwar zahlenmäßig überschaubar, aber – nomen est omen – einigermaßen konkret formuliert; dabei aber inhaltlich zumeist so offen, dass sie die Lehrkräfte in ihrer Selbstverantwortung sehr ernst nehmen und ihnen ihre Rolle als „Experten des Geschichtsunterrichts“ grundsätzlich zugestehen. Sehr klare Festlegungen wie etwa die Punktation „Habsburgermonarchie und Osmanisches Reich als Vielvölkerstaaten vergleichen“ stellen die absolute Ausnahme dar, die überwiegende Mehrheit der Punktationen folgen in etwa dem Beispiel „Kulturkontakte analysieren dabei gegenseitige Wahrnehmungen entwickeln“.

„Klassische“ Festlegungen älterer Lehrpläne wie etwa „die attische Demokratie“ oder „das Imperium Romanum“ fehlen allerdings fast zur Gänze. Betreffende konkreter Themen, bleibt der Lehrplan still. Und genau diese Stille, die doch genau genommen viel über die Idee dieses Lehrplans verrät, war es wohl, die die Kolleginnen und Kollegen an diesem Novembernachmittag im Graz des Jahres 2017 so emotionalisierte. Einer Zumutung gleich werden sie durch dieses

29 Vgl. Andreas Körber/Waldtraud Schreiber/Alexander Schöner: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards. Neuried 2007.

Curriculum an ihre eigentliche Aufgabe erinnert, nämlich Unterricht zu planen, zu evaluieren und reflektieren, und Schülerinnen und Schüler Zugänge in die Geschichte(n) über die Vergangenheit zu ermöglichen und ihnen auf diese Weise durch historisches Erzählen Orientierung in Gegenwart und Zukunft zu ermöglichen.

Bezüglich des pazifischen Raumes ist im beschriebenen Curriculum dementsprechend kaum etwas zu finden. Hauptsächlich schweigt es dazu. Den Begriff „Pazifik“ sucht man darin ebenso vergebens, wie das zugehörige Adjektiv „pazifisch“. Auch „ozeanisch“ oder „Ozeanien“ wird nicht benutzt, wie übrigens auch nicht Amerika, Afrika, Asien, China oder Japan. Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen von Jasmin Katzier und Christoph Kühberger.³⁰ Als einziger Kontinent wird Europa mehrfach erwähnt, und hat in der achten Schulstufe sogar ein „eigenes“ Modul zugewiesen bekommen. Eine deutliche eurozentrische Schlagseite ließe sich also leicht konstatieren, würden sich nicht an ausgewählten Stellen immer wieder Verweise auf *globale* „Gefüge“, „Querschnitte“, „Herausforderungen“, „Perspektiven“ oder „Ebenen“. Diese erscheinen mitunter auch in überraschenden Kontexten, etwa im Model Mittelalter oder dem Modul, das den Titel „Identitäten“ trägt. Auch ganz zu Beginn der Verordnung werden sehr normativ „Einblicke in die Geschichte und Politik unterschiedlicher räumlicher Dimensionen (Lokale, regionale, nationale, kontinentale und globale Ebene“ verlangt. Kurz, und gut: ja, man kann dem Papier schnell eurozentrisches Denken unterstellen, wird aber, bei genauem Hinsehen eines Besseren belehrt.

Die inhaltliche oder vielmehr thematische Ausrichtung des Unterrichts wird vom derzeit in Österreich gültigen Lehrplan nur in Ausnahmefällen sehr stark gelenkt. Naheliegenderweise ist man relativ konkret, wenn es um Module mit starkem Österreich-Bezug geht, wenn also etwa die Shoah und auch das daran gekoppelte (Nicht-)Erinnern der NS-Verbrechen in Österreich in zwei Modulen der achten Schulstufe thematisiert wird. Auch die angesprochenen Kompetenzkonkretisierungen sind zwar klar in der Formulierung – und auch zumeist sinnvoll mit den betreffenden Modulinhalt verknüpft, schränken die Lehrkräfte aber in der thematischen Auswahl keineswegs ein. Ja, mit einigem Wohlwollen könnte man sogar vermuten, die Formulierung regt sogar zu einem möglichst individuellen und kreativen Unterrichtsdesign an, und das betrifft auch die inhaltliche Dimension.

30 Jasmin Katzier/Christoph Kühberger: Normative Geschichtsräume. Eine empirische Skizze zu österreichischen Geschichtslehrplänen seit 1955. In: Österreich. Geschichte – Literatur – Geographie 4/2022, 379–386, hier S. 383 ff.

Also, Ozeanien Fehlzeige? Ein eindeutiges Jein. Natürlich werden nicht explizit Einheiten zu mikronesischen Kulturen, der spanischen Landnahme auf den heutigen Philippinen oder den deutschen Kolonialverbrechen im Bismarck-Archipel gefordert. Aber zum einen soll der Unterricht „Einblick in die Geschichte und Politik unterschiedlicher Räume geben“ und zwar „gemäß dem Zusammenhang von globalen, kontinentalen, nationalen, regionalen und lokalen Aspekten“³¹ und zum anderen lassen die Formulierungen im Modul „Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden“ – wenngleich auch der Modulname einigermaßen unglücklich erscheint – alle oben angerissenen Themenkreise problemlos zu. Ja, vielmehr würde ja eine andere, nämlich explizitere Formulierung immer auch ausschließend gegenüber den jeweils nicht konkret festgemachten Themen bedeuten.

San Salvador, 1492. Ein unvollständiger Blick in die österreichische Schulbuchlandschaft

Das Curriculum, auch seine mittlerweile strukturell reformierte Variante, ließen also einiges an globalen Perspektiven zu. Wären da nicht die Traditionen und die immer wieder erstaunlich starken Beharrungskräfte im österreichischen Schulwesen, die wie gläserne Wände eine produktive Ausweitung des Operationsfeldes Geschichtsunterricht zu verhindern scheinen.

Wie vorhin erzählt kam der beschriebene Lehrplan nicht sonderlich gut an in der Geschichtslehrer-Community der Republik. Darin unterschied er sich aber wohl auch nicht von seinen Vorgängermodellen. Meist legte sich die Aufregung über Lehrplannovellen erst, als das neue Curriculum in den adaptierten Schulbüchern manifestiert hatte. Zumeist so, dass ihm auf diese Weise die Andersartigkeit und damit die Schärfe genommen worden war. Am Ende wirkte der „neue“ Lehrplan in den „neuen“ Schulbüchern gar nicht mehr so neu, vielmehr vertraut und die Lehrkräfte konnten getrost zum didaktischen *business as usual* übergehen. So schildern es jedenfalls jene, die länger in österreichischen Klassenzimmern mit Geschichte zu tun haben als ich. Dieser Prozess des Abschleifens neuer Lehrplaninhalte durch geschickte Schulbuchautoren verlief

31 Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, die Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert werden, BGBl II 113/2016.

dieses Mal ein wenig holpriger, finden doch sowohl die modulare Struktur als die beschriebenen Konkretisierungen tatsächlich in den Neuauflagen des österreichischen Geschichtsschulbuchmarktes. Dieser wurde also ein wenig umgekrempelt, tatsächlich lässt sich ein Wandel feststellen, insbesondere, was die verwendeten Materialien betrifft. Dort und da sind nun geschichtskulturelle Produkte zu finden, und ja, Handlungsorientierung ist erkennbar. Ja, auch lässt sich in den seit 2017 erscheinenden Neuauflagen eine veränderte Aufgabenkultur feststellen – diese war auch dringend reformbedürftig, wie die Analysen von Christoph Bramann³² oder Wolfgang Buchberger³³ zeigten. Ob sich daran auch endlich ein verändertes Nutzungsverhalten knüpfen wird, das ja maßgeblich auch von Christoph Kühberger³⁴ erforscht wurde und wird, bleibt abzuwarten. Dennoch gilt wohl auch weiterhin das bekannt Kästner-Zitat, das pointiert zusammenfasst, dass Schulbücher eben für gewöhnlich aus alten Schulbüchern entstehen, die wiederum aus alten Schulbüchern entstanden sind.

Also, wie ist es bestellt um Verweise auf den pazifischen Raum in der österreichischen Geschichtsschulbuch-Welt? Von den drei exemplarisch untersuchten Schulbuchreihen, die allesamt nach der beschriebenen Lehrplanreform entstanden, wurde eines 2021³⁵ erstaufgelegt, die anderen beiden kamen 2017³⁶ und 2018³⁷ auf den Markt.

Das Ergebnis einer nur kursorischen Inhaltsanalyse wird an dieser Stelle nicht überraschen: der pazifische Raum spielt de facto keine Rolle. Während er in zwei der drei Reihen tatsächlich nur in Zusammenhang mit dem Pacific Theatre des Zweiten Weltkriegs und dem Vietnamkrieg erwähnt wird, beziehungsweise jeweils einmal im Kontext Entdeckungszeitalter und US-Imperialismus,

-
- 32 Christoph Bramann: Arbeitsaufträge und Kompetenzen. Geschichtsschulbücher im Kontext einer fachspezifischen Aufgabenkultur. In: Christoph Kühberger/Roland Bernhard/Christoph Bramann (Hg.): Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung 6), Münster 2019, S. 161–184.
 - 33 Wolfgang Buchberger: Historisches Lernen mit schriftlichen Quellen. Eine kategoriale Schulbuchanalyse österreichischer Lehrwerke der Primar- und Sekundarstufe. Innsbruck/Wien/Bozen 2020.
 - 34 Vgl. etwa Christoph Kühberger/Roland Bernhard/Christoph Bramann (Hg.), Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung 6), Münster 2019.
 - 35 Michael Lemberger: VG4. Durch die Vergangenheit zur Gegenwart, Linz 2021 ff.
 - 36 Bettina Paireder/Jutta Hofer, Meine Geschichte. Module für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Linz 2017.
 - 37 Elisabeth Monyk/Eva Schreiner/Johannes Brzobohaty/Elisabeth Mann, Geschichte für alle. Modular, Wien 2018 ff.

lassen sich für die Reihe „Meine Geschichte“³⁸ zumindest sporadische Vorweise auf Ozeanien ausmachen. In dieser Reihe finden sich auch tatsächlich je eine Fotografie pro Buch, die im pazifischen Raum entstanden ist. Über die Schulbücher, so können wir aus diesem wirklich überschaubaren Einblick aber schließen, wird der pazifischen Raum im österreichischen Geschichtsunterricht also nicht erschlossen, obwohl der ihnen zugrundeliegende Lehrplan diesbezüglich vieles zuließe. Generell ist ein frappantes Missverhältnis zwischen europäischer und nichteuropäischer Geschichte in den untersuchten Büchern festzustellen. Die Geschichte außerhalb Europas scheint er mit Kolumbus Landung in er Karibik zu beginnen und verharnt stets im (Abhängigkeits)Verhältnis zu Europa. Für den pazifischen Raum freilich trifft dieses Missverhältnis mit den genannten Ausnahmen allerdings nicht zu: Er existiert in den Schulbüchern schlicht gar nicht.

Ob die pazifischen Kulturen tatsächlich im Geschichtsunterricht behandelt würden, wäre er stärker in den Schulbüchern präsent, lässt sich freilich nur schwer beantworten. Die vielfältigen Arten mit Schulbüchern umzugehen, kann man ganz gut in den Beiträgen von Roland Bernhard und Christoph Kühberger³⁹ nachlesen. Allerdings arbeitete Bernhard auch heraus, dass das Schulbuch als der „heimliche Lehrplan“ gelten kann, und es mag ein zentrales Ergebnis der CAOHT-Studie gelten, „dass das Geschichtsschulbuch in Österreich derzeit das Leitmedium schlechthin darstellt und auf vielerlei Weise in den Geschichtsunterricht hineinwirkt.“⁴⁰ Kipman und Kühberger haben das in ihrer large-scale-Untersuchung quantitativ bestätigt und gezeigt, dass über 85 % der Lehrkräfte das Schulbuch in jeder oder jeder zweiten Stunde einsetzen, und dabei nach wie vor verstärkt auf die Informationsentnahme aus der Schulbuchtexten einen großen Anteil der Schulbucharbeit ausmachen. Zudem spielt das Schulbuch bekanntlich eine ungebrochen große Rolle bei der Unterrichtsplanung.⁴¹

38 Vgl. Paireder/Hofer, *Meine Geschichte*.

39 Vgl. Roland Bernhard/Christoph Kühberger: „Digital history teaching“? Qualitative empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht. In: Thomas Sandkühler/Charlotte Bühl-Gramer/Anke John/Astrid Schwabe/Markus Bernhardt (Hg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Göttingen 2018, S. 425–440.

40 Roland Bernhard: *Das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts in Österreich. Empirische Ergebnisse einer Triangulationsstudie und einige Schlussfolgerungen für die LehrerInnenbildung*. In: Christoph Kühberger/Roland Bernhard/Christoph Bramann (Hg.), *Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen* (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung 6), Münster 2019, 35–56., S. 56.

41 Vgl. Ulrike Kipman/Christoph Kühberger: *Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern*, Heidelberg 2020, S. 169.

Pearl Harbour, 1941 – was Lehrkräfte mit dem Pazifik (nicht) machen

Wie würde sich also ein verstärkter Fokus auf den pazifischen Raum auf die Arbeit der Geschichtslehrkräfte auswirken? Ohne auf breite empirische Untersuchungen zurückgreifen zu können, möchte ich abschließend von einer Blitzumfrage berichten, die ich im November 2022 in einer Lehrerinnen-Weiterbildung online durchgeführt habe. Das qualitative Erhebungssetting war dabei so, dass die neun teilnehmenden Lehrkräfte per Mentimeter mittels halboffener Fragen gebeten wurden, zu beschreiben, welche Rolle denn der pazifische Raum in ihrem Unterricht spiele. Drei tippten die Antwort „wenig“ ein, vier gaben die Antwort „keine“ oder „fast keine“ ein und die beiden übrigen antworteten mit „eine verschwindend kleine Rolle“ beziehungsweise „kaum eine Rolle“.

Auf die Frage nach den behandelten Themen kamen fast ausschließlich Antworten, die den Zweiten Weltkrieges, und dabei dessen *pacific theatre* oder ganz explizit „Pearl Harbour“ umfassten. Nur ein Kollege gab lapidar „China“ zu Protokoll. Der französische Imperialismus war ebenso wenig Thema wie der britische, deutsche, niederländische oder us-amerikanische. Japanische Geschichte oder gar indigene Kulturen auf den pazifischen Inseln wurden ebenfalls nicht erwähnt. Der pazifische Raum, ohnehin schwer zu fassen oder einzugrenzen, finden offensichtlich keine Platz im österreichischen Geschichtsunterricht. Jedenfalls legen das auch die Antworten der befragten Lehrkräfte nahe.

Die Antworten auf die abschließende Frage, was die Lehrkräfte denn im Zuge ihres Studiums beziehungsweise in fachspezifischen Weiterbildungsangeboten über den pazifischen Raum gehört hätten, reichten von „sehr wenig“ bis „nichts“; nur ein Kollege hatte ein Seminar zum US-amerikanischen Imperialismus im pazifischen Raum besucht. Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die neun Kolleginnen und Kollegen, die an meiner Blitzumfrage teilnahmen, in ihrer Studienzeit fast nichts zum pazifischen Raum gehört hatten, und ihn – man ist fast versucht zu sagen „deswegen“ – auch nicht zum Thema ihres Geschichtsunterrichts machen.

Volle Kraft voraus! Ein Plädoyer als Fazit

Die Befunde scheinen sich also zu decken. Der Lehrplan schweigt zum pazifischen Raum- wenn es auch, wie beschrieben ein „lautes Schweigen“ ist, das eine Vielzahl von thematischen Vertiefungen zuließe. In den Schulbüchern muss man sehr, sehr aufmerksam nach Verweisen auf den pazifischen Raum suchen, die drei herangezogen befassen sich jedenfalls kaum damit und auch die beschriebene

Blitzumfrage macht deutlich, dass sich selbst Lehrkräfte, die sich zu einer Weiterbildung mit dem Titel „Ostwärts! Der nahe, mittlere und ferne Osten im Geschichtsunterricht“ anmelden, kaum mit dem pazifischen Raum auseinandersetzen.

Wie es scheint ist es also tatsächlich recht still um den Stillen Ozean im österreichischen Geschichtsunterricht. Eine Abkehr vom Eurozentrismus und die Entdeckung postkolonialer Perspektiven warten auch nach der jüngsten Lehrplanreform noch auf ihre Realisierung. Gerade der Lehrplan könnte dafür ein geeigneter Hebel, hat doch die Reform von 2016 – so umstritten sie war – ganz eindeutig vieles, jedenfalls am Schulbuchmarkt, verändert. Obschon Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer in Österreich (etwa via Fortbildungsveranstaltungen) sehr schwer zu erreichen sind, so kann das Schulbuchbusiness recht leicht gelenkt werden. Ob derart veränderte Schulbücher einen veränderten Unterricht evozieren? Wohl kaum, wenn man den vorliegenden empirische Ergebnisse folgt.

Jedenfalls aber muss – und damit möchte ich mit dem in der Einleitung angekündigten Plädoyer schließen – den angehenden und aktiven Lehrkräften immer wieder aufs Neue verdeutlicht werden, wie zentral ihre Rolle in der Gestaltung von historischen Lernprozessen ist, *auch* was deren inhaltliche Ausrichtung betrifft.⁴² Dafür benötigen sie natürlich zunächst die entsprechenden Kompetenzen, aber dann vor allem auch den Mut und das Selbstbewusstsein, selbst neue Themen einzubringen und zusätzliche „alte“ Themen neu zu perspektivieren.⁴³ Gerade vor dem Hintergrund des skizzierten Lehrplans, der all das zulässt, ja eigentlich verlangt, aber den Lehrkräften in ihren thematischen Entscheidungen sehr viel freie Hand lässt, und ihnen dadurch eigentlich sehr viel abverlangt, geht es um ein Empowerment der Lehrkräfte. „Does the teacher matter?“, hat Christian Heuer einmal treffend gefragt und damit elegant die zentrale Rolle der Geschichtslehrkraft für den Geschichtsunterricht hervorgehoben. Sich dieser zentralen Rolle zu stellen, und sie im Sinne eines tatsächlich global orientierten, postkolonial inspirierten kritisch-reflexiven Geschichtsunterrichts zu entwickeln, dafür sollten Lehrkräfte, als Regisseure der Begegnung mit Geschichte und ihren Geschichten, jedenfalls bereit sein, um die Stille – verstanden als das Nicht-Verlangte, Nicht-Gesagte und Nicht-Erinnerte – produktiv zu nutzen und sie zum Sprechen zu bringen.

42 Vgl. Christian Heuer: Gute Aufgaben?! Plädoyer für einen geschichtsdidaktischen Perspektivenwechsel. In: Christoph Kühberger/Roland Bernhard/Christoph Bramann (Hg.), Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung 6), Münster 2019, S. 147–160.

43 Vgl. Grewe: Entgrenzte Räume, S. 315 ff.

Einblicke in die pazifische Inselwelt?

Eine Analyse deutscher Geschichts-, Politik- und Fremdsprachenlehrpläne

Einleitung und Erkenntnisinteresse

Der Physiker und Science-Fiction Autor Arthur C. Clarke soll gesagt haben, würde ein Reisender von den Sternen auf unseren Planeten blicken, so würde er nicht auf die Idee kommen, sie „Erde“, sondern „Meer“ zu nennen. Denn ein Großteil des Planeten ist von Wasser bedeckt. Der Pazifik ist der größte Ozean unter den Weltmeeren und bedeckt ungefähr 35 % der Oberfläche des Planeten.¹ Zweifellos nimmt der Pazifik somit eine große Bedeutung in der Weltgeschichte und auch für das Leben und die Zukunft der Erde ein, aber aus dieser quantitativen Beobachtung alleine kann nicht zwingend seine Bedeutung für den Geschichts- oder Politikunterricht abgeleitet werden. Auch nicht, ob diese riesige Weltregion eine Relevanz für den Geschichtsunterricht im deutschsprachigen Kulturraum besitzt oder einnehmen müsse.

Folgt man jedoch den Argumenten und Beobachtungen der Tagung „Vermittlung von Geschichte, Kultur und Geographie der Pazifischen Inselstaaten – Bestandsaufnahme, Erneuerungen und Perspektiven“, wird deutlich, dass die historischen sowie gegenwärtigen Entwicklungen in Ozeanien globalgeschichtliche und transnationale Perspektiven in den Geschichtsunterricht einbringen könnten, die ein kritisches Verständnis für die deutsche und europäische Geschichte vermitteln kann. Transnationale Diaspora oder Migration sowie die elementaren Themen der deutschen Geschichte, wie Erster und Zweiter Weltkrieg als auch der Kalte Krieg, können mit einer pazifischen Perspektive vollständiger erzählt und vermittelt werden. Erik Grimmer-Solem hat mit seiner Studie über das Kaiserreich einen Weg gefunden, nationale mit globalen Perspektiven auf die deutsche Geschichte zu versöhnen. So können außereuropäische Stimmen aufgenommen werden und gleichzeitig den Anforderungen der eigenen Gesellschaft und Curricula gerecht werden, durch die

1 Winchester, Simon: The Pacific. London 2015, S. 17.

Beschäftigung mit der Landes- und Regionalgeschichte mit den Schülerinnen und Schülern, „die historisch gewachsenen Strukturen bis in ihre Lebenswelt hinein zu verfolgen, und [...] so ihre Bereitschaft, das historische und kulturelle Erbe ihres Heimat- und Lebensraums wertzuschätzen und zu pflegen.“² Grimmer-Solem erzählt dafür die deutsche Geschichte von Außen nach Innen. Ob Kaiserreich, Zeitalter der Weltkriege, geteiltes Deutschland oder die deutsche Geschichte nach 1989 wird dabei nicht endogen verstanden, die von Berlin nach außen getragen wird.³

Ozeanien als Region, pazifische Geschichte und dabei explizit die Geschichte deutscher Individuen und deutsch-pazifischer Beziehungen könnten daher den Beobachtungen der Historiker, Geschichtsdidaktiker, Geographiedidaktiker und Anthropologen folgend, zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein führen und eine kritische Mündigkeit über die sozialen und klimabedingten Herausforderungen schulen, welche die pazifischen Bevölkerungen besonders hart treffen. In einer Analyse der deutschen Lehrpläne soll daher einerseits erarbeitet werden, in welchem Umfang pazifische Themen Teil der Schulbildung sind. Andererseits sollen die spezifisch historischen Anteile deutscher, europäischer oder nordamerikanischer Verflechtungen mit und in den Pazifik analysiert werden.

Methodik

In der Lehrplananalyse wird ausschließlich die inhaltliche Dimension untersucht werden, um den Stand pazifischer Themen zu erarbeiten, die im Laufe einer Schullaufbahn vorgesehen sind. In Anlehnung an eine vergleichende Studie der Europäischen Kommission über die europäische Dimension in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer werden programmatische, pädagogische, methodische oder organisatorische Dimensionen hinsichtlich des Erkenntnisinteresses nur cursorisch betrachtet werden. Inhaltlicher Fokus des Untersuchungsgegenstandes bleibt auf den Über- und Unterbegriffen zu „Ozeanien“ und „Pazifik“ um die „pazifische Dimension“ in den deutschen Lehrplänen

2 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Geschichte. Selbstverständnis des Faches Geschichte und sein Beitrag zur Bildung. München 2023: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte> [aufgerufen am 25. Januar 2023].

3 Vgl. Grimmer-Solem, Erik: Learning Empire: Globalization and the German Quest for World Status, 1875–1919. Cambridge 2019, S. 8.

zu erarbeiten.⁴ Da mittlerweile der „chronologische Durchgang stark relativiert oder teilweise ganz in Frage gestellt“⁵ wurde, wird sich nicht auf eine Jahrgangsstufe oder Altersabschnitt wie die Unter-, Mittel- oder Oberstufe beschränkt. Es soll der gesamte Lehrplan der Sekundarstufe I und II untersucht werden. Thomas Buck hat dies in seiner Lehrplananalyse zum Thema „Mittelalter“ vorexerziert und analog zum Thema „Ozeanien/Pazifik“ wird auch nicht das Postulat der Untersuchung vorangestellt, dieses Thema müsse vollständig abgebildet im Unterricht vermittelt werden.⁶ Es bleibt anzuerkennen, dass der Geschichtsunterricht pragmatischen Zwängen sowie nationalen Bildungszielen unterworfen ist, die ihre Berechtigung besitzen.

Buck und Arand haben die Probleme einer Lehrplananalyse erörtert, die zu einem gewissen Grad immer auch selektiv sein muss, teils auch „kursorisch“ oder „bruchstückhaft“. Dies trifft auf Bucks großangelegte Mittelalterstudie zu, wie auf die kürzeren Lehrplananalysen von Geschichtsdidaktikern. Da Lehrpläne normativer Natur sind und damit ausdrücken, was gelehrt werden *soll*, geht aus einer solchen Untersuchung nicht automatisch hervor, was tatsächlich im Unterricht gelehrt *wird*. Dieser Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit kann nicht durch die vorliegende Analyse aufgelöst werden, jedoch besitzen Lehrpläne eine starke Lenkungswirkung, da Schulbücher auch nur dann zugelassen werden, wenn sie den normativen Ansprüchen der Curricula entsprechen.⁷

Eine Selektion der zahlreichen Lehrpläne aller 16 Bundesländer und ihrer unterschiedlichen Schulformen wurde dabei wie folgt durchgeführt: Es wurden die jeweils bevölkerungsreichsten Bundesländer der vier deutschen Großregionen

-
- 4 Vgl. Stratenschulte, Eckart, Geyr, Maja von und Šonka, Jaroslav (Hg.): Die Europäische Dimension in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer. Berlin 2007.
 - 5 Buck, Thomas Martin: Mittelalter und Moderne. Plädoyer für eine qualitative Erneuerung des Mittelalter-Unterrichts an der Schule. Schwalbach/Ts. 2008, S. 22 und 24–25.
 - 6 Vgl. Kuss, Horst: „Geschichtsunterricht und Lehrplan. Lehrplananalyse und Lehrplankritik am Beispiel der Lehrpläne von Bayern, Nordrhein-Westfalen und Berlin“ in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Vol. 48 No. 9 (1997), S. 533–549, hier: S. 535–536; Buck, Thomas Martin: Mittelalter und Moderne. Plädoyer für eine qualitative Erneuerung des Mittelalter-Unterrichts an der Schule. Schwalbach/Ts. 2008.
 - 7 Buck, Thomas Martin: Mittelalter und Moderne. Plädoyer für eine qualitative Erneuerung des Mittelalter-Unterrichts an der Schule. Schwalbach/Ts. 2008, S. 56–59; Arand, Tobias: „Nur Augustus zählt – Die ‚Alte Geschichte‘ und ihre Stellung in den deutschen Oberstufenlehrplänen“ in: Handro, Saskia und Schönemann, Bernd (Hg.): Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden, Analysen, Perspektiven. Münster 2004, S. 175–187, hier: S. 176.

Nord-, Süd-, West- und Ostdeutschland ausgewählt.⁸ Da Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen unterschiedliche Schulformen besitzen, wurde sich hier auf die Sekundarstufe I und II beschränkt und somit unterschiedliche Schulformen wie Mittel-, Realschule und Gymnasium aufgenommen. Kinder kommen zwar bereits in der Grundschule in Kontakt mit Geschichte, aber dort werden die Themen sinnvollerweise weitgehend auf die unmittelbare Heimat und Region ausgerichtet. Erst in der Sekundarstufe setzt eine langfristige Auseinandersetzung mit Geschichte über mehrere Schuljahre statt, weshalb auch die Eingrenzung auf die Sekundarstufe getroffen wurde. Als Ausreißer wurde der Stadtstaat Hamburg mit in die Untersuchung aufgenommen, da er als hanseatische Handelshauptstadt auf eine besonders enge Verflechtung mit dem Pazifik zurückblicken kann. Daher soll in einem kurzen Exkurs für Hamburg geprüft werden, inwiefern dieser Aspekt der deutschen Geschichte dort Teil der Lehrpläne ist.

Auch wenn der Geschichtsunterricht für die Herausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins die Verantwortung trägt, so tragen alle Fächer zur Allgemeinbildung bei. Aus diesem Grund und wegen der britischen sowie französischen Kolonialgeschichte werden auch die Lehrpläne der Fächer Geographie, Englisch und Französisch mit in die Analyse aufgenommen. Da noch heute britische oder französische Überseegebiete bestehen und beide als Weltsprachen in ihrem Unterricht die pazifische Staatenwelt zum Thema haben können, soll untersucht werden, ob auch hier Wissen über Kultur und Geschichte im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts vermittelt wird. Denn die Geschichte und die Kultur des jeweiligen Landes spielen sehr wohl eine Rolle beim Spracherwerb: Ein Beispiel ist die Behandlung der amerikanischen Revolution, die auch im Englischunterricht und nicht ausschließlich im Geschichtsunterricht stattfindet.

Bestandsaufnahme

Die Lehrpläne in **Sachsen** sind von einer großen Freiheit gekennzeichnet, wie historische Themen und Begriffe vermittelt werden. So entstehen individuelle Curricula durch die Lehrerschaft oder durch die Angebote der Schulbücher. Weder die Begriffe „Pazifik“ noch „Ozeanien“ finden sich in den Geschichtslehrplänen.

⁸ Statistisches Bundesamt: Bevölkerung nach Nationalität und Bundesländern. Wiesbaden 2023: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/bevoelkerung-nichtdeutsch-laender.html> [aufgerufen am 26. Januar 2023].

Aufgrund der freien Konzeption der Lehrpläne gibt es aber Andockstationen für pazifische Themen: In der 8. Jahrgangsstufe wird im Lernbereich „Vom übersteigerten Nationalismus zum Ersten Weltkrieg“ eingefordert, „Kolonialismus“ zu vermitteln und auch eine Fallstudie zu konkurrierender Kolonialpolitik im Unterricht zu thematisieren, wie es auch andere Lehrpläne deutschlandweit fordern. Als Fallbeispiel würde sich die Samoa-Krise von 1899 empfehlen, es verbleibt aber der Lehrkraft, welches Beispiel sie wählt. In der 11. Jahrgangsstufe steht der „Charakter des deutschen Kaiserreiches“ mit einer stark innenpolitischen Fokussierung auf dem Lehrplan, was Platz für den Drang von Bürgerschaft und Wirtschaft nach Kolonien entgegen den Wünschen des Reichskanzlers Bismarck eröffnen würde. Interessant ist der Lernbereich „Formen von Geschichtskultur und Identitätsbildung“, in dem „Erinnerungskultur als Identifikationsangebot“, die „Vielfalt von Identitäten“ und das „Positionieren zu Formen von Geschichtskultur und Identitätsbildung“ besprochen werden sollen. Auch hier wären Beispiele wie die German Pacific Islanders möglich. Es zeigt sich jedoch auch, dass bei den Themen der „Entkolonialisierung und Folgekonflikte“ an Indien, Indonesien, Tansania, Algerien oder den Kongo gedacht wird. Wenn hier über Deutschland in globalgeschichtlicher Verflechtung mit der Zeit der Dekolonisierung reflektiert werden soll, dann in Bezug auf Afrika. Entkolonialisierung ist zudem nur ein Wahlbereich und damit nicht obligatorisch für den Unterricht.⁹

Im Fach Geographie begegnet der Schülerschaft zunächst Australien in einem Wahlbereich in der siebten Jahrgangsstufe, wobei auf Aspekte wie „kulturelle Vielfalt“, „Leben der Aborigines“ oder „Leben im Outback“ wertgelegt werden soll. Ebenfalls nur als ein Wahlbereich, aber ein sehr spezifischer, ist in der achten Jahrgangsstufe Ozeanien zu verorten, wobei ein „Einblick in die Inselwelt Ozeaniens“ gegeben werden soll. Darüber hinaus soll die Bildung der Inseln, die Lebensbedingungen und der Umgang mit natürlichen Ressourcen vermittelt werden. Der sächsische Lehrplan sieht dabei in Ozeanien die Chance einer Verknüpfung mit einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In Französisch ist keine Auseinandersetzung mit der pazifischen Inselwelt vorgesehen und in Englisch wird sich mit Australien im Allgemeinen und spezifischer mit dem australischen Schulsystem auseinandergesetzt.¹⁰ Sachsens Ansatz deckt sich mit

9 Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Lehrplan Gymnasium Geschichte. Dresden 2019, S. 20, 21, 33, 38 und 49.

10 Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Lehrplan Gymnasium Geographie. Dresden 2019; ders.: Lehrplan Gymnasium Englisch. Dresden 2022; ders. Lehrplan Gymnasium Französisch. Dresden 2022.

dem anderer Bundesländer, im Sprachunterricht einen Schwerpunkt auf Australien zu legen und in Erdkunde den Pazifik im Rahmen von Klimawandel und Nachhaltigkeit zu behandeln und nicht im historischen Kontext.

In **Bayern** finden sich die Begriffe „Pazifikraum“ und „Ozeanien“ in den Lehrplänen wieder, aber auch in diesem Bundesland tauchen pazifische Themen im Geschichtsunterricht nahezu nicht auf. Auch hier wird in der achten Jahrgangsstufe Afrika explizit im Zusammenhang mit dem Kolonialismus und Konflikten der Gegenwart genannt. Interessant ist die Gegenwartsorientierung in der neuen 13. Jahrgangsstufe mit erhöhtem Anforderungsniveau, die erstmals 2025 nach der Wiedereinführung des G9 im Jahr 2018 unterrichtet werden wird: Innerhalb des Kapitels „G13 1.2 USA, Russland und China im 20. und 21. Jh. (ca. 24 Std.)“ ist vorgesehen, die „geopolitische und strategische Neuausrichtung der [amerikanischen] Außenpolitik seit Beginn der 2000er-Jahre, u. a. pazifischer Raum“ im Geschichtsunterricht zu vermitteln. Darüber hinaus sollen „weltpolitisches Agieren der USA, Russlands und Chinas in den ersten beiden Jahrzehnten des 21. Jh. an zwei Beispielen, z. B. in Afrika oder im Pazifikraum“ thematisiert werden.¹¹ Durch die Verweise auf Optionen können Lehrkräfte zwar den Systemwettbewerb der Großmächte auch anhand afrikanischer Beispiele erklären, jedoch zeichnet sich das Aufeinandertreffen amerikanischer sowie chinesischer sicherheitspolitischer Ziele deutlicher im Pazifik ab. Auch wenn Afrika ebenfalls Schauplatz des Systemwettbewerbs wurde, verblasst dieser angesichts der militärischen und ökonomischen Bedeutung des Pazifiks, wo die Kriegsgefahr um Taiwan und die Aufrüstung besonders sichtbar sind. Russische Wagner-Söldner und reguläre Spezialeinheiten spielen in Afrika eine Rolle, wofür Mali oder die Zentralafrikanische Republik beispielhaft sind, aber von weltpolitischer Bedeutung bleiben die Entwicklungen im Pazifik.

Kritisch anzumerken ist, dass der bayerische Lehrplan dieses relevante Thema in der 13. Jahrgangsstufe nur im Geschichtsunterricht mit erhöhten Anforderungsbereich verankert, den wohl nur eine begrenzte Schülerzahl wählen wird. Im grundlegenden Anforderungsprofil tauchen diese Themen nicht auf. Dies ist nicht unähnlich, pazifische Themen in Wahlbereiche zu schieben und diese optional zu halten. In Geographie sind Australien und Ozeanien feste

11 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Geschichte 8. München 2023: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/8/geschichte> [aufgerufen am 27. Februar 2023]; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Geschichte 13. München 2023: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/13/geschichte/erhoeht> [aufgerufen am 27. Februar 2023].

Lernbereiche der elften Jahrgangsstufe, dann hinsichtlich ökologischer Vulnerabilität und den Auswirkungen des Ferntourismus um den Gedanken der Nachhaltigkeit zu schulen. Dazu sollen dann „Strukturen und Auswirkungen des Ferntourismus auf Inselstaaten an einem Beispiel“ erarbeitet und diskutiert werden.¹²

In Englisch findet in Gymnasium und Realschule gleichermaßen eine Beschäftigung mit dem englischsprachigen Australien statt. In der neunten Jahrgangsstufe ist die Rolle der Aborigines in der australischen Gesellschaft Thema und ein Exkurs zu Neuseeland ist angedacht. Interkulturelle Kompetenz und Landeskunde sollen durch „Verständnis für fremde Sicht- und Lebensweisen in Australien und Indien“ geschult werden.¹³ Im Fach Französisch verschwindet der Pazifik, trotz der engen historischen und kulturellen Verbindungen Frankreichs mit der pazifischen Staatenwelt, wiederum gänzlich.

In **Niedersachsen** findet sich keines der Schlagwörter in den Lehrplänen der Fächer Geschichte oder Politik-Wirtschaft wieder. Dies mag auch daran liegen, dass die Lehrpläne in Niedersachsen mit wenigen Grundbegriffen und breiten Epochenbegriffen arbeiten. Eine Feindifferenzierung von Unterthemen ist in den Lehrplänen nicht vorhanden, was einerseits auf eine große Gestaltungsfreiheit der Lehrkräfte hinweist, aber andererseits oftmals die thematische Schwerpunktsetzung in die Hand von Schulbüchern übergibt. In den Erdkunde-Lehrplänen der Real- und Hauptschule wird unter dem Stichpunkt „beschreiben die Lage ausgewählter Staaten, Städte, Gebirge und Gewässer Afrikas, Asiens und Australiens“ ein Querverweis zum Fach Geschichte gegeben.¹⁴ Dies eröffnet zumindest eine Behandlung Ozeaniens nicht nur im Nachhaltigkeitskontext, sondern auch hinsichtlich einer historischen Perspektive. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem pazifischen Raum bietet das „Raummodul 10: Australien und Ozeanien“, das die mikro-, mela- und polynesische Inselwelt umfasst, und in welchem Fragen der Nachhaltigkeit, Demographie, Tourismus und des Klimawandels im Vordergrund stehen. Jedoch gilt laut Prüfungsordnung: „Die Inhalte der vier Fachmodule und das Raummodul „Deutschland in

12 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Geographie 11. München 2023: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/11/geographie> [aufgerufen am 27. Februar 2023].

13 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Englisch 9. München 2023: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/9/englisch> [aufgerufen am 27. Februar 2023].

14 Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für die Realschule Schuljahrgänge 5 – 10. Hannover 2014, S. 19.

Europa“ sind für Prüfungskurse verbindlich. Für die schriftliche Abiturprüfung werden jeweils zwei weitere der noch verbleibenden zehn Raummodule durch das Kultusministerium festgelegt.“¹⁵ Das sehr Pazifik-spezifische Raummodul 10 ist somit weitgehend optional im Unterricht.

In den Lehrplänen Englisch sowie Französisch werden in der Sekundarstufe konsequent kommunikative Kompetenzen im Lehrplan angesprochen und auf inhaltliche Aspekte verzichtet. In der Sekundarstufe II werden in Englisch Großthemen wie „Individual and Society“, „Beliefs“, „Norms“ oder „Globalisation“ vorgegeben, in denen Diskursfähigkeit hergestellt werden soll. Spezifische Weltregionen oder Themen finden sich in den wenigen Unterpunkten, so z. B. „American Experience“ oder „Britishness“. Selbstverständlich ist bei all den Themen wie Globalisierung, Individuum oder Migration immer auch der pazifische Raum ein geeignetes Beispiel; der Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe überlässt dies in Niedersachsen jedoch den Lehrkräften.¹⁶

In **Nordrhein-Westfalen** sind die Lehrpläne wiederum ausführlicher beschrieben und im Geschichtslehrplan der neunten Jahrgangstufe ist als Ziel festgehalten, dass die Schüler „Anlass und Folgen des Kriegseintritts der USA im Pazifikraum“ erläutern sollen. Dies stellt eine spezifische und umfassende Aufgabe in der Auseinandersetzung mit der Geschichte des Zweiten Weltkriegs im Pazifik dar.¹⁷ In der gymnasialen Oberstufe Nordrhein-Westfalens findet sich ein wertvolles historisches Inhaltsfeld „Erfahrungen mit Fremdsein in weltgeschichtlicher Perspektive“, unter welches der Aspekt „Was Reisende erzählen – Selbst- und Fremdbild in der frühen Neuzeit“ fällt. Hier haben die Lehrplanentwickler zeitgenössische Bedürfnisse und Interessen aufgegriffen, jedoch leider auf die deutschen Forscher, Entdecker und Reisenden in Ozeanien verzichtet. Denn die Schüler „analysieren multiperspektivisch die Wahrnehmung der Fremden und das jeweilige Selbstbild, wie sie sich in Quellen zu den europäischen Entdeckungen, Eroberungen oder Reisen in Afrika und Amerika in der frühen

15 Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe – die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe – das Abendgymnasium – das Kolleg: Erdkunde. Hannover 2017, S. 11–12.

16 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe – die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe – das Abendgymnasium – das Kolleg: Englisch. Hannover 2017; ders.: Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 6 – 10: Französisch. Hannover 2017.

17 Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen: Geschichte. Düsseldorf 2019, S. 32.

Neuzeit dokumentieren.“¹⁸ Hier wird das Potential der verflochtenen deutsch-pazifischen Geschichte nicht genutzt und auf Afrika und Amerika unnötigerweise reduziert.

Im Fach Englisch liegt ebenfalls ein streng kompetenzorientierter Lehrplan für die Sekundarstufe I und II vor. In der Oberstufe finden sich Verweise auf Großbritannien und den „Amerikanischen Traum“ als Thema sowie „Postkolonialismus – Lebenswirklichkeiten in einem weiteren anglophonen Kulturraum“; letzteres wird meist mit Südafrika oder Australien eingelöst.¹⁹ „Ozeanien“ oder der „Pazifik“ finden sich dann explizit nicht in den Lehrplänen der anderen Fächer und Schulformen in Nordrhein-Westfalen.

Hamburgs Geschichte als Sitz globaler Handelsunternehmen wie das Handelshaus Godeffroy, das in der gesamten Südsee mit Handelsniederlassungen vertreten war, spiegelt sich im Stadtstaat durch Museen und den noch heute sichtbaren Reedereien und Kontoren wieder. Die Lehrpläne in den Gesellschaftswissen und Sprachen sind, wie in anderen Bundesländern auch, stark kompetenzorientiert verfasst und nur wenige Inhalte werden vorgegeben, weshalb „Ozeanien“ oder „Pazifik“ so nicht in den Curricula zu finden sind. Im Lehrplan Englisch werden die gängigen Sprachvarietäten der englischen Sprache und landeskundlich relevanten Staaten wie Australien und die USA für den Unterricht thematisiert. Im Fach Geschichte kann sich dem Lehrplan nach für die Jahrgangsstufen neun und zehn durch die Fragestellung „Wie konnten die Europäer seit 500 Jahren der Welt ihren Stempel aufdrücken?“²⁰ ein Anknüpfungspunkt zur Geschichte Ozeaniens ergeben. Regional eingeschränkt ist der Hamburger Lehrer hinsichtlich der Erarbeitung einer Sachanalyse nicht und die reduziert gehaltenen Lehrpläne lassen an dieser wie an anderen Stellen große inhaltliche Freiheiten, ob diese historische Fragestellung an einem pazifischen oder afrikanischen Fallbeispiel erörtert und beantwortet wird.

-
- 18 Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Geschichte. Düsseldorf 2014, S. 23.
 - 19 Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Englisch. Düsseldorf 2014, S. 31.
 - 20 Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung: Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I Geschichte. Hamburg 2011, S. 27.

Fazit

Eine Auseinandersetzung mit Ozeanien oder der pazifischen Inselwelt findet nur selten im deutschen Schulunterricht statt. Die Vermittlung von historischem Wissen über die verflochtene Geschichte Deutschlands und des Pazifiks findet sich nahezu nicht und wenn, dann nur als optionaler Anteil. In Bayern und Nordrhein-Westfalen wird der pazifische Raum in den Lehrplänen angesprochen. Einerseits in Bayern, um die geopolitischen Veränderungen im Pazifik seit den 2000er Jahren zu untersuchen und somit den Systemwettbewerb zwischen China und den USA zu thematisieren. Andererseits legt Nordrhein-Westfalen mit dem Thema des Kriegseintritts der USA im Pazifik einen spezifischen Aspekt in der Geschichtsvermittlung fest.

Kolonialismus und Dekolonialisierung sind in allen Lehrplänen ein Thema, Aspekte der Dekolonisierung wie in Sachsen aber teils optional. Sachsen und Nordrhein-Westfalen haben mit den Oberthemen Erinnerungs- und Geschichtskultur sowie Identitätsbildung aktuelle Themen aufgegriffen. Besonders intensiv wird dies in Nordrhein-Westfalen gehandhabt, wo dies unter „Erfahrungen mit Fremdsein in weltgeschichtlicher Perspektive“ und „Was Reisende erzählen – Selbst- und Fremdbild in der frühen Neuzeit“ erörtert werden soll, es aber auf die Kontinente Afrika und Amerika beschränkt wird. In diesen Lehrplänen wird Afrika als Fallbeispiel vorgeschlagen, der Pazifik trotz der deutschen Kolonien und vielen Forscher und Reisenden indes nicht. Bayern sieht eine erinnerungskulturelle Auseinandersetzung in der 11. Jahrgangsstufe mit dem Lernbereich „Geschichte erinnern“ ebenfalls vor, in dem ohne regionale Einschränkung von „Erinnerung und Verantwortung“ hinsichtlich der deutschen Kolonialgeschichte gesprochen wird.²¹ Eine spezifische Erwähnung der deutschen Kolonialgeschichte im Pazifik oder in Afrika *und* dem Pazifik wird von den Lehrplänen nicht gefordert.

Kulturelles Wissen über den pazifischen Raum beschränkt sich durch die Englisch-Lehrpläne auf die australische Varietät des Englischen. Dies ist nicht überraschend und auch sinnvoll angesichts der Größe und Bedeutung Australiens in der englischsprachigen Welt mit stellenweise Exkursen nach Neuseeland. Im Fach Erdkunde wird Ozeanien im Kontext von Nachhaltigkeit und den Auswirkungen des Klimawandels vermittelt, dies auch als fester Bestandteil

21 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Geschichte 11. München 2023: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/11/geschichte> [aufgerufen am 27. Februar 2023].

der Curricula. In Niedersachsen existiert mit einem Raummodul zu Australien und Ozeanien eine vertiefte Auseinandersetzung, die sich explizit mit den Inseln Mikronesiens, Melanesiens und Polynesiens beschäftigt: Geschichte spielt dabei keine Rolle, dafür dem Fachinteresse entsprechend Klimawandel, Demographie und Tourismus. Jedoch gilt hier auch die Optionalität des pazifischen Raummoduls im Fach Erdkunde in Niedersachsen wie auch in Bayern, wo in Geschichte zwischen Afrika und dem Pazifik gewählt werden kann.

Bei den stark kompetenzorientierten Lehrplänen gleich ob in den Fremdsprachen der untersuchten Bundesländer oder in Geschichte im Stadtstaat Hamburg werden die Inhalte nicht mehr differenziert oder breit vorgegeben. Erfahrungsgemäß geben hier die Schulbücher die Inhalte vor und eine kurssortische Betrachtung der Geschichtslehrbücher zeigt auch hier eine Dominanz Afrikas hinsichtlich der deutschen Kolonialgeschichte. So zeichnet sich ab, dass der Englischunterricht einer der Grundsteine für das boomende *work and travel* Verhalten vieler deutscher Schüler und Schülerinnen ist, die dann Australien oder Neuseeland als Zielort wählen. Durch den Erdkundeunterricht kann sich vollziehen, was sich lange in den Köpfen der deutschen Bevölkerung – oftmals immer noch – über Afrika festgesetzt hatte: dass der Pazifik eine Region ökologischer Katastrophen, untergehender Inseln und von Armut und Entwicklung gekennzeichnet sei.

Ozeanien wird daher meistens in den Köpfen deutscher Schüler mit Australien und Aborigines, Neuseeland oder Schildkrötenputzen auf Fidschi assoziiert. Diese Zeilen sollen gar nicht anklagend gemeint sein, denn in der begrenzten Schulzeit kann gar nicht alles geleistet werden. Jedoch soll diese Bestandsaufnahme zu einer Reflexion über die Lehrplaninhalte und ihren Auswirkungen hinsichtlich des pazifischen Raumes führen. Denn was nicht in den Lehrplänen vorgezeichnet wird, ist die enge deutsch-pazifische Geschichte, die von Migration, kultureller Hinterlassenschaft, Kolonialismus und Dekolonisierung sowie biographischen Verflechtungen geprägt ist. Dieses wertvolle Fundament historischen Wissens könnte einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die Herausforderungen der Gegenwart besser einzuordnen und historische Erinnerung und Verantwortung in einem globalen und explizit auch pazifischen Kontext zu verstehen.

II

Diskussionsbeitrag

HILKE THODE-ARORA, OLIVER LUEB

Reflexions on conveying Oceania's history, art and culture

(Questions by Moritz Pöllath)

Moritz Pöllath: According to the historian Götz Aly, most art treasures in German museums are said to be looted art. Based on your work experience, what is your response to this thesis?

Hilke Thode-Arora: Let me start by saying Götz Aly's book has been severely criticised for its wording and very selective use of sources, as he actively neglected those that counteracted his arguments. The book definitely has a merit as it placed the Pacific and colonial injustices into the foreground of the German media and therefore it entered the German public mind and politics. However, Aly creates a romantic image of a noble savage civilization victimized by Europeans which gives a very limited view of Luf society and the contact the People of the area had with Europeans. What many Oceania scholars hold against him the most is his statement that he had neither need nor desire to talk with people from the Pacific, let alone descendants or inhabitants of Luf Island. This in my opinion is a very Europe-centered attitude, mirroring old colonial attitudes. He does not make any effort to understand Pacific values which might allow a completely different contextualisation of transferring the boat to a German collector than theft or suppression: aspects like mana and taboo becoming virulent with the death of an important political and ritual leader which might have made the boat unusable for anyone and therefore prone to stay unfinished – and therefore ultimately passed on to Europeans.

Let me be very clear here: punitive expeditions have again and again played a role in acquiring artefacts which are now in Western museums. They were, however, not the only way to collect. The written sources prove other contexts of injustice as well, e. g. plundering of burial sites, or that which euphemistically was called 'silent exchange': villagers fled their homes as Europeans were approaching, Europeans took what they considered collectibles and left behind what they considered to be an exchange value, e. g. tobacco or food. From a provenance research perspective, all these cases are clear contexts of injustice when acquiring

objects. But let me be also be very clear that in our museum provenance research, these are the no-brainers: the situation of injustice is clear, as museum people, you have to enter into talks to right or compensate these wrongs of the past.

Were the majority of pieces from Oceania in our museums stolen? In my professional experience of about 40 years of museum work, most pieces come from transfers which are much more complex and ambivalent, e. g. exchange, purchases or as a gift. So, what do these categories mean in different Pacific contexts? How fair were object transfers at a given place to a given time? Here, we have many, many different situations, and in my opinion every single transfer at a certain place to a certain time has to be researched. Take metal in the early contact situation, for example, which was a rare and highly sought-after material for which high prices would be paid – without any European pressure. We do have very interesting reports how for example in just 12 days in a bay in the Marquesas there developed a complex exchange system for Marquesan artefacts and metal pieces¹.

We have to keep in mind that Europeans, but also to a large degree people from the Pacific were aware that they were dealing with strangers whose system of value differed from their own. And this worked both ways. For example, there is a hypothesis, which has never been veri- or falsified till today, that with most bonito fish hooks in Western collections, you actually cannot fish. For the standards of European collectors, they are beautiful hooks, nicely made, showing fish hook shanks, material, fibre binding and allowing a fish hook iconography for different parts of the Pacific. For a bonito fisherman, however, this does not make a valuable fish hook. A valuable fishhook is one with which you can make a wonderful catch, even if the hook looks ugly. And we know from many parts of the Pacific that till the present day, a fisherman would not part from such a fishhook, let alone give it to a European collector who would neither use nor appreciate it. A European collector would be happy with a beautiful, but non-functional hook, so why not part from such a hook which was not valuable in the fisherman's eyes?

Malangan carvings from New Ireland are another famous example of course. When ritually exhausted after use, they were left to decay – or sold to European collectors, allowing the carvers to get cash and avoid working on German plantations to pay the poll tax.

1 See Govor, Elena: *Twelve days at Nuku Hiva: Russian encounters and mutiny in the South Pacific*. Honolulu: University of Hawai'i Press 2010; Govor, Elena & Nicholas Thomas (eds.): *Tiki: Marquesan art and the Krusenstern expedition*, Leiden: Sidestone Press 2019.

So, the more I look in depth at the collections in museums, the more I see pieces which show a lot of Pacific agency in these transfers: there were numerable instances in which Pacific people would give away pieces not too valuable to them to European collectors, who appreciated them due to a different system of values about what made a 'good' piece in their eyes.

Another very difficult category is that of gift, especially in Polynesia. Gifts establish and corroborate important relations. The research question here would be: did Europeans understand the reciprocity of long-term relationships inherent in these gifts, and did they give return gifts in due time, or did they render services which are part of these gift exchange relations? Or do we have an imbalance of reciprocity here? Again, this is something one can only find out through carefully studying each single case.

So: yes, there are looted objects from Oceania in German ethnological museums. But I would doubt the statement that most pieces were stolen.

Oliver Lueb: I share the worries of my predecessor about valuing all so-called colonial contexts of acquisition in the same way, and this, moreover, under moral paradigms that are valid today or for us today. The perpetual dualistic view of conquerors and subjugated deprives the latter of any space for their own strategic action. What if local actors gave Europeans things that seemed commonplace to the latter, and the former wondered why Europeans exchanged such precious things as iron nails, red cotton cloth or blue paint? With what understanding does Aly claim that glass beads were plunder? Probably only from the perspective of a European living in Berlin today. When I offered him, through our organiser of the first reading of the said book in our museum, to share the small collection from the Hermit Islands to which Luf belongs, I met with no interest.

To the examples of indigenous ways of valuing things already mentioned by Hille Thode-Arora, I would like to add for other Pacific Islanders that it was and is not unusual to sell knowledge and traditions in addition to materials and artefacts. Often this is the easiest way to acquire something precious that is otherwise unobtainable. It was and is not unusual to sell important things, including sayings, dances or other performances. The idea that fundamentally older objects with patina are the more valuable ones is a European concept. In regions with particularly high humidity, such as in large parts of the Pacific, it is hardly possible to save organic materials from decay over a long period of time. What could be more natural than to confirm the same value to the best copy than to the prototype?

Of course, there are also things charged with spiritual powers that are inalienable. Some of them, however, can change their owners. A well-known example from the Pacific is the Kula trade of the Trobriand Islands in the south-east of the present-day state of Papua New Guinea. At the beginning of the 1990s, Annet Weiner attested to objects of value that are in a clearly defined exchange cycle the paradox of “keeping-while-giving at the same time”²

As one example of a very unique acquisition history from the RJM collections, I would like to mention a feather cloak from Hawai‘i. In my eyes, it is one of the most outstanding artefacts in the museum’s holdings – and also with a clarified provenance. This *‘abu‘ula* was neither stolen nor acquired. It was one of many gifts brought to England in connection with Kamehameha II’s visit to King George IV in the 1820-ies. After various stages in between, the gift finally arrived in Cologne. Hilke Thode-Arora has investigated and published the provenance in her research project on the Polynesian collection at the Rautenstrauch-Joest-Museum.³

Mostly, however, there is a lack of evidence to clarify the acts of acquisition a hundred years later, because hardly any archival records are available. They are not hidden, but simply not available. Sometimes there are instances of luck, such as written sources in Europe or oral traditions in the societies of origin, which help reconstruct at least parts of the puzzle. Often the former actors are not known or their names have not been handed down. Currently, even in the case of the so-called Benin bronzes, an initially clearly documented case of colonial plundering excesses, groups of people are coming forward who had not previously been included in the historical reconstruction of the context of injustice. They articulate demands of the descendants of people formerly enslaved by the Edo Empire in present-day Nigeria. They call for a stop to the return of artefacts from European museums to the current government of Nigeria.

Moritz Pöllath: How do you react if objects in your museum are indeed stolen or looted?

Oliver Lueb: After its inner-city move in 2010–15, the Rautenstrauch-Joest-Museum is in the fortunate position of having inventoried, photographed and created as a data set the approximately 65,000 objects of all ethnographic collections. This

-
- 2 Weiner, Annette: *Inalienable possessions: the paradox of keeping-while-giving*. Berkeley: University of California Press 1992.
 - 3 Thode-Arora, Hilke: *Tapa und Tiki. Die Polynesiens-Sammlung des Rautenstrauch-Joest-Museums*. *Ethnologica NF*. Bd. 23, 2001.

has laid the essential basis for their publication on the one hand and for post-colonial provenance research on the other. First of all, the aim is to achieve the best possible transparency. Since last year, in addition to the hitherto rather personal networks of the staff, we have been trying to systematically spread the knowledge about the existence of parts of our collections within the context of the Leaky Archives project and to make the archives accessible to partners in countries of the so-called Global South, above all through cooperation. Only today are we gradually being given the technical means to do this. We still cannot work with all groups of people. Quite apart from the insufficient resources available here or on site, we often do not know how to reach whom. Usually, a first step is to get in touch with diasporic, urban communities in universities, non-governmental organisations or otherwise organised groups and start on a project basis. This is often the crux of the matter, because at the end of the project, the cooperation usually ends – there is hardly a trace of sustainability or continuity. And I can assure you that from my work experience, starting projects in the Pacific is many times more difficult than I observe with colleagues who collaborate with partners in African or Asian countries. The current permanent exhibition in our museum has been there since it opened in 2010. Back then, it was more about questions of how cultures represent their cultural heritage, now it's more about the origins of the latter. We are just beginning to make things that we now know were stolen visible in the exhibition, regardless of the attempt to contact the descendants of the makers. Currently, we are showing in one room all the things from Benin City, most of which were taken from the burnt royal court of Edo in 1897 as part of a British punitive expedition and came to Cologne via the European art trade. In the meantime, ownership of the court artworks has been transferred to the state of Nigeria and three first things have been returned. The majority will remain in the museum until their final return next year, and a small remainder will be on permanent loan to the museum for a decade. In the preparations for the return, Edo living and organised in NRW were involved; a descendant of the last Edo, Prof. Dr. Peju Layiwola, curated two exhibition units at the RJM on the subject, sharing her personal connections and thereby opening up fields for new relationships directed towards the future.

Five years ago, in 2017, I had the opportunity to initiate the return of a mummified human skull from our museum's holdings to Aotearoa New Zealand and, following approval by the Cologne City Council, to implement it the following year.

Irrespective of individual concrete demands or requests for restitution, we in Cologne must probe the results of an initial systematic provenance research of the

early entries to the collection, which we have carried out in 2021–22. Where possible, the knowledge gained can then be exchanged and new projects set up in collaboration with representatives of the originator societies. This can lead to jointly established databases, to research residencies here or there, to the circulation of artefacts or even to restitutions.

Hilke Thode-Arora: At the Museum Fünf Kontinente, we have just installed a two-year-project in which collector biographies will be systematically reconstructed. Collectors' possible entanglements with punitive expeditions during colonial times, contexts of violence, theft of objects, grave robberies etc. will be discovered in this first check so that further action can be taken in the near future.

In 2019, the Museum Fünf Kontinente returned the mummified body of an ancestor of the Gimuy Walubara Yidindji of North Queensland, Australia, to a group of their descendants who came to Munich and received their ancestor back in a moving ceremony. Alerted by the presence of the body in our collections, the former curator for Australia, Michaela Appel, could reconstruct the provenance and find descendants. This was a very time-consuming, diligent research – but in the end, successful – process, following the traces of different locations where the body was kept before it came to our museum.⁴

Before covid, I had at least one visitor from Oceania every 3 months – colleagues, but also people travelling in Germany, being here for conferences, etc. This gave a lot of room for discussing objects and exhibitions. This has always been a very valuable input.

Generally speaking, we base our provenance research on three procedures: finding evidence from the materiality of the objects, e. g. functionality or traces of use; finding archival evidence; and exchanging knowledge with expert members of the communities of origin of the objects.

So, we do provenance research by looking at the materiality of pieces – for example, has an artefact ever been used? Can you actually fish with the fishhooks in the collections, or are they non-functional? Then we look at the historical written and

4 Appel, Michaela, Fourmile, Gudju Gudju & Paul Turnbull: The return of an indigenous Australian ancestor from the Five Continents Museum. *Journal Fünf Kontinente. Forum für ethnologische Forschung* 3, 2018/2019: 220–245.

image sources, the archival material. But of course one of the most important parts of provenance research is to talk with people from the communities of origin, to hear their expertise and opinion: not with anyone or arbitrary people, but with those who have been authorized by their communities to talk and decide about these objects. And this is one of the issues which I take with the way restitution is often treated in the German media and in politics. It is much easier, and this is why politicians prefer this, to talk to university people, museum people or politicians in the Pacific states. In my opinion and experience, these people, however, are not necessarily the ones whom members of the Pacific communities trust. So I always opt to find those people who are authorized by their community to talk and decide about the pieces in question. You know, in the Pacific, expert knowledge regarding certain artefacts and techniques in their making, or regarding their spiritual meaning, is often not shared freely, but only with initiated or otherwise qualified people. So, in my opinion, it is those people you should talk to.

In my experience, ethnological museums have done this a lot in the past, often unnoticed by the German public. All museum colleagues I know have made and nourished these contacts for many decades.

In the Museum Fünf Kontinente as well, there were a number of projects in the past where research has been done together with descendants or specialists, for example a Cook Islands scholar, the descendants of the Australian ancestor whose mummified body could then be returned to them, and descendants of Samoans who had travelled to Germany around 1900. After research, the next step is to make the joint findings public in special exhibitions (permanent exhibitions take a much longer to plan).

Moritz Pöllath: Given the debates about colonialism and looting, what would you say have been the major trends in conveying history, art and culture in exhibitions about Oceania?

Oliver Lueb: Exhibition trends in Germany? Thinking back, I can't identify a general trend, because there are unfortunately too few exhibitions. The only thing everyone has shared in recent years, I think, has been the inclusion of recent perspectives from the Pacific, mostly artistic reflections on (cultural) historical themes. All German ethnological museums have offered special exhibitions in the past ten years, have rebuilt their permanent exhibitions or are currently in the process of doing so. If I recapitulate it correctly, it was primarily about being able to hear

and see more voices from the Pacific in Germany. The range of topics was wider: it was about the colonial appropriation of space, the perpetuation of cultural and spiritual practices, revitalisation movements, reclaiming cultural heritage, memory culture and the transmission of their own ontologies. The Pacific, the Pacific Islanders and their history(s), which is (are) interwoven with Germany, are usually not part of German school education. When former German colonies are mentioned, it is usually German East Africa, German Southwest Africa, Cameroon and Togoland. Much less is written or spoken about Kiautschou/Tsingtau and German New Guinea to this day. Perhaps because there are no Disapora communities from the succeeding states in Germany.

Hilke Thode-Arora: I could not phrase it better; there is nothing to add to that.

Moritz Pöllath: What possibilities are coming up through the process of digitalization for exhibitions about Oceania?

Hilke Thode-Arora: In my opinion, digitization is a wonderful way to make public and available which collections are kept in which museums. There are some things to consider, however. One is that there has to be a decision whether to put the documentation online immediately and the way it is, even if it contains historical terms which are considered offensive today. Or whether the documentation should be checked and edited on their contents, which might be outdated, even wrong in some cases from today's knowledge. In my museum, the Museum Fünf Kontinente, we have decided for both the options in different contexts: all our historical inventories books up to 1960 have been digitized and are accessible via our website. On the other hand, in a much more tedious and long-term process, we are putting online revised and updated object documentation from our museum database.

The other consideration: there are some pieces which are not meant to be seen by, for example, women, uninitiated persons, etc. So, we have to very carefully check with representatives of the source communities for every piece under consideration, whether it is ok to put a photo online, and whether it is ok to put any – or which – information about these pieces online, and this is also a long and slow process.

Oliver Lueb: Yes, this a long way of communication. However, we decided to become member of the pilot study of the German Digital Library with it's online portal "Collections from Colonial Contexts" (CCC). Here we are working with the other

participating institutions on precisely the questions Hilke Thode-Arora raised earlier. The current revision of the first draft of the database and its portal is being done in close cooperation with the descendants of the creator communities. In order to discuss exactly to whom what may be made publicly accessible and in what way. In addition, we have begun to 'democratise' our archives with the project mentioned earlier and funded by the German Federal Cultural Foundation. There, we are trying to use digital residencies to specifically target individual collection holdings and put the results online in multimedia form. The title Leaky Archives sums up the concept very well. Unfortunately, it is still the case that all the activities have more of a project character, and the consolidation of positions, structures and processes is still in its beginnings. In the meantime, things are happening on the political level. There is more discussion about Germany's historical colonial responsibility. I have the feeling that more financial resources are being made available, which is at least a start. But of course it cannot be enough to digitise collections. It is about simplifying access to them. In many places in the world, they are not accessible because the systems have so far focused on the institutions where the collections are located. In the future, more attention must be paid to adapting the infrastructures so that there are as few barriers as possible to accessing the data. Ideally with smartphones and via platforms that work with low data volumes. Perhaps in the future it will be possible to create collaborative online exhibitions in which questions and answers can be entered interactively in order to create new knowledge together and to be able to discard Eurocentric perspectives. In this context, I would like to refer to a publication that I worked on for the Museum Working Group in cooperation with the Material Culture Working Group of the German Society for Social and Cultural Anthropology. The anthology "Digitisation of Ethnological Collections. Perspectives from Theory and Practice" brings together experiences from various projects, some of them international⁵. It was published in October 2021 by transcript-Verlag.

5 See Hahn, Hans Peter, Lueb, Oliver, Müller, Katja & Karoline Noack: Digitalisierung ethnologischer Sammlungen. Bielefeld: transcript 2021.

Anthropologische, ethnologische und kulturelle Perspektiven

HILKE THODE-ARORA

Auf schmalem Grat: Ein Erfahrungsbericht zur Ausstellung *From Samoa with Love?*

Samoa-Völkerschauen im Deutschen Kaiserreich, 1895–1911 im Museum Fünf Kontinente

Die Ausstellung *From Samoa with Love?*, 2014 von mir für das Museum Fünf Kontinente kuratiert, fand in enger Zusammenarbeit mit Nachfahren von samoanischen Völkerschaureisenden statt. Dies brachte teils konkurrierende ethische und praktische Verpflichtungen gegenüber der samoanischen Community sowie gegenüber Münchner Museumsbesuchern mit bestimmten Sehgewohnheiten, aber ohne Vorwissen über *fa'a Samoa*¹, mit sich. Für mich als verantwortliche Ausstellungskuratorin hieß das, möglichst ohne entsprechende Sensibilitäten zu verletzen, unterschiedlichste Positionen, Interessen und Erwartungen mit den strukturellen Bedingungen eines bayerischen Museums und sogar mit einigen Agenden von diplomatisch-politischer Seite auszubalancieren. Diese teils widersprüchlichen Anforderungen mit meinen eigenen wissenschaftlichen und ethischen Vorstellungen als Kuratorin in Einklang zu bringen war in der Tat eine Gratwanderung.

Zum Hintergrund

Völkerschauen waren im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert eine weit verbreitete Form des Unterhaltungsgeschäfts in der gesamten westlichen Welt: Angehörige (meist) außereuropäischer ethnischer Einheiten wurden für die Dauer von mehreren Monaten oder Jahren rekrutiert, um vor zahlendem Publikum Dinge zu zeigen, die dort als ‚typisch‘ für ihre Herkunftskultur galten. Dazu gehörten auch mehrere Samoa-Schauen, die durch die USA und Europa tourten. Jenen drei, welche von dem deutschen Brüderpaar Marquardt organisiert wurden und die ausschließlich durch Deutschland und Europa auf Tour gingen, galten mein Forschungsprojekt und die daran anschließende Museumsausstellung.

1 Die samoanische Kultur mit einem bestimmten Kanon von Protokoll und Etikette.

Völkerschauen sind ein komplexes historisches Phänomen mit einem breiten Spektrum an Machtkonstellationen zwischen den Organisatoren und den indigenen Teilnehmern: Es reicht von Schauen, bei denen die Teilnehmer entführt oder unter Zwang rekrutiert, wie Gefangene gehalten und misshandelt wurden, bis hin zu solchen unter Beteiligung von Show-Profis, die aus der Teilnahme einen langjährigen Beruf machten², sich immer wieder aufs Neue bei unterschiedlichen Unternehmen verdingten oder gar selbst Völkerschau-Unternehmer und -Impresarios wurden. Entsprechend variierten der Einfluss und die *Agency* der indigenen Akteure bei der Rekrutierung und dem, was den westlichen Besuchern präsentiert wurde: In manchen Fällen lag die Rekrutierung komplett in den Händen bestimmter Völkerschau-Teilnehmer; die kulturellen Darbietungen konnten zwischen dem Bedienen westlicher Fantasien und von den indigenen Akteuren selbst betonten, als kulturell signifikant erachteten Elementen oszillieren.³ In jedem Fall handelt es sich bei Völkerschauen allerdings um ein sensibles und ethisch aufgeladenes Thema, das die Frage aufwirft, ob und in welcher Form man es in einer Ausstellung präsentiert, und wie mit den mit den Schauen verknüpften Objekten dabei zu verfahren sei.

-
- 2 Neben Einzelpersonen etwa eine relativ hohe Anzahl von Sioux, Sami, Somali sowie indisch-ceylonischen Artisten und Elefantenführern.
 - 3 Ich ziehe den Begriff *Völkerschau* aus diesem Grund dem von einer französischen Forschergruppe (Nicolas Bancel/Pascal Blanchard/Gilles Boetsch/Eric Deroo/Sandrine Lemaire (Hg.): *Zoos Humains: De la Vénus hottentote aux Reality Shows Paris 2002*) lancierten *Menschentzoo* vor, da dieser m. E. die indigene *Agency* ausblendet und eine unilaterale Machtkonstellation suggeriert. Obwohl die meisten Völkerschauen in einem Setting der strukturellen kolonialen Ungleichheit stattfanden, war indigene *Agency* im Sinne von Handlungs- und Verhandlungsmacht ein wichtiger Faktor bei jenen, die nicht unter Zwang stattfanden. Vgl. etwa Eric Ames. *From the Exotic to the Everyday: The Ethnographic Exhibition in Germany*. In: Vanessa R. Schwartz/Jeannene Przyblyski (Hg.): *The Nineteenth Century Visual Culture Reader*. London/New York 2004, S. 313–326; Rea Brändle: *Nayo Bruce. Geschichte einer afrikanischen Familie in Europa*. Zürich 2007; Hilke Thode-Arora: *Für fünfzig Pfennig um die Welt. Die Hagenbeckschen Völkerschauen*. Frankfurt/New York 1989; Hilke Thode-Arora: *Commercial Ethnographic Exhibitions in 19th and early 20th century Germany: Völkerschauen*. In: Prem Poddar/Rajeev S. Patke/Lars Jensen (Hg.): *A Historical Companion to Postcolonial Literatures: Continental Europe and its Empires*. Edinburgh 2008; Hilke Thode-Arora: *Exotic Humans on Display: Representations of Cultural Differences in German Ethnic Shows*. In: Sebastian Jobs/Gesa Mackenthun (Hg.): *Embodiments of Cultural Encounters: Cultural Encounters and the Discourses of Scholarship*. Münster 2011, S. 141–160; Hilke Thode-Arora: *From Samoa with Love? Samoan Travellers in Germany, 1895–1911: Retracing the Footsteps*. München 2014.



Abb. 1: Carl und Fritz Marquardt mit den Frauen der Samoa-Truppe, 1896. Museum am Rothenbaum Kulturen und Künste der Welt, Ikono 19a



Abb. 2: Tatauierset, bestehend aus Behälter, mehreren Tatauiergabeln unterschiedlicher Stärke, einem Kokosschalenbehälter zum Anrühren der Farbe und einem Schlägel. Sammlung Marquardt (Foto: Marietta Weidner, © Museum Fünf Kontinente, München)

Etwas mehr als 40 % der Samoa-Bestände⁴ des Museums Fünf Kontinente in München stammen nachweislich aus dem Umfeld von Völkerschauen, die meisten von ihnen angekauft von den Organisatoren und Impresarios, den Brüdern Marquardt. Fritz Marquardt (1862–1918) lebte mit seiner französisch-samoanischen Frau Marie-Denise Devère auf Samoa, Carl (1860–1916) war freier

4 Die Angabe in früheren Publikationen, dass es sich um etwa zwei Drittel der Samoa-Bestände des Museums handle, muss aufgrund der zwischenzeitlich erfolgten Generalinventur der Polynesien-Objekte im Museum Fünf Kontinente revidiert werden. Eine Reihe von Objekten sind unter Kriegsverlusten zu verbuchen.

Schriftsteller, Ethnografica-Händler und Völkerschau-Unternehmer in Berlin⁵. Zumindest in Samoa betätigte er sich auch als Ethnograf: 1899 veröffentlichte Marquardt das Buch, für das er bis heute berühmt ist, *Die Tätowirung beider Geschlechter in Samoa*. Eine Reihe ausklappbarer Tafeln mit Zeichnungen sowie Fotos verdeutlichen und erklären die samoanischen Tatauiermotive. Marquardt schreibt, dass er im Gegensatz zu früheren Forschern, welche die Tatauierung etwa bei der von ihm und seinem Bruder organisierten Völkerschau zu erkunden versuchten, während eines Aufenthalts in Samoa Zugang zu den Tatauierexperten und dank Dolmetscher auch zu ihren Erklärungen und Erzählungen hatte. Dies wurde zweifellos durch seinen Bruder, dem er auch im Buch dankt, und seine Schwägerin mit ihren engen Kontakten in der samoanischen Gesellschaft ermöglicht. Carl Marquardts Buch erlebte später auch eine Übersetzung ins Englische und wird bis heute, auch in Samoa, nachgefragt.

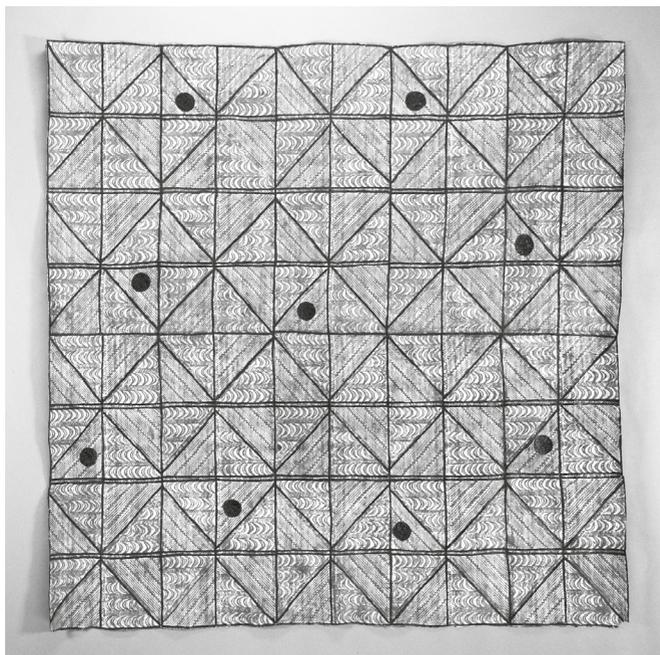


Abb. 3 Rindenbaststoff – eines der Geschenke von Tupua Tamasese Lealofi an Prinzregent Luitpold und Prinz Ludwig, 192 x 185 cm (Foto: Marianne Franke, © Museum Fünf Kontinente, München)

5 Zur ausführlicheren Vita der Brüder vgl. Thode-Arora: *From Samoa*, S. 46–57.

Ein weiterer Teil der Münchner Sammlung besteht aus Objekten, welche zwei hochrangige samoanische *Matai*⁶, nämlich Te'o Tuvale und Tupua Tamasese Lealofi, auf ihrer Völkerschaureise in München Vertretern der bayerischen Königsfamilie als Geschenke übergaben.

Das Forschungsprojekt

Gemäß Jürgen Habermas⁷ sollten Museen demokratische Orte der partizipativen Teilhabe sein. Ethnologische Museen sind darüber hinaus interkulturelle Räume westlicher und nicht-westlicher Denkmodelle und Weltansichten, wobei der westlich-akademische Ansatz stets der dominantere war und indigene Welt-erklärungen oft vernachlässigt oder ausgeschlossen blieben⁸. Die Vereinbarkeit westlicher und ozeanischer akademischer Ansätze und kultureller Sensibilitäten ist etwa das erklärte Ziel des Jean-Marie-Tjibaou Cultural Centre in Neukaledonien⁹. Diese Überlegungen flossen in die Konfigurierung des dreijährigen, von der Fritz-Thyssen-Stiftung geförderten Forschungsprojektes ein, in welchem meine Rolle in der Kontextualisierung der Samoa-Objekte aus dem Umfeld von Völkerschauen bestand.

In allen menschlichen Kulturen, selbst in Europa mit seinem Konzept von ‚L'Art pour l'Art‘, verkörpern Objekte soziale Beziehungen; auch museales Sammeln wird als Ergebnis von Beziehungen interpretiert¹⁰. Daher bestand eines meiner Ziele bei der Aufarbeitung der Sammlung von Beginn an darin, nicht nur die üblichen musealen Daten zu Materialien, Herstellungstechnik, Funktion zu erfassen, sondern auch die den Objekten innewohnenden deutsch-samoanischen Beziehungen zu rekonstruieren und idealerweise wiederzubeleben.

-
- 6 *Matai* bedeutet Titelträger oder Häuptling; es gibt *Matai*-Titel auf Familien-, Dorf-, Distrikt- und weiteren Ebenen.
 - 7 Jürgen Habermas: Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt/M. 1990.
 - 8 Vgl. Paul Tapsell: Waka Wairua – imagining another way of viewing our Pacific. Keynote Lecture, 21st annual conference 'Empires and Cultures of the Pacific', of the New Zealand Studies Association. Wien, 2 Juli 2015.
 - 9 Vgl. etwa Kylie Message: Contested sites of identity and the cult of the new: The Centre Cultural Tjibaou and the constitution of culture in New Caledonia. In: reCollections, 1 (2006), H. 1, S. 7–28.
 - 10 Vgl. Alfred Gell: Art and agency. An anthropological theory. Oxford 1998; Michael O'Hanlon/Robert L. Welsch (Hg.): Hunting the Gatherers: Ethnographic Collectors, Agents and Agency in Melanesia, 1870s- 1930s. New York 2000; Nicholas Thomas: Entangled Objects: Exchange, Material Culture and Colonialism in the Pacific. Cambridge 1991.

Das Projekt kombinierte verschiedene Vorgehensweisen. Der erste Schritt war die Identifizierung aller Marquardt-Sammlungen in verschiedenen deutschen Museen, gefolgt von einer gründlichen Inaugenscheinnahme und Dokumentation jedes Einzelobjekts. Der zweite Schritt bestand in der Rekonstruktion der Route und aller Gastspielorte der drei von den Brüdern Marquardt organisierten Samoa-Schauen. Dies erwies sich als sehr zeitaufwendig, da Archivmaterialien in vielen Städten gefunden und durchgearbeitet werden mussten, die aus Hunderten von Zeitungsartikeln, Korrespondenz, Plakaten, Werbematerialien, Firmenjahresberichten, historischen Fotos und anderem mehr bestanden.

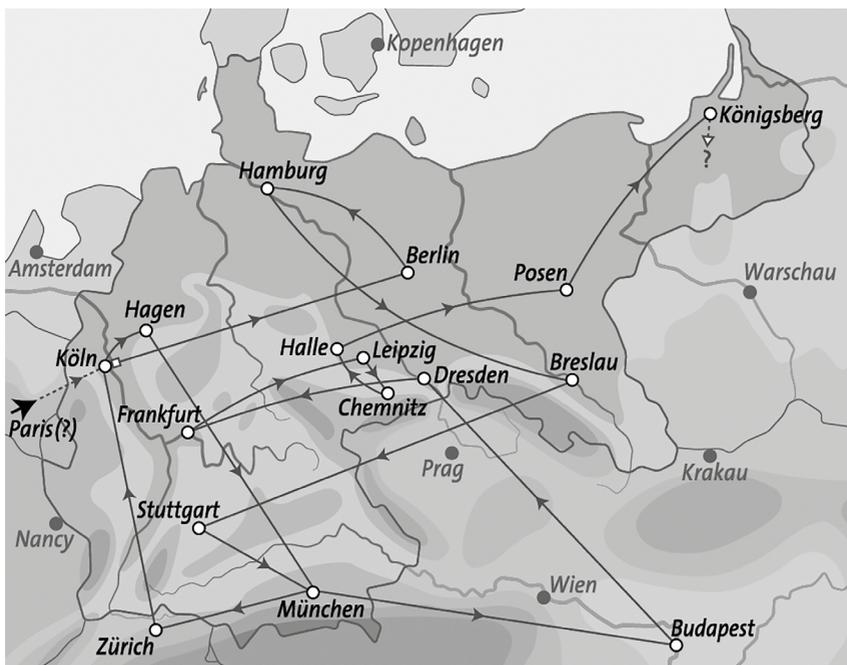


Abb. 4: Erstrekonstruktion der Gastspielorte der Samoa-Schau von 1900/1901 (Karte: © Stefan Bittl)

Der nächste Schritt strebte eine Kontextualisierung des historischen Settings an, in dem die Schauen in Samoa rekrutiert wurden und durch Europa tourten: Dazu war es nötig, Archivmaterial in Neuseeland, Australien, Samoa und Europa zu heben und in Beziehung zu bringen. Die drei Schauen waren von 1895 bis 1897, 1900 und 1901 sowie 1910 und 1911 unterwegs. Diese Zeitspanne umfasste die Dreimächterregierung der USA, Großbritanniens und

Deutschlands sowie die ab 1900 beginnende deutsche Kolonialzeit in West-Samoa. Stark vereinfacht¹¹ war diese Periode zum einen durch den Wettbewerb der drei westlichen Mächte um Vormachtstellung geprägt, der de facto auch noch nach 1900 eine Rolle spielte, zum anderen durch die Fraktionen der untereinander konkurrierenden *Matai*, welche als Mata'afa, Malietoa und Tamasese drei der höchsten samoanischen Titel trugen. Daraus entstand eine immer wieder instabile politische Lage mit wechselnden westlich-samoanischen Allianzen. In einem personenzentrierten Ansatz wurden die Rollen der samoanischen und deutschen Akteure innerhalb kolonialer Netzwerke in Deutschland, den deutschen, amerikanischen und britischen Expat-Communities in Samoa sowie innerhalb der samoanischen Gesellschaft rekonstruiert.

Noch vor dem ersten Gedanken, das Projekt in einer Ausstellung zu präsentieren, aber mit diesen Recherchen und der weiteren theoretischen Debatte zu Museen¹² im Hinterkopf, wurde mir klar, dass die westlichen Perspektiven auf die Schauen und die Objekte aus ihrem Umfeld nur eine Seite der Medaille darstellten. So bestand mein letzter Schritt, wieder in Form einer sehr aufwendigen Spurensuche nach einzelnen Puzzleteilen in den verschiedensten Quellen, darin, den Namen jeder einzelnen Person zu rekonstruieren, die zwischen 1895 und 1911 mit den Marquardt-Schauen nach Deutschland reiste. In den meisten Fällen gelang es, diese Namen den Gesichtern auf den historischen Fotos zuzuordnen. Dies war der Ausgangspunkt, um die Herkunftsdörfer der Protagonisten zu identifizieren und Nachfahren in Samoa, Neuseeland und Australien ausfindig zu machen, um von ihnen mehr über die samoanischen Perspektiven zu erfahren. Diese Gespräche förderten eine Reihe genealogischer Erzählungen und *Oral-History*-Narrative über die Eindrücke der Völkerschautreisenden in Deutschland sowie über ihr weiteres Leben nach der Schau zu Tage, wie sie in Samoa von Generation zu Generation weitergegeben werden. Zudem wurden mir materielle Erinnerungsstücke und -orte gezeigt, etwa noch existierende Gräber der Reisenden oder Familienfotos, die sie als Großeltern zeigen.

-
- 11 Die Literatur zur Kolonialgeschichte Samoas ist äußerst umfangreich. Für einen Überblick vgl. Richard P. Gilson: Samoa 1830–1900, the politics of a multicultural community. Melbourne u. a. 1970; Peter Hempenstall: Deutschlands Perle im Pazifik. In: Thode-Arora, From Samoa, S. 27–45.
 - 12 Vgl. etwa Jennifer Barrett: Museums and the public sphere. Chichester 2011; Ivan Karp/Steven D. Lavine (Hg.): Exhibiting cultures: The poetics and politics of museum display. Washington/London 1991; Sarah Longair/John McAleer (Hg.): Curating empire: Museums and the British imperial experience. Manchester/New York 2012.

Diese Arbeitsschritte förderten sehr unterschiedliche europäische und samoanische Perspektiven auf Objekttransfers und auf die Völkerschaureisen zu Tage. In den meist aus dem späten 19. und frühen 20. Jahrhundert stammenden europäischen Quellen wurden Objekte als materielle Belegstücke für die samoanische Kultur verstanden und präsentiert. Carl Marquardt ließ Museen als potentiellen Käufern über mehrere Jahre speziell gedruckte Verkaufsbroschüren zugehen. Darin warb er damit, dass die von ihm offerierte Sammlung „nahezu alles, was die Samoaner unserer Zeit überhaupt producirt haben“ enthalte und dass er auf Wunsch und Bestellung zusätzliche Objekte, wenn auch mit anderen Verzierungen liefern könne¹³. In den Broschüren waren die Objekte in Kategorien aufgeteilt, etwa Rindenbaststoffe, Holzobjekte, Fischfang. Marquardt und seine Museumskunden interpretierten diese Objekte also gemäß dem Paradigma der Ethnologie des

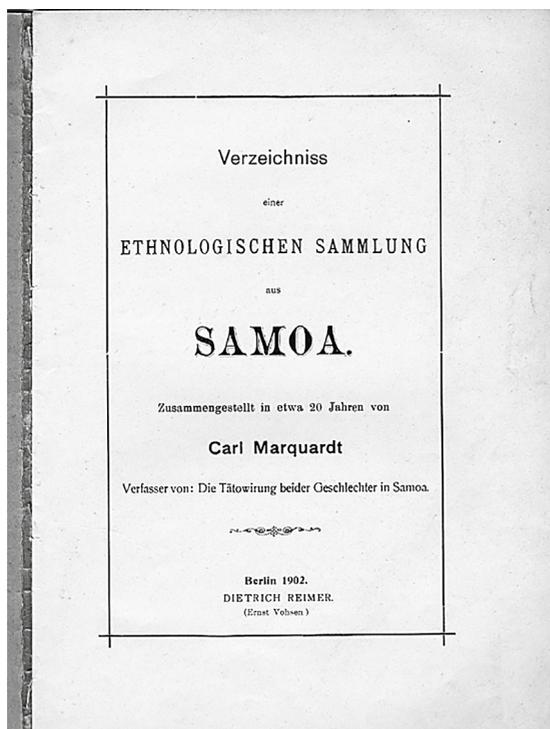


Abb. 5: Titelblatt einer von Carl Marquardts Angebotsbroschüren (Foto: Marianne Franke)

13 Carl Marquardt: Verzeichnis einer ethnologischen Sammlung aus Samoa. Zusammengestellt in etwa zwanzig Jahren von Carl Marquardt. Berlin 1902, S. 3, 15.

19. Jahrhunderts, dass eine Kultur und Gesellschaft in ihren materiellen und immateriellen Zeugnissen komplett sammel- und dokumentierbar sei. Ethnografica galten damit als Belegstücke für bestimmte kulturelle Aspekte, die durch ähnliche und gleichwertige Exemplare ersetzt werden konnten.

Zeitgenössische westliche Quellen zu den Völkerschauen (aber durchaus auch weite Teile des heutigen akademischen Diskurses) legen nahe, dass die Samoaner rekrutiert wurden, um ein europäisches Publikum zu unterhalten und um sie zugleich von Deutschlands Überlegenheit und militärischer Macht zu überzeugen, die Widerstand gegen die Kolonialregierung zwecklos erscheinen lassen sollten. Diese Sichtweise impliziert ein starkes Machtgefälle mit dominanten westlichen Akteuren auf der einen und dominierten Samoanern auf der anderen Seite. Europäische, australische und samoanische Zeitungen der Zeit schrieben davon, dass die Marquardts „ihre“ Samoaner rekrutiert hätten und nach Deutschland brächten. Das Brüderpaar präsentierte die Samoaner in der Werbung mittels romantisierender und genderspezifischer Bild- und Textsprache, wie etwa die zu den Schauen produzierten Plakate und Fotos zeigen. Als Hauptattraktion für das Publikum galten die als besonders attraktiv, sinnlich und als nicht von den Übeln der westlichen Zivilisation in Mitleidenschaft gezogen wahrgenommenen samoanischen Frauen. Genau auf diese Weise rezipierten (vor allem männliche) europäische Besucher dann auch die Schauen, darunter eine Reihe damals bekannter Künstler, die sich vom Besuch bei den Samoanerinnen zu eigenen Werken inspirieren ließen¹⁴.

Ganz anders waren die samoanischen Narrative. Wie Nachfahren mir gegenüber immer wieder sehr entschieden betonten, reisten mit allen drei Schauen Samoaner von Rang nach Deutschland, etwa 1900 Te’o Tuvale (1855–1919) und 1910 Tupua Tamasese Lealofi (1863–1915). Wie offenbar die meisten Samoaner fassten beide die Völkerschautreise als eine Art *Malaga*¹⁵ beziehungsweise dip-

14 Etwa Joachim Ringelnatz: *Vergebens*. München 1913, S. 26–31; Joachim Ringelnatz: *Mein Leben bis zum Kriege*. Berlin 1931, S. 25; Maximilian Böttcher: *Die tanzende Samoanerin*. Berlin 1896; oder die Werke des Mitglieds der Berliner Akademie der Künste Nathaniel Sichel und der Künstlergemeinschaft *Die Brücke* wie Ernst Ludwig Kirchner und Erich Heckel. Unter den Künstlern, welche die Samoaner-Schau als Inspiration nahmen, sollen auch Adolph Menzel, Reinhold Begas, Max Koner, Ludwig Knaus und vermutlich Paul Meyerheim gewesen sein, entsprechende Werke waren bisher aber nicht auffindbar. Vgl. Thode-Arora: *From Samoa*, S. 105, 204.

15 Eine *Malaga* ist die Besuchsreise eines *Matai* mit Gefolge in ein anderes Gebiet, wo die Gruppe oft über Wochen Gastfreundschaft genießt und sich mit im samoanischen Protokoll hoch geschätzten Tänzen, Gesängen und Redekunst bei den Gastgebern erkenntlich zeigt.



Abb. 6: Zur Schau von 1900/1901 verkaufte Ansichtskarte (Sammlung Hilke Thode-Arora)



Abb. 7: Samoanerinnen und Samoaner beim Bootsfahren – zur Schau von 1910/11 verkaufte Ansichtskarte (Sammlung Hilke Thode-Arora)

lomatischen Besuch auf. Die hohen Titelträger nahmen in Deutschland nicht an den Vorstellungen teil, sondern beaufsichtigten sie. Als Personen von Rang erwarteten sie, deutsche Würdenträger zu treffen und mit ihnen in Geschenkaustausch sowie andere Repräsentationspflichten und -formen einzutreten. Entsprechend, obwohl dies nicht in den westlichen Schriftquellen, sondern nur in Te’o Tuvala’s Aufzeichnungen vermerkt ist, waren es nicht die Brüder Marquardt, welche



Abb. 8: Gruppenfoto mit Te'o Tuvale in der Mitte. Seinem Status entsprechend trägt er zu Hemd und Krawatte einen samoanischen Rindenbaststoff. (Foto auf Karton, Sammlung Hilke Thode-Arora)



Abb. 9: Tupua Tamasese Lealofi inmitten der Samoa-Truppe. Seinem Rang entsprechend trägt er einen kostbaren, durch Lacküberzug glänzend gemachten Rindenbaststoff, eine Halskette aus roten Pandanusfrüchten und einen Fliegenwedel. Zur Völkerschau von 1910/1911 verkaufte Ansichtskarte. (Sammlung Hilke Thode-Arora)

1900 die Völkerschauteilnehmer auswählten und rekrutierten, sondern Te'ō: Er entschied sich für eine junge *Taupou*¹⁶, versiert in samoanischem Protokoll und Tochter eines hohen Titelträgers, für talentierte Sänger und Tänzer, darunter eine Reihe noch titelloser Söhne von *Matai*, die alle gemäß samoanischen Vorstellungen würdige Repräsentanten ihrer Gesellschaft darstellten. Auch Tamasese wählte 1910 sein Gefolge sorgfältig aus. Zu seiner Begleitung gehörte neben jungen Sängern und Tänzern aus hochrangigen Familien auch sein langjähriger Sprecherhäuptling Aiono, der diese Position schon unter seinem Vater innegehabt hatte.



Abb. 10: Einer der Programmpunkte der Schau war die Demonstration einer zeremoniellen Geschenkübergabe (*ta'alolo*). Beim Treffen mit europäischen Würdenträgern wurde sie von den Samoanern genutzt, um tatsächlich Geschenke zu überreichen, welche wichtige Beziehungen herstellen sollten. Zur Schau von 1910/1911 verkaufte Ansichtskarte. (Sammlung Hilke Thode-Arora)

Beim erneuten Lesen der westlichen Quellen war diese samoanische Perspektive zumindest zwischen den Zeilen klar erkennbar: Te'ō und Tamasese hielten feinsilierte öffentliche Reden, die von Fritz Marquardt übersetzt wurden; sie trafen an vielen Gastspielorten deutsche Würdenträger und tauschten mit ihnen Geschenke. Eines von ihnen, welches Te'ō anlässlich eines Auftritts von Kaiser

16 Eine *Taupou* ist eine zeremonielle Gastgeberin, die in Etikette und Protokoll bewandert ist und entsprechend repräsentieren kann. Sie ist die Tochter eines *Matai*.



Abb. 11: Der Deckel von Te'o Tuval's goldener Taschenuhr mit seinem eingravierten Namen, eines der Gegengeschenke von Kaiser Wilhelm II nach Erhalt samoanischer Geschenke. Im Besitz von Te'o Tuval's Nachfahren.

Wilhelm II in dessen Schloss erhielt, wird noch heute mit Stolz als Erinnerungsstück in Te'o's Familie bewahrt – eine goldene Taschenuhr mit der Gravur *Te'o Tuvale*. Tamasese traf in München Prinzregent Luitpold und Prinz Ludwig von Bayern und tauschte Geschenke mit ihnen – eben jene Objekte, die sich heute im Museum Fünf Kontinente befinden. Im Gegensatz zur europäischen Perspektive von Objekten als Belegstücke für samoanische Kulturzüge und somit zumindest teilweise Auftragsarbeiten, mit welchen Fritz und Carl Marquardt wohl zum Teil den Wünschen deutscher Museen nachkamen, sahen die Samoaner diese Geschenke hochrangiger Titelträger als Teil eines Geschenkaustauschs, der dazu diente, wichtige Beziehungen mit deutschen Würdenträgern zu etablieren und zu validieren.

Die Ausstellung – strukturelle Zwänge und Beschränkungen

Obwohl alle samoanischen Gesprächspartner deutlich die hohe *Agency*, strategische Planung und Autorität ihrer Vorfahren bei der Organisation und Durchführung der Schauen betonten, ist die Idee der Völkerschauen aus heutiger

westlicher Perspektive mit unwürdigen Schauspielen und einem primitivistischen Unterton konnotiert. Zudem konnte im Fall Tamaseses klar gezeigt werden, dass er unter der falschen Vorspiegelung eines diplomatischen Besuchs zur Teilnahme überredet wurde¹⁷. Obwohl er aus eigener Initiative und mit Unterstützung alter, früher auf Samoa ansässiger deutscher Bekannter bessere Unterbringung für sich und seine Familie erwirken, politische Reden halten und deutsche Würdenträger, darunter schließlich wie gewünscht den Kaiser, treffen konnte, hat dieses Kapitel der deutsch-samoanischen Geschichte eindeutig fragwürdige Züge. Meine erste Entscheidung beruhte daher auf der Abwägung, ob dieses im Rahmen des Forschungsprojekts rekonstruierte sensible Thema im Rahmen einer Ausstellung einer großen Öffentlichkeit zugänglich gemacht oder eher in einer wohl hauptsächlich von wenigen akademischen Lesern rezipierten Publikation ‚versteckt‘ werden sollte. Meine kuratorische Position ist, dass das Unrecht der Vergangenheit benannt und anerkannt werden sollte; es öffentlich zu machen, kann im Idealfall ein Schritt zur Versöhnung sein. Daher entschied ich mich für eine Ausstellung, als sich kurzfristig die Möglichkeit für eine solche ergab.

An dieser Stelle sollte zunächst betont werden, dass Museen oft mehr strukturellen Zwängen bei der Ausstellungsvorbereitung unterliegen als häufig von Außenstehenden angenommen. Im Falle dieser Ausstellung bestanden die beiden offensichtlichsten in der Vorbereitungszeit, die aufgrund eines plötzlich frei gewordenen Zeitfensters im Ausstellungskalender nur sechs Monate betrug, und in der Finanzierung. Sponsoren zu finden und zu überzeugen, welche das limitierte Jahresbudget des Museums hätten aufstocken können, erwies sich in der Kürze der Zeit als unmöglich.

Eine weitere strukturelle Gegebenheit ist die Lage unseres Museums weit entfernt vom Pazifik. Von den meisten Museumsbesuchern in München kann nur wenig bis gar kein Vorwissen über Ozeanien, geschweige denn *fa'a Samoa*, erwartet werden. Während etwa die kuratorische Praxis des Te Papa Tongarewa-Museums in Wellington täglich durch die in Neuseeland lebenden Māori und Menschen aus dem Pazifik unterfüttert wird, taucht Ozeanien kaum in den deutschen Medien auf. Wegen der großen Entfernung, langwierigen und teuren Anreise finden sich zudem nur vergleichsweise wenige deutsche Touristen, welche die Region bereist und Kontakt mit Menschen aus der Südsee gehabt haben.

Erschwerend für eine gleichberechtigt-partizipative Ausstellungsplanung erweist sich die hierarchisch-rechtliche Verwaltungsstruktur des Museums in

17 Siehe die Rekonstruktion anhand der Korrespondenz in Thode-Arora: From Samoa, S. 139–141.

Bayern. Die Museumsdirektion ist direkt gegenüber dem Ministerium für Wissenschaft und Kunst verantwortlich. Im Museum ist es der Kurator, der mit dem gesamten Team die Ausstellung implementiert, aber sich gegenüber der Direktion und damit indirekt gegenüber dem Ministerium verantworten muss. Dies war auch meine Rolle, die in der Tat eine Gratwanderung mit sich brachte. Die Herausforderung bestand darin, eine Ausstellung zu gestalten, welche

- deutschen Besuchern ohne Vorwissen Samoa und die Geschichte der Völkerschauen nahe bringen sollte,
- gleichermaßen attraktiv für deutsche und samoanische Besucher, darunter vor allem die Nachfahren der Völkerschautreisenden, sein sollte,
- von den beteiligten Samoanern autorisiert sein sollte und zugleich ein sensibles Thema behandelte,
- nicht die Zeit- und Finanzvorgaben überschritt.

Die Ausstellung: samoanische Repräsentation

Eine Ausstellung ist die Inszenierung von Ideen: Sie vermittelt eine bestimmte Bedeutung und folgt einer Argumentationslinie. Wenn ethnologische Museen im Habermasschen Sinne¹⁸ demokratische und interkulturelle Orte sein sollten, hätte die ideale Situation darin bestanden, samoanische Kuratoren die samoanischen Perspektiven darstellen zu lassen. So sehr dieser Wunsch bei mir und dem Museumsteam bestand, war dies aufgrund des engen Zeitrahmens nicht möglich. Anträge für Reisekosten bei Stiftungen hätten einen viel längeren Vorlauf gehabt, und auch private Sponsoren ließen sich in der Kürze der Zeit nicht finden. Aber selbst wenn dies möglich gewesen wäre – wen hätten wir einladen sollen? In Samoa liegt die Autorität und Deutungshoheit genealogischer Dinge bei gewählten Familien-*Matai*. Zwischen 1895 und 1911 kamen etwa¹⁹ 75 Völkerschautreisende nach Deutschland; entsprechend hoch ist die heutige Zahl der *Matai* unter den Nachfahren. Nur einige von ihnen einzuladen wäre für die anderen eine Beleidigung gewesen. Genealogische Interpretationen sind in Samoa ein sehr komplexes Thema, da sie Landrechte und bestimmte Privilegien legitimieren, kann ihre Auslegung umstritten und kompetitiv sein. Manche

18 Jürgen Habermas: Strukturwandel.

19 Die Gesamtzahl ist schwer festzustellen, da manche der in den Programmbroschüren angekündigten Personen offenbar am Ende doch nicht mit nach Deutschland reisten (Thode-Arora: From Samoa, S. 93–94).

genealogische Narrative werden gar nicht oder nur zu bestimmten Gelegenheiten mit Nicht-Familienmitgliedern geteilt.

Konkurrierende Versionen von Genealogien und Narrativen erwiesen sich in der Tat bei der Abfassung des Buches und der Gestaltung der Ausstellung als von hoher Relevanz. Der anspruchsvollste Fall betraf eine der *Taupou*: Mit jeder Schau reisten junge Frauen, welche in Samoa die Rolle der *Taupou* innehatten; während der Vorstellungen in Deutschland trug jedoch nur die ranghöchste dieser Frauen die Kleidung einer *Taupou* und fungierte als solche. Für zwei der Schauen war klar, wer diese Frau war. Bei der dritten hingegen ließen die Quellen mehrere Deutungen zu. Die Nachfahren der in den deutschen Schriftquellen namentlich genannten Frau gingen davon aus, dass es sich bei ihr um die *Taupou* der Schau handelte. Eine andere Familie argumentierte jedoch äußerst plausibel, dass ihrer Großmutter als Tochter eines sehr hohen Titelträgers die Rolle der *Taupou* in der Gruppe zugefallen sein müsse. Keiner der Nachfahren konnte zweifelsfrei eine der Frauen auf den historischen Völkerschaufotos als ihre Vorfahrin identifizieren; beide Familien-*Matai* bestanden jedoch darauf, dass die Frau in der Kleidung einer *Taupou* aus den genannten Gründen die eigene Vorfahrin sein und daher in Buch und Ausstellung entsprechend gewürdigt werden müsse.



Abb. 12: Die *Taupou* der Schau von 1900/1901 inmitten anderer Frauen (Foto auf Karton. Sammlung Hilke Thode-Arora)



Abb. 13: Die Kawazeremonie – zur Schau von 1910/1911 verkaufte Ansichtskarte. Taupou und damit Leiterin der Zeremonie war bei dieser Schau die älteste Tochter Tupua Tamasese Lealofis als ranghöchste junge Frau (Sammlung Hilke Thode-Arora)

Was konnte ich als Kuratorin tun, um diesen Konflikt zu lösen, der unter den heutigen Nachfahren der Frauen von hoher Sensibilität und Relevanz war? Gemeinsam mit den *Matai* einigte ich mich auf folgende Lösung: Buch und Ausstellung nannten beide Namen als mögliche *Taupou* und erklärten, warum beide in Frage kamen. Darüber hinaus bot ich den Familien an, die Völkerschaufotos der jungen *Taupou* zusammen mit Fotos aus Familienalben einer deutschen forensischen Anthropologin vorzulegen. Als Spezialistin für Altersmorphing in Kriminalfällen und fernab vom samoanischen Kontext stand sie nicht im Verdacht, für eine Seite Partei zu ergreifen. Ich schlug vor, dass die Ergebnisse nur den *Matai* und mir zugänglich sein, jedoch nicht in Buch, Ausstellung oder anderer Form öffentlich gemacht werden sollten – diese Lösung wurde von den *Matai* akzeptiert.

Jeden einzelnen Text in Ausstellung und Buch, der sich auf die Personen, Ansichten, Erlebnisse oder innersamoanische Rolle der Völkerschaureisenden bezog, legte ich zur Autorisierung den entsprechenden *Matai* vor, da ihnen diese Deutungshoheit über die eigenen Vorfahren im samoanischen Kontext obliegt. Meinen zusätzlichen Vorschlag, die *Matai* in ihren eigenen Worten und den in diesem Zusammenhang adäquaten samoanischen Formen der formalen

Rede jeweils einen englischen Text über die mit den Schauen reisenden Vorfahren einsprechen zu lassen, der dann im Original und deutscher Übersetzung an Hörstationen in der Ausstellung wiedergegeben wurde, setzten eine Reihe von ihnen mit Freuden um.

Dennoch blieb die Frage, wie samoanische Perspektiven ohne samoanische Ko-Kuratoren zu integrieren seien. Eine Überlegung bestand darin, Vertreter der samoanischen Diaspora-Community als mögliche Ko-Kuratoren zu gewinnen. In ganz München und dem Umland lebten zu dieser Zeit allerdings nur zwei samoanische Schwestern. In einer der frühen Projektphasen hatte ich zudem Kontakte in die Diaspora-Communities Deutschlands, Österreichs und der Schweiz aufgebaut. Viele der Personen waren mit Engagement und Unterstützung in verschiedenster Weise in die Ausstellung, vor allem die Eröffnung und das Begleitprogramm, involviert, gehörten jedoch nicht zu den Nachfahren der Völkerschaureisenden.

Da die Stimmen der *Matai* nur unter den geschilderten Umständen beteiligt werden konnten, ergab sich die Frage anderer Arten von samoanischen Repräsentation, etwa durch Autoritäten, die für weite Teile oder gar ganz Samoa sprechen könnten. Schon während der Forschungsphase achtete ich darauf, das Projekt ausführlich mit den Vertretern der hohen samoanischen Titel Malietoa, Mata'afa und Tamasese zu erörtern und mir ihre jeweilige Unterstützung zu sichern. Die Autorisierung seitens der politisch höchsten Ebene konnte ich gewinnen, als die Person mit dem höchsten politischen Rang, das damalige Staatsoberhaupt von Samoa, sich als Schirmherr für Forschungsprojekt und Ausstellung zur Verfügung stellte und seinen Deutschlandbesuch so plante, dass er die Ausstellung persönlich eröffnen konnte. Tupua Tamasese Efi ist zugleich der Enkel jenes Tamasese, der 1910–1911 mit der Völkerschau nach Deutschland reiste und mit der bayerischen Königsfamilie die Geschenke tauschte, welche sich heute in unserem Museum befinden.

Obwohl also weder hohe samoanische Würdenträger, Angehörige der Diaspora noch *Matai* aus Nachfahrenfamilien in München tatsächlich als Gastkuratoren wirkten, flossen ihre Perspektiven in vielfältiger Weise in die Ausstellung ein.

Die Ausstellung: Konzeption und Organisation

Obwohl mir bewusst war, dass dies im westlichen Ausstellungswesen eine eher gängige und bei weitem nicht ausreichende Inklusion indigener Perspektiven ist, lud ich einen samoanischstämmigen Künstler ein, einen Teil des Ausstellungsraums

zu gestalten, um so seine Perspektive auf dieses Kapitel deutsch-samoanischer Geschichte einzubringen. Schon während der Forschungsphase in Neuseeland hatte ich Michel Tuffery²⁰ kennen und außerordentlich schätzen gelernt, da er sich mittels tiefgehender, engagierter Recherche schon seit vielen Jahren in seinen Werken mit der deutsch-samoanischen Kolonialgeschichte auseinandersetzte. Das Museum Fünf Kontinente hatte er bereits einige Jahre zuvor besucht, um die Sammlung Marquardt in Augenschein zu nehmen. Vor allem die Kämmen inspirierten ihn zu überdimensionalen verfremdeten Kämmen; darüber hinaus schuf er eine Reihe von Gemälden, welche von historischen Fotos aus der Kolonialzeit und am Rande der Völkerschauen angeregt waren. In die Kämmen und Gemälde wurden Darstellungen von Tieren, Objekten und Gebäuden integriert, welche in samoanisch-deutschen Kontexten ikonischen Charakter haben. Seinen Werkzyklus *Siamani-Samoa*, so erweitert um einige speziell für unsere Ausstellung geschaffene Stücke, stellte Michel Tuffery uns äußerst großzügig zur Verfügung; sonst hätte sich das Museum aufgrund der Verschränkung finanzieller und zeitlicher Beschränkungen seine Mitarbeit nicht leisten können. Wie schon zuvor hinsichtlich der *Matai* erwähnt, von denen nur einige, aber nicht alle hätten eingeladen werden können, erzeugte dies jedoch auch negative Reaktionen. Eine andere samoanischstämmige Künstlerin ärgerte sich, nicht ebenfalls gebeten worden zu sein; das Museum war aber unglücklicherweise nicht in der Lage, ihren Preisvorstellungen zu genügen.

Da Michel Tuffery bisher überwiegend mit neuseeländischem, australischem und pazifischem Publikum zu tun hatte, erschütterte ihn zunächst die Unkenntnis der deutschen Besucher hinsichtlich *fā'a Samoa* und deren tiefer kultureller Bedeutungen. In Ausstellungsbegehungen mit der Presse, einem öffentlichen Künstlergespräch im Begleitprogramm sowie in einem Kapitel des Buches über seine Kunst und Ausstellungstexte erklärte er seine Konzeption im Detail. Ohne diese Kontextualisierung hätte das mehrheitlich deutsche Publikum die Symbolik seiner Werke nicht entschlüsseln können.

Michel Tuffery war es auch, der eine Reihe von Sichtachsen und offenen Durchblicken in der Ausstellung anregte. Einige von ihnen hatte das Museumsteam bereits geplant, andere nicht. So war es ihm beispielsweise wichtig, dass seine verfremdeten Darstellungen Tupua Tamasese Lealofis eine Sichtachse mit historischen Abbildungen, Plakaten und Völkerschaufotos dieses hohen Titelträgers bildeten. Den deutschen Besuchern fiel dies nicht auf, bis sie darauf hin-

20 Mehr Informationen über Michel Tuffery, seine Kunst und seinen *Siamani-Samoa*-Zyklus finden sich unter <http://www.michelstuffery.co.nz>.



Abb 14: Der Künstler Michel Tuffery vor seinen verfremdeten Kämmen, die ikonische Gebäude Samoas und Deutschlands zeigen (Foto: © Michel Tuffery)

gewiesen wurden. Während ihrer Laufzeit hatte die Ausstellung auch eine Reihe samoanischer Besucher; sie verstanden diese Platzierung auf Anhieb – ebenso etwa die Symbolik der *Manumea*²¹.

Wie bereits erwähnt, bestand eine meiner kuratorischen Herausforderungen hinsichtlich einer Ausstellung als Ort der interkulturellen Vermittlung darin, die Präsentation sowohl für ein samoanisches Publikum, vor allem die Nachfahren der Völkerschaureisenden, als auch für deutsche Besucher mit geringem bis gar keinem Vorwissen zu gestalten, die viel Kontext und subtile Lenkung benötigen würden. Es gab ein zusätzliches Dilemma: Für die Sehgewohnheiten deutscher Besucher sind inszenierte Ausstellungen eine beliebte Form multisensorischer Infotainments; eine zu starke visuelle Inszenierung von Elementen und

21 Die Zahntaube (*Didunculus strigorostris*) kommt ausschließlich auf Samoa vor. Gemäß samoanischer Beobachtung und Narrative beschützt ein Vogel seinen Partner, legt den Flügel über ihn und verlässt ihn nicht, wenn das Tier verwundet ist, selbst unter Gefahr. Michel Tuffery weitet dies in seiner Kunst zu einer metaphorischen Beziehung zwischen Deutschen und Samoanern, zwischen denen trotz aller Übel der Kolonialzeit eine unverbrüchliche Verbindung bestehe, in der man sich gegenseitig brauche und helfe.

Objekten der samoanischen Kultur konnte aus samoanischer Sicht allerdings respektlos sein, da sie Stereotypisierung und ein ethnografisches Präsenz riskierte. Aus diesem Grund wählte ich eine sehr nüchterne, relativ textlastige Präsentation in der Sektion über *fa'a Samoa*, in der nur wenige Schlüsselobjekte wie etwa ein Fliegenwedel als Zeichen eines Sprecherhäuptlings oder eine Kawaschale für Sozialstruktur und Hierarchie standen. Fotos des modernen Samoa und von Diaspora-Communities, die etwa einen Verkehrsstau in Apia oder Handybenutzung zeigten, wurden darum herum gruppiert, um Imaginationen einer romanisierenden Vergangenheit entgegenzuwirken. Das Buchkapitel zu *fa'a Samoa* schrieb ein hochrangiger *Matai*.



Abb. 15 Litfaßsäule mit Porträtfoto einer Protagonistin und Zitat zu ihrer Völkerschauseire – im Hintergrund die Vitrine zum Thema ‚Rang‘ mit Kawaschale, Fächer und Fliegenwedel (Foto: Marianne Franke, © Museum Fünf Kontinente, München)

Die Ausstellungssektionen über die drei Völkerschauen 1895–1897, 1900–1901 und 1910–1911 waren als eine Mischung aus Texten und den nachweislich mit bestimmten Schauen oder ihren Protagonisten verknüpften Objekten sowie einer großen Zahl visueller Dokumente wie historischen Fotos der Schauen und Völkerschauseisenden, Plakaten, Zeitungsartikeln und Programmbroschüren gestaltet. Szenografie wurde hingegen ausschließlich in jenen Sektionen eingesetzt, die sich mit europäischen Imaginationen befassten: Völkerschauen als



Abb. 16 Sichtachsen: Im Vordergrund Einblicke in den Bereich zu europäischen Fantasien, dahinter die ‚Palmeninsel‘, rechts Einblicke in die Bereiche zu der Schau von 1900/1901 und der von 1910/1911, im Hintergrund die von Michel Tuffery gestalteten Kämme.
(Foto: Marianne Franke, © Museum Fünf Kontinente, München)

Unterhaltungsgeschäft-Phänomen des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts wurden anhand eines historischen Vorbildern und Fotos nachempfundenen Ticket-Counters sowie eines bühnenartigen, dramatisch beleuchteten dunklen Raumes inszeniert. Der Ausstellungsteil über europäische Fantasien sowie die Kunst- und Medien-Rezeption der Schauen war um eine verkitschte künstliche Insel mit Palme und Liegestuhl gruppiert, die zugleich eine Ruhegelegenheit in der Ausstellung bot. Eine Reihe von historischen deutschen Romanen mit romantischem Samoa-Bild, jedoch auch Werke heutiger samoanischer Autoren wie etwa Albert Wendt und Sia Figiel, luden die Besucher zum Verweilen, Schmökern und der Auseinandersetzung mit deutschen Samoa-Fantasien, aber auch samoanischen Realitäten und Perspektiven ein.

Um den akteurszentrierten Ansatz von Projekt und Ausstellung, zugleich aber auch den exotisierenden Aspekt von Völkerschauen zu betonen, war der Eingangsbereich der Ausstellung von drei Litfaßsäulennachbauten, eine für jede der drei Schauen, blockiert, welche die Besucher zwangsläufig passieren mussten. Jede trug das Porträt eines samoanischen Protagonisten und ein von ihm (bzw. ihr) überliefertes Zitat zur Völkerschaureise. Die Ausstellung selbst war

mittels Stellwänden und Vitrinen spiralförmig angelegt und zwang die Besucher, zunächst die vier äußeren Sektionen *fa'a Samoa*, *Kolonialzeit*, *Brüder Marquardt* sowie *Phänomen Völkerschauen* zu durchlaufen, bevor sich im Inneren der Blick auf die Sektionen zu den drei Schauen öffnete. Die Sektion zu europäischen Imaginationen, welche unter anderem von den Schauen inspirierte Schriften und Werke von Künstlern zeigte, und die ‚Insel‘ befanden sich im Zentrum. Direkt daran schloss sich, mit den speziell geschaffenen Sichtachsen zu anderen Teilen der Ausstellung, Michel Tufferys *Siamani-Samoa*-Sektion an, die als samoanische Kommentierung und Schlusspunkt zu diesem Kapitel samoanisch-deutscher Geschichte fungierte.

Samoanische Agency während der Ausstellungseröffnung

Aufgrund der Sensibilität des Themas Völkerschauen gab es von politischer deutscher Seite für die Ausstellungseröffnung die Vorgabe, dass zwischen den Reden nur klassische europäische Musik gespielt werden dürfe. Samoanische Musik oder Tänze waren unerwünscht, da die Befürchtung bestand, sie könnten die Assoziation einer modernen Art von Völkerschau wecken. Ohne dass dies abgesprochen oder angekündigt worden wäre, strömten in den Stunden vor der Eröffnungsfeier immer mehr Mitglieder der samoanischen Diaspora aus Deutschland, Österreich und der Schweiz ins Foyer und Café des Museums. Viele kannte ich durch den während des Projekts aufgebauten Kontakt persönlich. Man erklärte mir, dass man untereinander die Nachricht von der Ausstellung und Eröffnung weitergegeben habe und nun gekommen sei, um das samoanische Staatsoberhaupt zu ehren und zu begrüßen, aber durchaus auch, um Unterstützung für die Ausstellung zu zeigen. Als meine Gesprächspartner von der Vorgabe hörten, samoanische Musik und Tänze nicht zuzulassen, waren sie empört und beschlossen, dem zuwiderzuhandeln, da diese wichtige kulturelle Aspekte eben diese Ehrung und Anerkennung darstellten. Um das Museum nicht in Schwierigkeiten zu bringen, entschieden wir, dass sie unmittelbar vor und nach dem offiziellen Teil der Eröffnung handeln sollten. Als die Delegation mit dem samoanischen Staatsoberhaupt das Gebäude betrat, begrüßte sie eine Gruppe samoanischer Frauen mit frischen Blumenkränzen. Nach der letzten Rede, bevor das Publikum im Vortragssaal sich erheben konnte, um in die Ausstellungsräume zu gehen, schritt eine Gruppe samoanischer Frauen nach vorn und begann mit dem Singen samoanischer Hymnen und anderer Lieder, was viele anwesende Samoaner, aber auch Deutsche, zu Tränen rührte. In der Ausstellung selbst

sangen die Samoaner aus der Diaspora ebenfalls, um das Staatsoberhaupt zu ehren. Als Antwort schlüpfte der das Staatsoberhaupt begleitende Sprecherhüptling schnell in die adäquate Kleidung und antwortete unter dem großen Ausstellungsfoto, welches den seinerzeit bei der Völkerschau anwesenden Vater und Großvater des Staatsoberhauptes zeigte, mit einer Rede und mehreren Gesängen, in welche weitere Samoaner einstimmten. Diese Wiederaneignung der Ausstellungseröffnung zu einem kulturell bedeutungsvollen samoanischen Raum hinterließ einen starken Eindruck bei deutschen und samoanischen Besuchern und wird auch heute noch erinnert²².

Die Ausstellung: Rezeption

1910 fand das Treffen zwischen Tupua Tamasese Lealofi, Prinzregent Luitpold und Prinz Ludwig von Bayern am Rande des Oktoberfests statt, wo die Völkerschau gastierte. Die samoanischen und deutschen Würdenträger tauschten Geschenke, von denen die samoanischen heute zur Sammlung unseres Museums gehören. Mir war es ein Anliegen, die zweifelhaften Umstände dieses Treffens öffentlich zu machen, aber auch unter würdigeren Umständen die so aus samoanischer Sicht geknüpften Beziehungen wiederaufleben zu lassen. Neben dem VIP-Programm der bayerischen Staatsregierung für das Staatsoberhaupt und seine begleitende Delegation sorgte das Museumsteam daher dafür, dass Tupua Tamasese Efi heutige Mitglieder der bayerischen Königsfamilie treffen konnte – unter nun vollkommen würdigen Umständen rund hundert Jahre nach der ersten Begegnung. Besuche bei bayerischen Wirtschafts- und Industriebetrieben, welche für den Staat Samoa von Interesse waren, sowie mit Nachfahren von Deutschen, die in der Kolonialzeit auf Samoa eine wichtige Rolle gespielt hatten, wurden ebenfalls zur großen Zufriedenheit der samoanischen Delegation organisiert.

Neben der Delegation hatte die Ausstellung während ihrer zehnmonatigen Laufzeit aber auch eine Reihe weiterer samoanischer Besucher, die zu Privat-, Geschäfts- oder Konferenzbesuchen in Europa weilten. Schon in der Eröffnungsnacht hatte sich die Nachricht von der Ausstellung über Social Media in die

22 Eine Social-Media-Gruppe von Samoanerinnen in der deutschsprachigen Diaspora gab sich kurz danach mit Bezug auf die Ausstellung den Namen *From Samoa with Love*. Obwohl sie eigentlich anderen Belangen gewidmet ist, werden alle paar Monate auch immer einmal wieder Erinnerungsfotos von der Ausstellungseröffnung gepostet.

südliche Hemisphäre, vor allem Samoa, verbreitet. Einige *Matai* schickten Vertrauenspersonen oder deutsche Freunde vorbei, die ihnen berichten sollten. Die Kommentare von samoanischer Seite waren überwiegend positiv. Gewürdigt wurde besonders das, was als persönlicher Aspekt der Ausstellung benannt wurde: Die Identifizierung von Namen, Dörfern und den meisten Gesichtern auf den historischen Fotos und in den Texten erlaubte den Bezug zur Gegenwart und heute noch existierenden Nachfahren. Dies unterschied diese Ausstellung von vielen anderen mit Fotos aus der Kolonialzeit, auf denen die abgebildeten Personen anonym blieben.

Kritik kam vor allem von einem *Matai*, der seinen Vorfahren in einem Text über die Kolonialzeit in Samoa, in der dieser eine bedeutende Position innehatte, gern noch mehr herausgestellt gesehen hätte. Dies stand jedoch in Widerspruch zum Narrativ eines konkurrierenden *Matai*, der seinen eigenen Vorfahren als wesentlich bedeutender ansah. Die beiden Ansichten wurden ein Jahr später noch einmal höchst eindrucksvoll auf einer internationalen Konferenz zum Ausdruck gebracht, auf der ich über das Ausstellungsprojekt referierte. Mitglieder beider samoanischer Familien waren anwesend und demonstrierten ihren Status durch fein abgestimmte Zurschaustellung von Rang²³, ohne jedoch die Grenze zu offenem Konflikt zu überschreiten. Auf der anderen Seite hoben manche *Matai* den Umstand, dass ich als Nicht-Samoanerin diese Ausstellung kuratiert hatte, besonders lobend hervor, da ich nach einer Unparteilichkeit hatte streben können, die konkurrierenden samoanischen Fraktionen grundsätzlich nicht möglich sei.

Der selbstgesetzte kuratorische Auftrag dieser Ausstellung bestand darin, sie als Ort der interkulturellen Vermittlung zu konzipieren, an dem konkurrierende Wahrheiten verhandelt und Komplexitäten angegangen werden mussten sowie Raum für Gespräche und Debatten möglich wurden. Letzteres geschah meist, wenn samoanische Narrative und Perspektiven einem deutschen Publikum vermittelt werden sollten. In jeder der zahlreichen Führungen, die ich selbst in der Ausstellung machte, waren die unterschiedlichen deutschen und samoanischen Narrative über die Völkerschauen und Objekttransfers ein Augenöffner für das Publikum. Andererseits gab es manche deutsche Besucher, die nur ungern den Gedanken zuließen, dass Samoaner sich bzw. ihre Vorfahren als

23 Etwa mittels demonstrativer Besetzung einer langen Bankreihe durch ausschließlich in elegante Anzüge gekleidete Vertreter einer Familie oder durch fein ziselierte Kommentare zum Vortrag, nicht so sehr an mich als an die konkurrierende Familie gerichtet, in denen auf eigene Titel und Rang verwiesen wurde.

selbstbewusste, strategisch handelnde Akteure und nicht als Opfer in einer kolonialen Hierarchie sahen.²⁴

Das Kuratieren dieser Ausstellung mit ihren vielen unterschiedlichen Perspektiven und Erwartungen war ein sehr intensives Unterfangen, das viel Vorbereitung und Austarieren verschiedenster Positionen verlangte – in der Tat oft eine schmale Gratwanderung mit der steten Gefahr, zahlreiche Sensibilitäten zu verletzen. Es zeigte mir aber, dass dies der Mühe wert ist und eine Ausstellung tatsächlich ein Ort der Vermittlung unterschiedlicher kultureller Perspektiven sein kann. Zu meiner großen Freude sind Forschung, Buch und Ausstellung nur der Anfang und nicht das Ende. Eine Reihe von Samoanern, welche die historischen Fotos und das Buch rezipierten, entdeckten eigene Vorfahren unter den Völkerschaureisenden. Dies triggerte, übrigens schon bei Mitgliedern der samoanischen Delegation während der Ausstellungseröffnung, Erinnerungen an lange nicht erwähnte Familiennarrative, die nun wiederbelebt und weitergetragen werden.

24 Erst nach einigen Führungen erkannte ich in diesem Verhalten ein Muster: Einzelne Besucher reagierten nervös, wenn samoanische *Agency* anhand der Aussagen von Nachfahren in der Führung thematisiert wurde. Bei der stets gern wahrgenommenen Frage- und Kommentarrunde danach folgte nicht selten eine emotionale, teils sogar aggressive Reaktion. Dies waren jedoch stets Minderheitenreaktionen einzelner Besucher. Der Großteil des Publikums wirkte berührt und positiv überrascht; die samoanische *Agency* war ein Augenöffner für viele.

Bomben in der Stille

Zur Rezeption von Atombombentests im Pazifik in US-amerikanischen Propaganda-Filmen und -Fotos

Zur Einleitung

Der „Stille Ozean“, fern Europas und daher besetzt von vielfältigen, exotisierenden Phantasmen, hat durch die vermeintlichen „Tests“, mit denen auf dem Bikini-Atoll ab Mitte der 1940er Jahre verschiedene Typen von Atombomben ausprobiert wurden, für's westliche Publikum eine Dimension gewonnen, die mit der Übertragung der Ereignisse durch Radio und Fernsehen zu tun hat. Broadcasts und Filme trugen Count-Downs, Explosionsgeräusche und die dazu gehörenden Bilder in ferne Kinos bzw. Wohnzimmer und suggerierten damit die Fasslichkeit eines Phänomens, das in Wirklichkeit ein epistemologisches Problem ersten Ranges darstellt. Ich meine die fehlende Möglichkeit, die radioaktive Strahlung, die rund um die betroffenen Gebiete ein ökologisches Disaster hervorrief, mit den menschlichen Sinnen wahrzunehmen: Radioaktivität ist weder mit dem Auge, noch dem Ohr, weder mit dem Geschmacks-, noch mit dem Geruchssinn und nur sehr bedingt (nämlich in zeitlicher Versetzung) durch den Tastsinn festzustellen (dann nämlich, wenn die Strahlung Verbrennungen hervorbringt).¹

Ausgehend von dieser Konstellation möchte ich im Folgenden die wesentliche Vorstellungslosigkeit und kollektive Verdrängung der ökologischen und gesundheitlichen Folgen der so genannten „Tests“ (die in Wirklichkeit Teil der Abschreckungsrhetorik des Kalten Krieges und damit Teil der psychologischen Kriegsführung waren) ins Zentrum stellen. Dies soll in einem ersten Schritt geschehen durch einen kurzen Rückblick auf Science-fiction-Texte aus dem deutschen Sprachraum und aus den USA, deren Analyse ich an anderer Stelle

1 Vgl. dazu Anne D. Peiter: „Atomares Pompeji. Zur „Riechhaltigkeit“ deutscher und französischer Ängste in der Science-Fiction-Literatur der 1940er bis 1960er Jahre“, in: *Emotionen, Politik und Medien in der Zeitgeschichte/Emotions, politique et médias à l'époque contemporaine*, hg. von Valerie Dubsloff, Jasmin Nicklas, Maude William, Saarbrücken 2021, S. 131–148.

versucht haben.² Ins Zentrum meiner Analyse möchte ich amerikanisches Propagandamaterial aus Bikini stellen. Zuvor sollen einige kurze Hinweise auf den literarischen Markt rund um atomare Dystopien genügen, um grundsätzliche Tendenzen skizzenartig zusammenfassen. In einem zweiten Schritt möchte ich mich sodann Bildern des Pazifik zuwenden, die in amerikanischen Propaganda-aufnahmen hervortreten.

Zu Punkt eins. Science-Fiction-Texte, die Atomkriege thematisieren, haben mehrheitlich die Tendenz, von dem, was seit Hiroshima und Nagasaki über die Strahlenkrankheit bekannt war, beiseite zu schieben.³ Das Segment des literarischen Marktes, das die Nachfrage nach Phantasien bediente, in denen der Kalte in einen heißen Krieg übergang, erwies sich, wie schon der zeitgleich schreibende Philosoph und politische Aktivist Günther Anders konstatierte, als Spiel mit der Schrecklust, und nicht als Auseinandersetzung mit dem „prometheischen Gefälle“, das durch das Auseinanderklaffen zwischen dem Machbaren auf der einen und dem Vorstellbaren auf der anderen Seite zustande kam.⁴

Literarische Texte können als Grundlage für eine Rezipientengeschichte bezüglich des fernen Ozeans genutzt werden – Literatur also als soziologischer Fundus für die Prävalenz bestimmter Vorstellungen und diskursiver Gepflogenheiten, die durchweg mit den realen Konsequenzen von Atombomben wenig zu tun haben.⁵ Fast immer gibt es in Science-Fiction-Texten nach einem „Dritten Weltkrieg“ einen kleinen Nukleus von Überlebenden, die beherzt die Menschheitsgeschichte ein zweites Mal beginnen und sich als „Troglodyten“ des atomaren Zeitalters von einem Leben in der Höhle wieder zu den Höhen der

-
- 2 Anne D. Peiter: *Träume der Gewalt. Studien der Unverhältnismäßigkeit zu Texten, Filmen und Fotografien. Nationalsozialismus – Kolonialismus – Kalter Krieg*, Bielefeld: transcript-Verlag 2019. Darin einschlägig vor allen Dingen das Grosskapitel „Kalter Krieg“.
 - 3 Dazu Genaueres in: Anne D. Peiter: „Radioaktivität, Wahrnehmbarkeitsgrenzen und das Unausprechliche. Überlegungen zu epistemologischen Darstellungsproblemen in deutschen und US-amerikanischen Science-Fiction-Texten“, in: *Studia Germanica Gedanensia*, Danzig 2018, S. 144–155.
 - 4 „Die Tatsache der tägliche wachsenden A-synchronisiertheit des Menschen mit seiner Produktwelt, die Tatsache des von Tag zu Tag breiter werdenden Abstandes, nennen wir ‚das prometheische Gefälle.‘“ Günther Anders: *Die Antiquiertheit des Menschen. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution*, München 2010, S. 16.
 - 5 Vgl.: Anne D. Peiter: „An den Grenzen der Sinne. Zur Darstellung radioaktiver Strahlung in westdeutschen und US-amerikanischen Science-Fiction-Texten“, in: *UnderCurrents*, York University, 2018, <https://undercurrentsforum.com/index.php/undercurrents/article/view/76> [aufgerufen am 12. Juli 2023].

herkömmlichen Zivilisation emporarbeiten.⁶ Atomkriege werden zum Dekor abenteuerlicher Herausforderungen, der die Leserschaft mit Spannung folgt.⁷

Die Strahlenkrankheit wird durchweg verharmlost, und auch für die fehlende, sinnliche Wahrnehmbarkeit finden sich in science-fiktionalen Texten stets eine Lösung: Sinnliche Ersatzapparate treten auf den Plan, und immer wissen die Protagonist:innen, wann es brenzlich wird und man sich lieber aus dem gar zu radioaktiven Staube macht. Sehr beliebt ist die Evozierung von Insekten wie den Ameisen, die die Radioaktivität wahrzunehmen verstehen und so die Menschen warnen.⁸ Doch auch andere merkwürdige Geräte und Techniken treten auf, die sämtlich die Eigenschaft haben, die neue Gefahr als beherrschbar darzustellen.⁹

Diese erwähnte Literatur-Gattung hat mir, wie angedeutet, bei früheren Untersuchungen wiederholt als Grundlage für eine diskursanalytisch verfahren- de Rekonstruktion von Pazifik-Bildern gedient, wie sie in West-Deutschland und den USA durch vielfältige Wechselbeziehungen und gegenseitige Beeinflussungen seit der plötzlichen Prominenz von Bikini zu zirkulieren begannen. Fiktionen können damit als historische Quelle betrachtet werden, anhand derer

-
- 6 Anne D. Peiter: „Oberirdische Leere, unterirdische Enge“, in: *kritische berichte. Zeitschrift für Kunst- und Kulturwissenschaften*, Jonas-Verlag 2018 (Thema: Vakanz. Ästhetiken und Semantiken architektonischen Leerstands), 46 (3), S. 92–98. Einschlägig auch: Anne D. Peiter: „Bewegungen in der Unterwelt. Szenarien von Krieg und Nachkrieg in literarischen und cinematographischen Atomkriegsphantasien der 1940 bis 1980er Jahre“, in: Steffen Röhrs, Till Nitschmann und Jonas Nesselhauf (Hg.): *Körperbewegungen in (Nach-)Kriegszeiten. Zu künstlerisch-medialen Repräsentationsformen von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart*, Marburg 2018, S. 195–210.
 - 7 Ein Beitrag zum Thema „Spannung“ ist in Vorbereitung. Vgl.: Anne D. Peiter: „Spaß, mich in diesem spannenden Spiel um mich selbst zu verbessern. Erzähltheoretische Überlegungen zu autobiographischen Zeugnissen überlebender Tutsi und Juden.“
 - 8 Zur Geschichte der wissenschaftlichen Vorstellung von Termiten und Ameisen: Anne D. Peiter: *Träume der Gewalt*, a.a.O. Für die Bauten dieser Insekten ist außerdem einschlägig: Anne D. Peiter: „Genormtes Leben unter der Erde. Bunkerphantasien und Baukonzepte in der Scienc-Fiction-Literatur des Kalten Krieges“, in: Manfred Seifert und Thomas Schindler (Hg.): *Band der Hessischen Blätter für Volks- und Kulturforschung* 56, Marburg 2021 (Thema: Wohnen jenseits der Normen), S. 165–182.
 - 9 Anne D. Peiter: „Zur ‚Naturalisierung‘ von Katastrophenerfahrung zwischen Zweitem Weltkrieg und Kaltem Krieg am Beispiel westdeutscher und US-amerikanischer Science-Fiction-Texte (1945–1970)“, in: Fanny Platelle, Anne-Sophie Gomez, Friederike Spitzl-Dupic, Susanne Ettinger (Hg.): *Catastrophes, menaces et risques naturels. Natur und Umwelt: Risiken, Gefahren und Katastrophen*, Münster 2023.

sich ein populäres „Wissen“ um die scheinbar ferne „Peripherie“ und „Menschenleere“ des Pazifischen Ozeans dokumentieren lässt. Als besonders erbaulich können die zu ziehenden Schlussfolgerungen nicht bezeichnet werden: Trotz aller kollektiven Ängste herrscht die Überzeugung, irgendwie werde sich ein solcher, atomarer Krieg schon überleben lassen. Darin unterscheidet sich die Gegenwart, wie sie sich angesichts des Ukraine-Kriegs darstellt, nicht wesentlich von den späten 1940er und 1950er Jahren.

Bikini als Film im Film

Ich komme zur Analyse des genannten Propagandamaterials und seiner historischen Kontexte. Im Sommer wurde als Vorbereitung auf die „Abel“- und „Baker-Tests“¹⁰ ein riesiger Apparat in Gang gesetzt, der nicht nur der wissenschaftlichen Dokumentation der Explosionen und ihrer Folgen dienen sollte, sondern auch ihrer propagandistischen Nutzung. Ein dreißigminütiger „Dokumentarfilm“, der in einem Zuge sowohl „Abel“ als auch „Baker“ in Bild und Ton setzte, ist in kultur- und militärgeschichtlicher Hinsicht von besonderem Interesse. Gegenstand der Aufnahmen ist nämlich nicht allein der „Pilz“, der sich nach der Zündung von „Abel“ bis in acht Meilen Höhe entwickelte, und auch die Detonation von „Baker“ mit der darauffolgenden Flutwelle, die die alten, eigens herbeigeschafften Schiffe aus japanischen, deutschen und US-amerikanischen Beständen zerstören sollte, ist nur ein Aspekt einer propagandistischen Inszenierung, die der so genannten „Super-Waffe“ ebenso galt wie der ikonographischen Absicherung der technologischen Hegemonie der USA.

Meine Ausgangs-These lautet, dass neben dem „Spektakulären“, das den beiden Explosionen zugeschrieben wurde, auch die *Voraussetzung* der Dokumentation dieses „Spektakulären“ zu untersuchen wäre. Anders gewendet: Der Film bietet nicht allein Blicke und Geräusche von den Detonationen und ihren Folgen. Vielmehr reflektiert er die Herstellungsbedingungen seiner selbst, d. h. die Organisationen von Flugzeugen, Film-Teams, Film-Material, bleiernen Schutzvorrichtungen für die zu belichtenden Platten, Türme sowie die Auswahl von Beobachtungspunkten, die, so das erklärte Ziel, eine Vielzahl von unterschiedlichen Perspektiven auf die „Vorführung“ auf der „Bühne“ Bikini ermöglichen sollten.

10 „Abel“ wurde am 1. Juli 1946 gezündet, „Baker“ am 25. desselben Monats. Vgl.: Bikini A-Bomb Tests July 1946 | National Security Archive (gwu.edu).

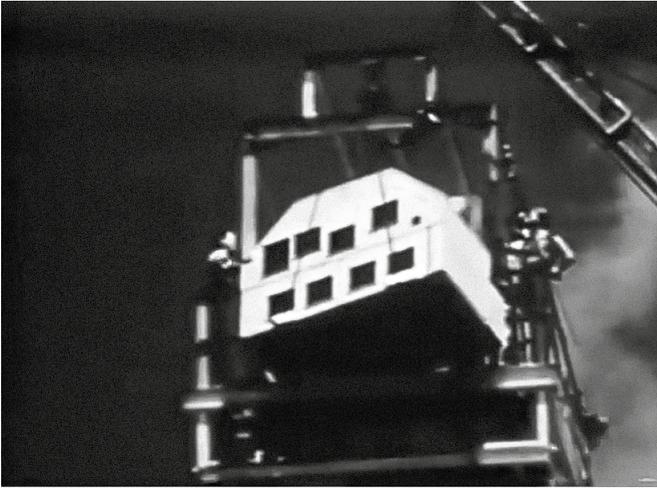


Abb. 1: 00:03:42 Joint Task Force One, „Operation Crossroads Able and Baker Day Tests, Bikini Atoll, Summer 1946“, unclassified. (Filmaufnahmestation)

Das Publikum des Films sah sich eingeladen, der Entstehung des Films beizuwohnen, und zwar als Teil des eigentlichen Films über die beiden Bomben. Filmleute standen bereit, um andere Filmleute – die eigentlichen – bei der Vorbereitung auf das zu Filmende zu beobachten.



Abb. 2: 00:03:48 Joint Task Force One, „Operation Crossroads Able and Baker Day Tests, Bikini Atoll, Summer 1946“, unclassified. (Kameramänner)

Hinter jeder Kamera stand sozusagen eine zweite, die aufnahm, dass da bald die „Tests“ als Bild eingefangen und nutzbar gemacht werden würden. Um das Ganze konkreter zu machen, hier noch ein weiterer paradigmatischer *still stand*:



Abb. 3: 00:06:25 Joint Task Force One, „Operation Crossroads Able and Baker Day Tests, Bikini Atoll, Summer 1946“, unclassified. (Flugzeug für Fotoaufnahmen)

Bikini und seine Verdopplungen

Auch auf Fotos, nicht nur bei den Filmen ist diese Dopplung zu beobachten: Eine Aufnahme, die die Bewohner Bikinis kurz vor ihrer „Evakuierung“ zeigt, richtet sich nicht allein auf die Einheimischen, sondern platziert im Vordergrund drei amerikanische Kameramänner mit ihren Stativen, die dabei sind, ihrerseits eine bestimmte Szene von idyllischem Charakter ins Visier zu nehmen.

Die Szene spielt am Strand, unter Palmen, die im Bild als ebenso obligatorisches wie klischiertes Ingrediens von Pazifik-Phantasmen der lokalen Bevölkerung und den vor ihr stehenden, amerikanischen Militärs Schatten spenden. Die Militärs also stehen. Die Insulaner sitzen. Und die erwähnten Kameramänner werden von anderen Kameramännern dabei fotografiert, wie sie die stehenden Militärs und die sitzenden Insulaner unter Palmen am Strand filmen.¹ Es ist zu

1 The multi-camera filming of Commodore Wyatt „consulting“ the Bikinians about their evacuation on March 6, 1946. (NARA, Still Pictures Unit, Record Group 374-G, box 7, folder 60 „Tests: Operation Crossroads“)

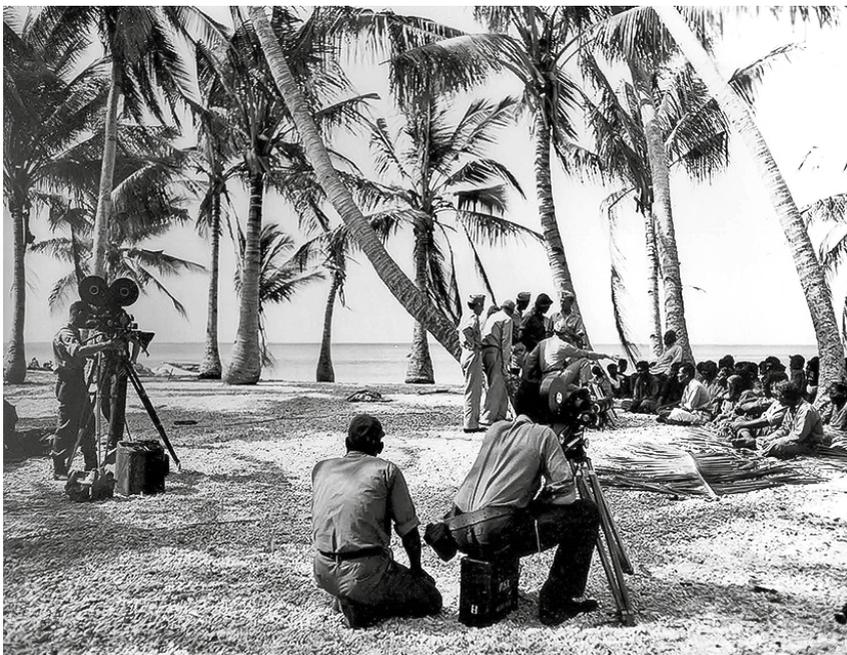


Abb. 4: Quelle: The multi-camera filming of Commodore Wyatt „consulting“ the Bikinians about their evacuation on March 6, 1946. (NARA, Still Pictures Unit, Record Group 374-G, box 7, folder 60 „Tests: Operation Crossroads“)

beobachten, dass dem eigentlichen „Auftritt“ der „Hauptdarsteller“, als die die beiden Bomben gedacht werden, eine theatralische Einführung vorausgeht, und diese besteht, wie man anhand des gezeigten Fotos sehen kann, in der Vorbereitung eines geeigneten „Bühnenraums“.

Aufwände und Vorwände

Im zuerst erwähnten Dokumentarfilm wird nun der Film im Film, das Foto im Foto, kurz: das Selbstreflexive der eigenen Bilderproduktion bis zum Paroxysmus getrieben. In zeitlicher Hinsicht nehmen die Aufnahmen, die die Herstellung geeigneter Bedingungen für die Propagandaproduktion zeigen, mehr Raum ein als das Sujet der Propaganda – also die Explosionen – selbst. Es ist, als würde durch die Ausstellung des gewaltigen Aufwands, der betrieben werden musste, um überhaupt Fotos und Filme nach Hause tragen zu können, von vornherein

beglaubigt, dass gänzlich außergewöhnlich sein wird, was das Publikum zu sehen bekommt. Erneut tritt der Aspekt von Spannungserzeugung in den Vordergrund, erneut wird das vermeintliche „Vorspiel“ zum integralen Bestandteil eines regelrechten „Welttheaters“, das die Aufmerksamkeit der Weltöffentlichkeit auf sich zu ziehen versucht.

Die Vorbereitungen auf's Filmen und Fotografieren sind ein implizites Indiz für die hohen Erwartungen, die der militärische Militärapparat bezüglich der Nutzbarkeit von Bildern hegte. Hier ein *still stand* aus dem Film:



Abb. 5: (still stand: 00:30:31) Film: Joint Task Force One, „Operation Crossroads Able and Baker Day Tests, Bikini Atoll, Summer 1946“, unclassified.

Gezeigt werden Türme, in denen eigens mit Bleiplatten geschützte Kameras zwecks Blick auf die Explosionen platziert wurden. Der Zuschauer/die Zuschauerin sieht am Ende, wie der Schließmechanismus in Gang kommt, um das belichtete Material vor dem Einfluss der Radioaktivität zu schützen.

Indem die Gefährdung des Films selbst ins Zentrum rückt, stellt sich die schiere Existenz der Aufnahmen als quasi-militärischer Sieg dar. Weil bei fehlender Vorsicht sämtliche Filmrollen, die die Explosionen zeigen, durch die freierwerdende Strahlung hätten zerstört werden können, dokumentiert die schiere Tatsache, dass es Aufnahmen *gibt*, nicht nur, dass die beiden Bomben wirklich gezündet wurden. Vielmehr wird zugleich auch der Beweis geführt, dass die

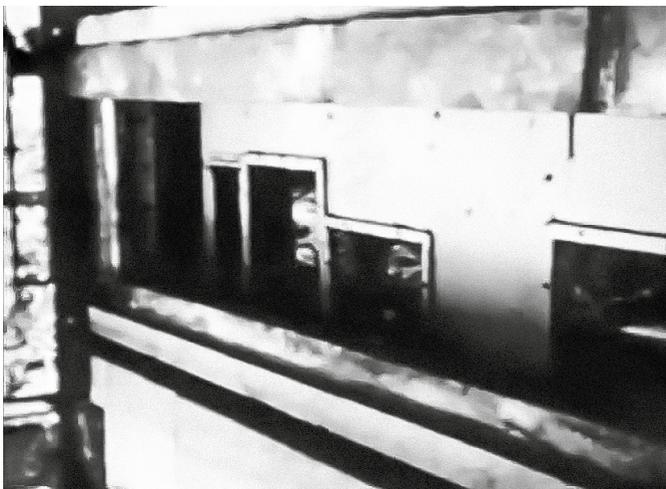


Abb. 6: still stand: 00:04:22, Film Joint Task Force One, „Operation Crossroads Able and Baker Day Tests, Bikini Atoll, Summer 1946“, unclassified.

Beherrschung der Schutzmechanismen für die Filmaufnahmen mit der Beherrschung der Bomben korrelierte.²

Parallel dazu steckt in der Ausführlichkeit, mit der das Filmen gefilmt wurde, eine defensive Komponente. Trotz der Zerstörungsmöglichkeiten, die nach dem 6. und 9. August 1945 in Hiroshima und Nagasaki aus der Luft wie vor Ort, bei Erkundungen in den Wüstenlandschaften dieser beiden einstigen Städte, fassbar geworden waren, waren sich die Organisatoren der „Operation Crossroad“ auf Bikini nicht sicher, welche Auswirkungen die beiden Bomben genau zeitigen würden. Spekulär Herzeigbares wurde in der Hoffnung, man werde die Drohgeste gegenüber der Sowjetunion verstärken können, erwartet, doch reichten die Erfahrungen nicht aus, um sicher vorauszusagen, wie viele der Schiffe, die um das Atoll herum im Wasser lagen, tatsächlich durch die Detonationen zum Sinken gebracht werden würden. Dass die Bilder das Nie-da-Gewesene der Zerstörungsmittel beglaubigen würden, war also eine Hoffnung, die für die amerikanische Abschreckungsdoktrin in dieser Frühphase des Kalten

2 Anne D. Peiter: „Atomkrieg als planetarischer Mord. Zu einem literarischen Topos in science-fiktionalen Texten westdeutscher, französischer und amerikanischer AutorInnen“, in: Franz-Josef Deiters, Axel Fliethmann, Alison Lewis und Christiane Weller: *Mord/Murder*, Baden-Baden 2021 (= Australisches Jahrbuch für germanistische Literatur- und Kulturwissenschaft), S. 149–166.

Krieges wesentlich war. Doch bestand keine Sicherheit, dass die „Super-Waffen“ ober- wie unterhalb des Wassers ihr Versprechen halten, d. h. ihr Zerstörungswerk hinreichend total verwirklichen würden.³

Enttäuschungen

Trotz aller Bemühungen des Filmteams, durch Fahrten hin zu den Schiffen die ungeheuren Energie- und Zerstörungsmengen, die in den Bomben „gewohnt“ hatten, anschaulich zu machen, ist aus heutiger Perspektive das spürbar, was ich soeben als „defensive Haltung“ des Films andeutete. Zu sehen war nach Ende des Experiments eben doch nicht so viel, wie man vorher gedacht und erwartet hatte. Zwei Schiffe sanken erst nach Stunden oder gar Tagen, und auch die Zahl der Wasserfahrzeuge, die überhaupt nicht sinken wollten, sondern, ganz wie zuvor, störrisch gleichsam, an ihrem Platz verharrten, war unerwartet groß. Hier ein weiterer *still stand* aus dem Film, der das Beschriebene zeigt:



Abb. 7: still stand 00:25:10 Joint Task Force One, „Operation Crossroads Able and Baker Day Tests, Bikini Atoll, Summer 1946“, unclassified.

3 In diesem Kontext ist die Geschichte der Vorstellungen vom U-Boot wichtig: Anne D. Peiter: „Das U-Boot als Schutzraum. Komparatistische Überlegungen zu Nevil Shutes ‚On the beach‘ und anderen Atomkriegsphantasien des Kalten Krieges“, in: Janin Aadam und Björn Hayer (Hg.): *Das U-Boot. Eine kulturgeschichtliche Leerstelle*, Marburg 2020, S. 93–124.

Welche Schäden die beiden Schiffe schon im Zweiten Weltkrieg erlitten hatten und welche erst durch die „Operation Crossroad“, blieb offen – und so stehen die beiden Wasserfahrzeuge letztlich für eine gewisse Enttäuschung, die sich bezüglich des erhofften Bildmaterials ausbreitete: so aufwendig war die Vorbereitung, so wenig zu sehen von der frei werdenden Energie- und Zerstörungsmasse.

Parallel dazu äußerten auch Radio-Hörer:innen, die dem Ereignis allein akustisch beiwohnten, ihr Erstaunen darüber, dass das Broadcast zwar eine Explosion zu Gehör brachte, doch ohne dass diese an die Bombenerfahrungen z. B. in deutschen Städten während des Zweiten Weltkriegs heranreichte.⁴

Epistemologisches

Geht man also von der Feststellung aus, dass sich im Zuge der Auswertung von Bikini eine gewisse visuelle wie akustische Enttäuschung breitmachte, dann wird deutlich, dass die eingangs skizzierte, epistemologische Herausforderung, die mit der Radioaktivität verbunden ist, nicht erfasst worden war. Ich meine damit, dass Gefühle der Enttäuschung Beweis dafür sind, dass die eigentliche, sehr wohl „erfolgreiche“ Zerstörung von Bikini gar nicht im vollen Maße erkannt wurde. Die radioaktive Verseuchung hatte im Zentrum zu stehen, nicht der mechanische Schaden, der durch Druckwellen, Hitze und Explosion erreicht wurde. Doch da man Strahlen nicht zeigen kann, herrschte im Dokumentarfilm eine gleichsam „konventionelle“ Idee von Krieg und Rüstung vor. Zerstörungen mussten hör- und, besser noch: sichtbar sein, sonst schienen sie überhaupt nicht zu sein.

In Wirklichkeit aber waren auf Bikini die Schiffe, die nicht hatten sinken wollen, genauso der Zerstörung anheim gefallen wie die Schiffe, die dann doch die Freundlichkeit besessen hatten, sich vom Wasser verschlingen zu lassen. Die Oberflächen und der ganze Schiffskörper waren durchweg verstrahlt, der Aufenthalt auf ihnen im höchsten Maße gefährlich. Dies galt für die gesunkenen, nicht länger verfügbaren Schiffe – und es galt zugleich und im gleichen

4 Zur Bedeutung von Musik in diesem Kontext: Anne D. Peiter: „Weltuntergang mit Radiomusik. Komparatistische Überlegungen zu Musik und Totentanz in science-fiktionalen Atomkriegsphantasien“, in: Michael Neecke und Rainer Barbey (Hg.): *Musik, Melancholie und Tod*, 3, Berlin 2020, S. 208–236 (= Schriftstücke. Beiträge zu Philosophie und Literaturwissenschaft).

Maße für diejenigen, die, als die Explosionen vorbei waren, weiterhin auf den Wellen schaukelten.

Doch genau dies wurde vom propagandistischen Apparat negiert. Weil die Filmemacher Zerstörung greifbar machen, d. h. diese *zeigen* wollten, konzentrierten sie sich auf das Zeigbare, statt der paradoxen Maxime zu folgen, die der Neuartigkeit dieses Bombentypus Rechnung getragen hätte: Man hätte zeigen müssen, dass eine Gefahr existierte, die nicht zu zeigen war. Die Propaganda hätte sich richten müssen auf die nicht wahrnehmbare Veränderung, die mit einem Schlage mit dem Atoll vor sich gegangen war. Doch wie kann Propaganda funktionieren, wenn ihr mit und wegen der Explosion der sichere Grund des Zeigbaren unter den Füßen weggezogen worden ist? Wenn also mit dem, was zu beweisen die Propaganda unternehmen möchte, zugleich die Schwierigkeit, die Beweise dem Publikum auch verständlich zu machen, entstanden ist? Und was für Pazifik-Bilder entstehen, wenn letztlich auch die mit dem Zeigen Beauftragten nicht recht zu begreifen vermögen, dass sie sich selbst auf hochgefährlichem Grund, in hochverseuchten Gebieten bewegten?

Sorglosigkeiten

An dieser Stelle wird, so meine These, erkennbar, warum die Glorifizierung des Aufwands zugunsten der filmischen Produktion selbst so stark in den Vordergrund rückte: Das Vorzeigen der Vorbereitung und ihrer komplexen Logistik sollte in Vergessenheit bringen, dass die beiden „Pilze“ zwar von ihrer Form und Größe her überaus eindrucksvoll, die Wirkung der Explosionen auf Mensch und Gerät, ja sogar auf Palmen und Strand, jedoch vergleichsweise „bescheiden“ ausgefallen waren.

Eine Umkehrung der üblichen Denkrichtung ist vorzunehmen, wenn man die paradoxe Situation begreifen will, in der sich Fotografen und Filmemacher befanden. Üblicherweise wird angenommen, dass die Bilderproduktion die Folge der Tests, d. h. diesen zeitlich nachgeordnet war. Ich möchte jetzt aber auch das genaue Gegenteil behaupten. Weil die Tests nicht allein auf mögliche, militärische „Anwendungen“ der Bomben in einem realen Krieg zielten, sondern, als Teil der psychologischen Kriegsführung gegen die Sowjetunion, auch Bilder über außergewöhnliche Zerstörungsmöglichkeiten produzieren wollten, zeigte sich in den Erwartungen, die das Filmteam bezüglich der Bilder von Bikini hegte, bereits die Art und Weise, wie das amerikanische Militär mit der Strahlung umgehen würde. Schwarze Sonnenbrillen als einziger Schutz für die Beobachter,

die sich, heutigem Empfinden nach, in erstaunlich großer Nähe zu den Explosionen aufhielten, sind ein Detail, das paradigmatisch für die Sorglosigkeit steht, die der Verstrahlung von Umwelt sowie menschlichen wie tierischen Körpern entgegengebracht wurde.



Abb. 8: 00:09:33 Film Joint Task Force One, „Operation Crossroads Able and Baker Day Tests, Bikini Atoll, Summer 1946“, unclassified.

Die Fotos von den Vorbereitungen auf die beiden Bomben wurden geschossen, als seien die Bomben schon gefallen, als wisse man, was ihr Fall bedeute, als liege das eigentliche Ereignis schon hinter und nicht noch vor einem. Der Optimismus, der die Zeit vor dem 1. und 25. Juli 1946 kennzeichnete, ging über in den Optimismus, der dann auch die Untersuchung der verstrahlten Umwelt begleitete.

Auch die Fotos, auf denen die Wasserfontänen zu sehen sind, mit deren Hilfe die radioaktiv verseuchten Schiffe wieder sicher und begehbar gemacht werden sollten, sind Beweis für die Tatsache, dass nicht nur die Bewohner:innen des Atolls und der ihnen benachbarten Inseln der Unlebbbarkeit dieser verstrahlten Welt ausgesetzt wurden, sondern auch die eigenen Leute, hier die Marins und ihre verschiedenen Helfer, unter ihnen die Film-Teams. Auch sie gingen in Gefahren hinein, ohne sich dieser überhaupt bewusst zu sein. In den folgenden *still stands* ist zu sehen, wie die Putz-Aktionen für die Schiffe filmisch in Szene gesetzt wurden:



Abb. 9: 00:23:53 Joint Task Force One, „Operation Crossroads Able and Baker Day Tests, Bikini Atoll, Summer 1946“, unclassified.

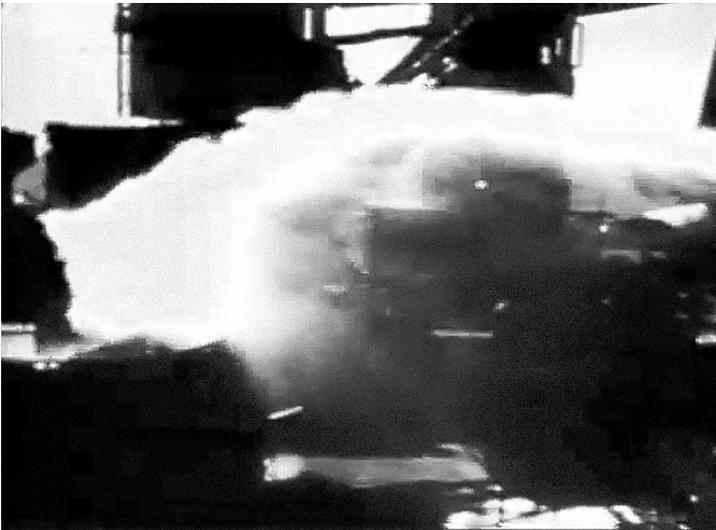


Abb. 10: 00:24:01 Joint Task Force One, „Operation Crossroads Able and Baker Day Tests, Bikini Atoll, Summer 1946“, unclassified.



Abb. 11: 00:24:11 Joint Task Force One, „Operation Crossroads Able and Baker Day Tests, Bikini Atoll, Summer 1946“, unclassified.



Abb.12: 00:24:26 Joint Task Force One, „Operation Crossroads Able and Baker Day Tests, Bikini Atoll, Summer 1946“, unclassified.

Meine These lautet, dass die Großzügigkeit, mit der hier das Wasser zwecks „Säuberung“ sprühte und floss, direkte Konsequenz der Unterschätzung der Radioaktivität und damit der Vorliebe für „handgreifliche“, spektakulär verständliche Bilder darstellte. Die bloße Idee, Wasserstrahlen würden ausreichen, um die radioaktiven Strahlen an Deck auf ein akzeptables Maß zu reduzieren, nahm

bereits den Umstand vorweg, dass nach Beendigung des Putzens „aus der Ferne“ auch ein Putzen „aus der Nähe“ beginnen würde. Das folgende Foto zeigt, wie amerikanische Marins, ausgestattet mit festen Besen und allerlei Putzzubehör, direkt auf die Decks der Schiffe geschickt wurden, um sie für weitere Experimente „fit“, d. h. erneut „benutzbar“ zu machen.

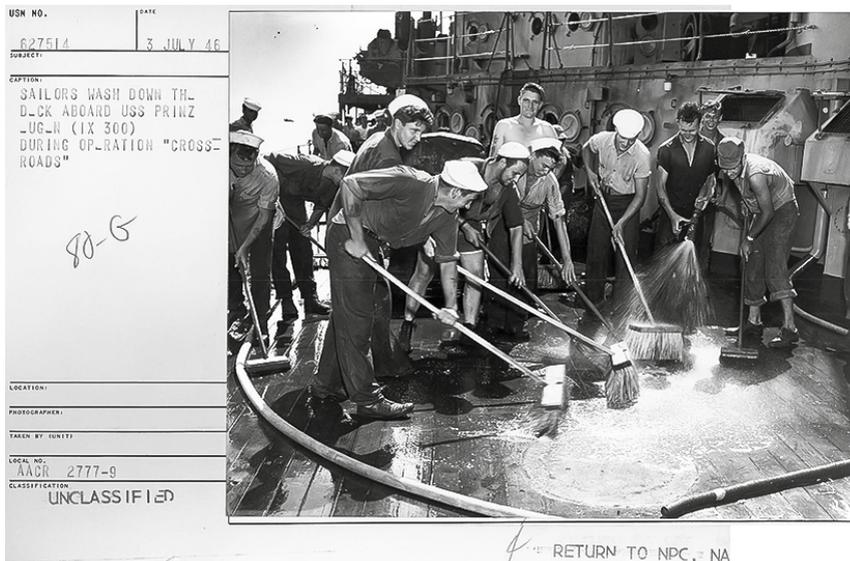


Abb. 13: Quelle: Group of sailors wash down the highly contaminated deck of the captured German battleship USS Prinz Eugene (IX 300) after the Able test. The ship was so radioactive that it was later sunk. (NARA, Still Pictures Unit, Record Group 80-G, box 2228, folder 627483-627519)

Das Vertrauen in die Beherrschbarkeit der Strahlung war so groß, dass sogar eigene Aufschriften angebracht werden mussten. Auf einem Schiff stand in weißen Lettern zu lesen: „Attention visitors No smoking No souvenirs“. ⁵ Es schien nötig zu sein, die Putz- und Untersuchungsteams am Einsammeln von Souvenirs zu hindern – doch weniger, weil die Finder mit solchen Souvenirs Radioaktivität mit nach Hause gebracht hätten, sondern weil man bei der Entwendung von Material den herrschenden Besitzstand missachtet hätte.

5 Navy personnel decontaminating the damaged quarterdeck of the USS Pensacola (CA 24) after the Able test. (NARA, Still Pictures Unit, Record Group 80-G, box 2228, folder 627483-627519).

Mach- und Vorstellbares

Ich fasse das bisher Gesagte zusammen: Die auffallende Häufigkeit, mit der in Fotos und Filmen Fotografierende bzw. Filmende bei ihrer Arbeit gezeigt wurden, ist ein Indiz für die Tatsache, dass, egal wie das reale Bildmaterial ausfallen würde, man auf jeden Fall die Erwartung des Spektakulären erfüllen musste. Die Bühnen- und Theaterrhetorik, die Fotos wie Filme, Berichte wie Broadcasts kennzeichnet, sprechen eine deutliche Sprache. Den riesigen Propaganda-Apparat in die Dokumentationen über die Bomben aufzunehmen, hieß, das Argument plausibel zu machen, so einen Aufwand habe nur jemand betreiben können, der wusste, dass sich dieser Aufwand lohnen würde. Die große Mühe sollte das prospektive Ergebnis schon vorwegnehmen. Und als das Ergebnis doch nicht die Qualitäten an Sicht- und Hörbarkeit zeitigte, die erwartet worden waren, mussten die Vorbereitungen, die den „Tests“ vorangegangen waren, als die nachfolgende Konsequenz dieser Tests ausgegeben werden: Es schien, als habe man das Filmen nur darum so viel gefilmt, weil der Film, den man erwartete, auf jeden Fall ganz und gar Außerordentliches zeigen würde.

Hinzu kam – und das war ein weiterer, wichtiger Punkt –, dass die Akzentsetzung zugunsten der Bilderproduktion die herrschende Naivität bezüglich des Umgangs mit den Strahlen vorwegnahm. Der unzureichende Schutz, den im dramatischsten und bleibendsten Ausmaß die Bewohner des Pazifik, bis zu einem gewissen Grade jedoch auch die mit den Putz- und Untersuchungsarbeiten beauftragten US-Marins und Wissenschaftler erlebten, darf als Folge dessen betrachtet werden, was ich eingangs angedeutet habe: Die technische Machbarkeit birgt das Risiko, sich gegenüber der Vorstellbarkeit ihrer Folgen absolut zu setzen.

Und hier sind wir nun erneut bei Günther Anders' Gedanken angelangt, der besagt, dass die „moralische Phantasie“ hinter dem zurückbleibt, was technisch umsetzbar ist. In dem Maße, in dem bestimmte Dinge – hier der Bombenbau – beherrscht werden, geraten Gesellschaften in eine Situation, in der ihre Vorstellungskraft mit dem Maß des Machbaren nicht mehr mithält: Die Phantasie hinkt den gegebenen Realitäten hinterher oder bleibt gar gänzlich stehen.⁶

6 Anne D. Peiter: „Mit dem Boot auf dem Trockenen sitzen oder Überlegungen zum apokalyptischen Klima der Normalität und ihrem Wandel“, in: *Narthex. Heft für radikales Denken* 2021 (7) (Thema: Sind wir am Ende?), S. 14–19.

Eine Variation dieses Gedankens findet sich bei Hannah Arendt, die die Überzeugung vertrat, die zur Verfügung stehenden Mittel seien in historischer Perspektive oft folgenreicher als die angestrebten Zwecke. Es zähle nicht so sehr, was politische Akteure an Absichten hegen. Vielmehr zähle, welche technischen Mittel sie zur Verfügung haben, um ihren Absichten Form zu geben. Oft sei es so, dass die Mittel gegenüber den Absichten die Oberhand gewannen und, entgegen den Absichten, Folgen zum Vorschein kommen, mit denen niemand gerechnet hat.⁷

Bikini und seine „Tests“ sind ein anschauliches Beispiel für diesen paradoxen Zusammenhang zwischen Mittel und Zweck, Intention und angestrebtem Ziel. Mit Hilfe der Bomben sollte die Möglichkeit kommuniziert werden, dass es zu neuen Hiroshimas und Nagasakis auch woanders kommen konnte – zum Beispiel über Moskau –, und zwar gar auf noch „höherem“ technischen Niveau als im August 1945. Was sich in der Wirklichkeit ergab, ist, dass zwar alle möglichen Vorsichtsmaßnahmen getroffen wurden, um der Order des Präsidenten der USA zu genügen, auf Bikini dürfe niemand verletzt werden; dass aber zugleich die elementarsten Vorsichtsmaßnahmen unberücksichtigt blieben, als es darum ging, die verseuchten Schiffe zu besichtigen. Die Versuchung, ein Souvenir aus dem „Pazifik-Paradies“ mitzubringen, lag gar zu nahe, gleichsam als Symbol dafür, dass Wasser wie Land zwar durch die Strahlung unbenutz- und unbewohnbar geworden waren, doch ohne dass die Militärs, die diesen Zustand herbeigeführt hatten, sich wirklich in diese Wirklichkeit einbezogen gesehen hätten. Das „Machen“ überwog gegenüber der Untersuchung der Frage, was das Gemachte wohl in zeitlicher Erstreckung mit Mensch und Umwelt – und zwar praktisch unumkehrbar – machen würde. Die Tests schienen abgeschlossen zu sein, andere würden folgen, doch dies stets vor dem Hintergrund der impliziten Überzeugung, dass nach der Zukunft nicht gefragt werden müsse.

Es ist also der Faktor „Zeit“, der nicht in den Bereich des Vorstellbaren hineingeholt wurde. Die Bomben waren explodiert, und damit schien ein Schlusspunkt gesetzt worden zu sein. In Wirklichkeit aber fing die „heiße Phase“ der Explosion erst nach ihrem Ende an. Die Radioaktivität war kein bloßes „Nebenprodukt“ der Bombe, sondern ihre Essenz, nämlich das Neuartige, das die atomare von anderen, „konventionellen“ Explosionen unterschied. Noch einmal:

7 Anne D. Peiter: „Design und Herstellung des Obsolten. Konsum- und Designkritik im Werk von Günther Anders“, in: Christoph Rodatz und Pierre Smolarksi (Hg.): *Wie können wir den Schaden maximieren? Gestaltung trotz Komplexität. Beiträge zu einem Public Interest Design*, Bielefeld 2021, S. 219–231.

Das „Danach“ der Explosionen war Bestandteil der Waffe, d.h. ein „Danach“ konnte es gar nicht mehr geben. Die Bomben explodierten gleichsam immer weiter, in steter Kontinuität, ohne je aufzuhören, schlicht durch die Wirksamkeit der sich fortsetzenden Radioaktivität.

Die Macht der Wiederholung

Dass die Vorstellbarkeit im und durch den Propaganda-Film verschüttet wurde, ist ablesbar an einer letzten Beobachtung. Die Vielzahl von Perspektiven, die die Filmenden zu organisieren versuchten, bevor die Bomben wirklich gezündet wurden, drückte sich in einer Vielzahl von verfügbaren Aufnahmen von beiden Explosionen aus. Der Schnitt des Films zeugt von den Positionen, aus denen heraus jeweils auf sie geblickt worden war: mal aus der Luft, mal vom Wasser aus, mal aus großer Nähe, ein anderes Mal aus großem Abstand – das Ereignis wurde regelrecht umkreist, kein Blickwinkel ausgespart.

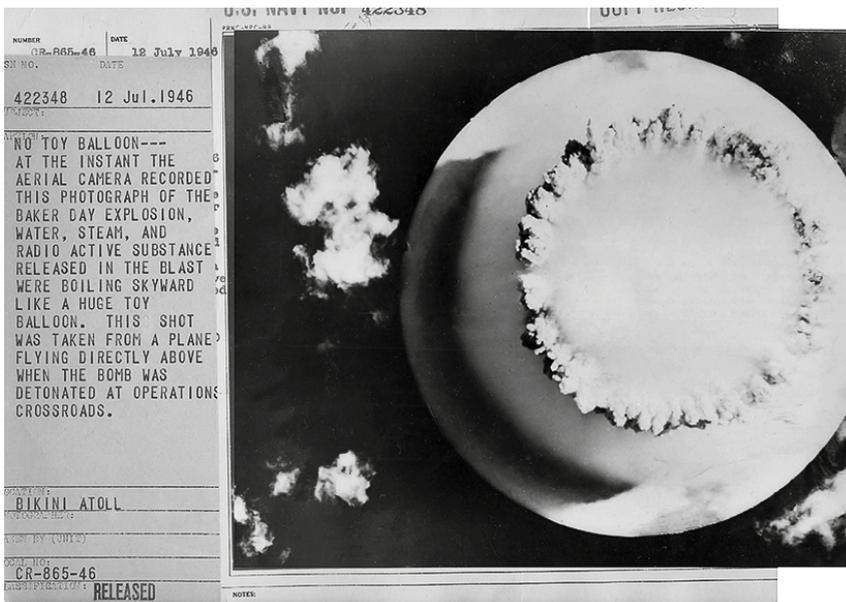


Abb. 14: Quelle: This iconic Navy image, entitled „No Toy Balloon“, depicts the exact moment of the Baker explosion in which „water, steam, and radio-active substance released in the blast were boiling skyward like a huge toy balloon. This shot was taken from a plane flying directly [at] the point of detonation.“ (NARA, Still Pictures Unit, Record Group 80-G, box 1742, folder 422320-422386)

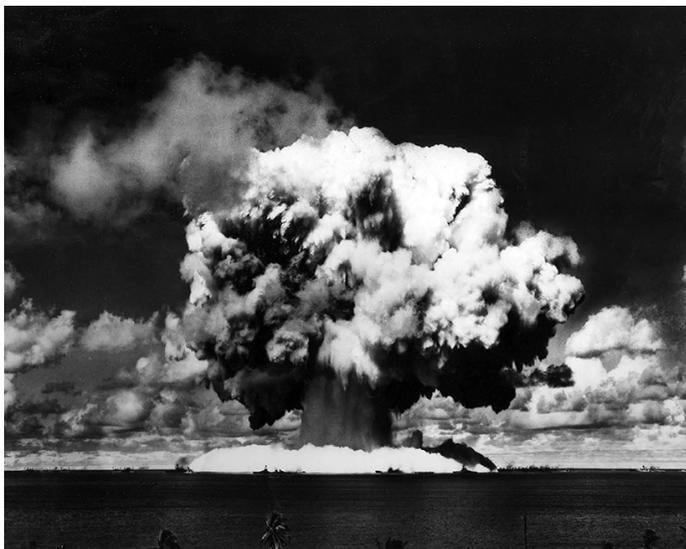


Abb. 15: Quelle: The island-view of Baker's cloud 10 seconds into the explosion. (NARA, Still Pictures Unit, Record Group 374-G, box 7, folder 59, „Test: Operation Crossroads“)

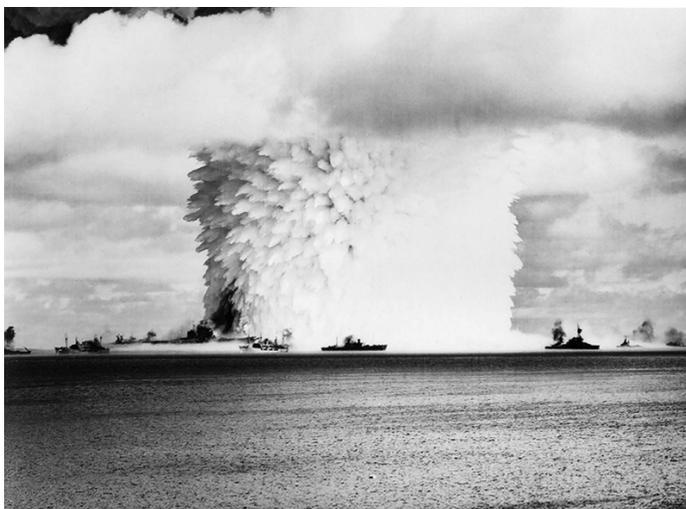


FIGURE 22 - VIEW FROM ENYU 10 SECONDS AFTER EXPLOSION SHOWING STERN OF SARATOGA RISING 43 FEET ON FIRST WAVE CREST. NOTE THAT STACK APPEARS UNDAMAGED.

Abb. 16: Quelle: View of Baker detonation from Enyu Island 10 seconds into the test, showing the stern of the Saratoga (left) rising 43 feet on the first wave crest. Note that its stack appeared undamaged. (NARA, Still Pictures Unit, Record Group 374-g, box 7, folder 59, „Tests: Operation Crossroads“)

Eine Art Totalaufnahme steht vor uns. Von den wiederholenden Variationen, die für den Film charakteristisch sind, geht nun aber eine Wirkung aus, die sich in die Formel fassen ließe, dass jede einzelne Explosion ihre Nachfolger schon in sich enthielt. Es war, als wäre „Abel“ nicht nur einmal explodiert, sondern gleich mehrfach; es war, als hätte „Baker“ es „Abel“ nachgetan, indem auch er stets von Neuem, beäugt aus immer neuen Perspektiven und von immer neuen, anderen Beobachtern, explodierte und explodierte und explodierte. Ein regelrechter Rausch geht durch den Film, und dieser Rausch besagt, dass das, was Waffenexperten und Forschern einmal gelungen sei, sich beliebig häufig, ja gar in technischer Steigerung und Perfektionierung des einmal Erreichten, wiederholen lasse. Der Film zeigt nur das eine, einzige Mal, doch indem er dieses Ereignis immer wieder zeigt, bereitet er schon den Status des „Pilzes“ als Ikone des Atomkriegs vor. Und Ikonisches enthält die Botschaft in sich: „Dies hier kann (und soll vielleicht auch) wieder geschehen.“⁸

Weltnachbarschaft

Der Vorstellungslosigkeit bezüglich der Folgen der Explosionen in der *Zeit* tritt also die Vorstellungslosigkeit bezüglich der Folgen, die die *Wiederholung* von „Tests“ und Bombardierungen hätte, an die Seite. Es erklärt sich, warum Günther Anders auf der „Weltnachbarschaft“ des atomaren Zeitalters bestand, d. h. auf einer Perspektive, die den „Stillen Ozean“ nicht als „Peripherie“ der Welt wahrnahm, sondern als einen Ort vor der eigenen Haustür, d. h. als Eigenes, als Zuhause im emphatischen Sinne. Grenzen seien, seitdem die Auslöschung der gesamten Menschheit durch einen atomaren Schlagabtausch in den Bereich des Machbaren gerückt sei, verschwunden, so Günther Anders.⁹ Bikini gehe alle an.

8 Anne D. Peiter: „Atomgestank. Strahlung in der Pazifik-Literatur der 1940er und 1950er Jahre“, in: Johannes Görbert, Mario Kumeakawa und Thomas Schwarz (Hg.): *Pazifikismus, Poetiken des Stillen Ozeans*, Würzburg 2017, S. 373–390.

9 Dazu schreibt Günther Anders: „[E]s gibt heute – und ich spreche nicht etwa nur vom Kriege – ein gewaltiges Ansteigen positiver Zerstörungslust, von der Indolenz gegen Zerstörung ganz zu schweigen. Diese ist heute ja, zum Beispiel als Gleichgültigkeit gegenüber der Totalvernichtung durch einen eventuellen Atomkrieg, eine beinahe universelle Erscheinung. Ohne die Unterstellung einer allgemein schwelenden Rachelust wäre diese Indolenz schwer begreiflich. Und vollends unbegreiflich wären jene blasierten ‚Und-wennschon-Apokalypptiker‘, die sich darin gefallen, die Drohung mit einem ‚und warum nicht?‘ abzutun. *Auf die Frage, wem dieser ihr Affekt denn gelte, müsste die Antwort wohl lauten: ‚Der*

Oder, ausgedrückt in den Worten des westdeutschen Autors Günter Eich, der in seinem 1950, wenige Jahre nach den ersten Bikini-Tests gesendeten Hörspiel „Träume“ die Möglichkeit einer atomaren Apokalypse beschwor: „Denke daran, dass nach den großen Zerstörungen / jedermann beweisen will, dass er unschuldig war. // Denke daran: / Nirgendwo auf der Landkarte liegt Korea und Bikini, / aber in Deinem Herzen. / Denke daran, dass du schuld bist an allem Entsetzlichen, / das sich fern von dir abspielt –“. ¹⁰

Und diesen lyrischen Zeilen ist denn auch in der Tat eine Geschichte beigegeben, die diese Aufforderung nach grenzenloser Betroffenheit – d.h. die Aufforderung, sich in das räumlich weit Entfernte einbezogen zu fühlen – illustriert. Damit bin ich zurück bei meinen Untersuchungen zur Literatur, die ich für eine außerordentlich ergiebige, historische Quelle halte. Hier einige, wenige Worte zu Eichs Hörspiel, das ich anderswo genauer analysiert habe. ¹¹ Erzählt wird die Geschichte eines jungen, in New York lebenden Paares, in dessen Hochhaus unsichtbare Termiten langsam das gesamte Leben von Innen her aushöhlen. Nicht nur die Wolkenkratzer sind betroffen, sondern schließlich auch die Menschen selbst, an deren Herzen die Termiten als personifizierter *fall-out* nagen, bis sie, komplett ausgehöhlt, in sich zusammenfallen.

Das Interessante an dem apokalyptischen Weltenende, das das Hörspiel suggeriert, besteht in der impliziten zeitlichen Ordnung des Geschehens: Das Gewitter, das bei Eich die gesamte Welt zum Einsturz bringt, ist gar nicht einmal das eigentlich zerstörerische Ereignis. Vielmehr hat die Strahlung, die, wie gesagt, in Form von winzigen Insekten auftritt, das Tötungswerk schon zu ihrem Abschluss gebracht, und das biblisch aufgeladene Motiv des Gewitters ist damit

ganzen Maschinerie‘. Das heißt: Der *Maschine der heutigen Welt*, in deren Gang sie hineingezwungen sind, und der zu entrinnen sie alle Hoffnung aufgegeben haben. Vermutlich sind sie von der Tatsache, dass auch diese Maschine ihrer selbst nicht total sicher ist und dass sie sich unter Umständen in einer allgemeinen Maschinendämmerung selbst in die Luft sprengen könnte, fasziniert. Jedenfalls erfüllt sie dieser Gedanke mit so ungeheurer antizipatorischen Schadenfreude, dass daneben die Angst davor, auch mit draufzugehen, nicht zählt.“ Günther Anders: *Die Antiquiertheit des Menschen. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution*, München 2010, S. 64.

- 10 Günter Eich: Träume, in: ders.: *Gesammelte Werke*, Bd. 2, Frankfurt/M. 1991, S. 351–390, Zitat S. 358–359. Genaueres dazu in: Anne D. Peiter: „Der akustische Tod. Zu medizinischen Fantasien in Günter Eichs Hörspiel ‚Träume‘“, in: *The Noise of Medicine. Interdisciplinary Perspectives on Acoustic Phenomena in Medicine*, Bd. 1 (2022), hg. von Julia Pröll et al., DOI: https://doi.org/10.57974/Re:visit_2022_1.13 oder Anne+D+Peiter_Der+akustische+Tod.pdf.
- 11 Anne D. Peiter: *Träume der Gewalt*, a. a. O.

nur ein letztes Element, das den Tod, der eh schon da ist, hervortreten lässt. Man könnte es auch noch anders beschreiben: Wenn das Gewitter am Ende des Textes Symbol für eine atomare Explosion ist, dann geht die Strahlung der Explosion voran, dann ist der Tod, obwohl die Explosion noch gar nicht stattgefunden hat, bereits ausgeteilt, vielleicht weil seit Bikini jedermann und jedefrau wissen kann, dass das Sterben von nun an über die Verseuchung der Umwelt verläuft – als frühes und einschneidendes Beispiel für das, was wir heute das „Anthropozän“ nennen. Aber weit gekommen sind wir seit dem Kalten Krieg und den deaströsen Auswirkungen der Naturbeherrschung nicht.

Alexander Kluge schrieb in einem kleinen Büchlein, das zehn Jahre nach Tschernobyl eben diesem Atomkraftwerk gewidmet war, die folgenden Sätze: „Das Fell radioaktiv kontaminierter Katzen in der ‚verbotenen Zone‘, das ausgefranzte Fell von Rehen, die in dieser Zone tot im Gras liegen, wird man nicht so leicht vergessen können. Ihr Anblick ist das Maß, an dem wir alle Projekte, die uns vorgeschlagen werden, messen sollten.“¹² Nimmt man Anders' These von der „Weltnachbarschaft“ ernst, dann gehören Bikini und Tschernobyl zusammen, dann kann der Bereich des Militärischen nicht wirklich getrennt werden vom zivilen Einsatz der Atomkraft. Bezogen auf unser Thema, nämlich den Pazifik, heißt das, dass eine radikale Idee von Grenzenlosigkeit zu denken wäre: Der Pazifik ist nicht weit entfernt, ist nicht Peripherie, sondern ist Teil ein- und desselben Raums.

Niemals hat nur eine Generation ein Gemeinwesen zustande gebracht oder erhalten können. Alle Gemeinwesen beruhen auf einem Generationenvertrag. Und dessen Kern ist die Weitergabe von Erfahrung. [...] Das Innere, Substantielle, besteht darin, dass wesentliche Lebenserfahrungen (und sie werden in der Gefahr gemacht) mit dem Ziel, die Enkel und Urenkel zu erreichen, an die nächste Generation transferiert werden. Man darf diese neuen Generationen nicht betrügen, vor allem nicht um das Wissen, was gefährlich ist und was nicht. Das ist keine moralische Forderung, sondern etwas Praktisches, ein Konzentrat unseres tatsächlichen Gefühls, das wir in uns prüfen können.¹³

Der Pazifik also liegt in Europa, so wie Tschernobyl oder Sapuritschschja im Pazifik liegen.¹⁴

12 Alexander Kluge: *Die Wächter des Sarkophags. 10 Jahre Tschernobyl*, Hamburg 1996, S. 21.

13 Ebd., S. 15.

14 Zu Raumvorstellungen seit der Corona-Pandemie siehe auch: Anne D. Peiter und Wolfram Ette: *Der Ausnahmezustand ist der Normalzustand, nur wahrer. Texte zu Corona*, Marburg 2021.

ELFRIEDE HERMANN, HANS REITHOFER, CHRISTIANE FALCK

Sharing Knowledge on Entangled Histories and Climate Change Consequences in Oceania

Some Insights from Doing Public Anthropology at the Ethnographic Collection of Göttingen

Introduction

Centralizing Pacific Islanders' views and voices, histories and cultural practices is a maxim that guides our teaching at the University of Göttingen and entering into dialog with the public. Oceania has been one of the main focus regions at the Institute of Social and Cultural Anthropology at our university for many decades. Our institute also takes care of an ethnographic collection that holds valuable items from the Pacific region. This university collection is not only used for research and teaching but also for our engagement with the public. In fact, the Ethnographic Collection is the most long-standing and primary 'window' to the public that anthropology in Göttingen has at its disposal. Objects from the Pacific Islands presented in either the permanent or special exhibitions have been inviting visitors for decades to learn about aspects of life in various societies of Oceania. They have been inspiring all those who have been prepared to get involved in a conversation with people in Oceania. Many of the objects on permanent display, such as those from the collection of Captain James Cook and the German scientists Johann Reinhold Forster and Georg Forster¹ or the portrait of the Tahitian Mai, also stimulated the volunteers of the museum education team to build most of their programs on and around them. While the Ethnographic Collection has very modest means to operate, it, nevertheless, offers chances for engaging the public with anthropology and anthropology with the public. In what follows, we reflect on the possibilities and limits of public anthropology in Göttingen in relation to representing entangled histories and climate change consequences

1 On the Cook/Forster Collection see Brigitta Hauser-Schäublin and Grundolf Krüger (eds.): *James Cook: Gifts and Treasures from the South Seas; The Cook/Forster Collection, Göttingen. Gaben und Schätze aus der Südsee; Die Göttinger Sammlung Cook/Forster (English-German edition)*. Munich 1998: Prestel.

in the Ethnographic Collection during the past decade. Before we start with these reflections, let us add some notes on our key concerns and approaches.

As anthropologists, we spend a prolonged time in the field working with local communities, trying to understand their points of view, the things they value and the challenges they face by living with them. What local people and anthropologists engage in during research is a coproduction of knowledge. Thus, as our colleague Echi Christina Gabbert pointed out, “for us the public is not only a publicity public”²—talk shows and panels of experts—but begins with the communities and people we meet and share our life with during research and to whom we owe our first allegiance. Since “we hold in our words real people’s lives,”³ we feel the responsibility and need to engage with other publics, particularly here in Germany, our academic home base. This also explains why topics such as climate change consequences should feature prominently in these engagements. Pacific Islanders were not the ones who set the trajectories into motion that have stirred our planet into the existential crisis in which we find ourselves, but they are severely affected by climate change-related phenomena, such as rising sea levels, a multiplication of extreme weather events or bleaching coral reefs. As climate change is one of the most demanding issues that all of us are facing, we have decided to put one emphasis in our reflections on how a public anthropology on the Pacific region and climate change may enrich a sustainable education here in Göttingen.

A key concern in our communication with the public is to acknowledge and emphasize that relations between Pacific Islanders, their communities and Europe have become increasingly important in recent decades. In paying special attention to these relations, we follow the Tongan anthropologist Epeli Hau’ofa, who famously defined Oceania as “a sea of islands,” thereby challenging the Western continental notion of Oceania as “islands in a far sea,” and demanded to see and view Pacific Islanders “in the totality of their relationships.”⁴ Hau’ofa made

-
- 2 Echi Christina Gabbert: *When Anthropology Bites Academia. Times and Spaces for Public Anthropology in Research and Teaching*. Keynote lecture at the Summer School CIVIS Going Public, Institute of Asian and Oriental Studies of the University of Tübingen, June 28, 2022.
 - 3 Irma McClaurin: *Walking in Zora’s Shoes or “Seek[ing] Out de Inside Meanin’ of Words”: The Intersections of Anthropology, Ethnography, Identity, and Writing*. In: Alisse Waterston/Maria D. Vesperi (eds.): *Anthropology off the Shelf. Anthropologists on Writing*. Malden et al., 2009, pp. 119–133, here p.123.
 - 4 Epeli Hau’ofa: *Our Sea of Islands*. In: Eric Waddell/Vijay Naidu/Epeli Hau’ofa (eds.): *A New Oceania: Rediscovering Our Sea of Islands*. Suva, Fiji 1993, pp. 2–16, here p. 7.

it clear that relations enable “world enlargement”⁵ by virtue of the huge number of Pacific Islanders on the islands and the various diasporas worldwide maintaining connections with each other. The idea that relations have been forged or cut and, in any case, have been of importance in past and present encounters of Pacific Islanders and Europeans is also implied in Hau’ofa’s perspective.⁶ Relations lay the foundations for an awareness of the “shared,” “divided” and “entangled histories”⁷ between Pacific Islanders and Europeans, past and present.

These concepts of “shared,” “divided” and “entangled histories” help us to understand modern history as an ensemble of interconnections and interactions, including the ambivalences involved.⁸ These theoretical perspectives on relations and entangled histories can also be productively applied when communicating with the public and sharing insights with them into ways of coping with climate change consequences in Oceania. In fact, we argue that in a European context of postcolonial histories, it is conducive to a sustainable education concerning ways of coping with climate change consequences in Oceania to emphasize relations between Oceania and Europe. Taking relations between Pacific Islanders and Europeans seriously is even more important because people in Oceania are referring to these relations, requesting commitment from Europeans and other industrialized nations.

A sustainable education should not repeat misleading depictions of Oceania by the mass media which ascribe the characteristic of smallness, so much criticized by Hau’ofa,⁹ to this world region. Neither should a culturally sensitive education reproduce misrepresentations of Oceania in the context of climate change consequences—misrepresentations that treat climate change affecting Oceanic Islands as *pars pro toto*. Treating Oceania’s islands threatened by climate change as “*pars pro toto*, with one part standing proxy for the whole, closes our eyes to a conceptual horizon that would view the individual regions of Oceania as geographically, politically, historically, and culturally specific parts of the whole,” i.e. the world, as Wolfgang Kempf has argued.¹⁰ Understanding

5 Ibid, p.6.

6 See also Karen Nero: The End of Insularity. In: Donald Denoon et al. (eds.): The Cambridge History of the Pacific Islanders. Cambridge 1997, pp. 439–467.

7 Sebastian Conrad/Shalini Randeria: Einleitung: Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt. In: Sebastian Conrad/Shalini Randeria (eds.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt/M. 2002, pp. 9–49, here p. 17.

8 Ibid.

9 Hau’ofa: Our Sea of Islands.

10 Wolfgang Kempf: Representation as Disaster: Mapping Islands, Climate Change, and Displacement in Oceania. In: Pacific Studies 38 (2015), pp. 200–228, here p. 220.

Oceania as part of the whole “would be an essential prerequisite if we were to recognize, take seriously, and strengthen local agency but also the available potential for resilience and adaptation in the face of the risks that climate change and sea-level rise will undoubtedly pose.”¹¹

In the following, we reflect on formats and limits of public anthropology in Göttingen. Firstly, we outline what we mean when we speak of public anthropology. The Ethnographic Collection in Göttingen is, as noted above, a core institution to engage with the public. Its permanent and temporary exhibitions—the latter often a coproduction of professional curatorship and students’ work—are designed with the general public in mind. Therefore, in the next section, we turn to forms of communicating with the public through exhibitions by focusing on a lobby exhibition that engaged with the work of two of the institute’s researchers on climate change in the Pacific. Thirdly, we present approaches and methods of our museum’s pedagogical team which familiarizes children with the lifeworlds of Pacific Islanders by engaging them in creative ways with material culture and local perspectives from that region. Finally, we summarize our reflections on the possibilities and limits of formats of public anthropology in Göttingen.

Public anthropology

The term “public anthropology”—initially coined by Robert Borofsky for a book series at the University of Carolina Press—became increasingly popular in the late 1990s to refer to an anthropology seeking to engage with “broader publics beyond the academy in ways that benefit them not just ourselves [the academics]”¹² and speak to social issues in a way that makes a difference. The term has been criticized in anthropological circles on the grounds that it introduces a new label for what many anthropologists have been doing all along: practicing anthropology and applying it to social issues of our times. In a way, Margaret Mead, certainly the most iconic figure of US cultural anthropology in the mid-twentieth century, did public anthropology. She was very successful in reaching a broad readership with her books and engaging the public with different lifeworlds in ways that sought to foster social critique and reflections of one’s own culture. In her book *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*,¹³ Mead demonstrated

11 Ibid.

12 Robert Borofsky: *An Anthropology of Anthropology. Is it Time to Shift Paradigms?* Kailua 2019, p.125. DOI: <https://doi.org/10.31761/pa-oas1.19aaoa>.

13 Margaret Mead: *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. New York [1935] 2001.

by studying three Papua New Guinean societies and comparing her findings with North American society that the qualities ascribed to men (e. g. dominant, aggressive) and women (e. g. passive, responsive) in the Euro-American context are not biologically determined but socioculturally construed. Understood and evaluated from the background of her times, Mead's work can be judged as pretty progressive for the 1920s and 1930s. From today's perspective, however, it can be criticized not only for the vocabulary employed (e. g. "primitive") but also for a lack of acknowledging the coproducers of the knowledge presented in it—the people of the Pacific societies with whom Mead had worked. Today's public anthropology "embraces the co-construction of knowledge, the communication of that knowledge to diverse publics and, as appropriate, various forms of intervention, including political action."¹⁴

The value of the term 'public anthropology' lies, we think, in its ability to call "attention to the fact that there is a division between public and academic perceptions,"¹⁵ and that an engagement with the nonacademic public necessitates rethinking the ways in which we present anthropological thoughts and theories. In its broadest sense—and the way that we understand our engagement with the broader public in Göttingen—public anthropology can be viewed "as an effort to present in nonacademic terms insights about how life is lived beyond the pale of Western societies."¹⁶ It "seeks to enlarge our sense of moral community—broadening who we are concerned with, who we care about."¹⁷

Public anthropology on climate change consequences in Oceania

In 2016, Michael Kraus, the curator of the Ethnographic Collection, sought the cooperation of Wolfgang Kempf and Elfriede Hermann, who have been carrying out research on climate change consequences in the Pacific Islands region for many years. The researchers were asked to share materials and insights from their work on the role of the performing arts in coping with climate change

14 Carl A. Maida/Sam Beck Introduction. In: Sam Beck/Carl A. Maida (eds.): *Public Anthropology in a Borderless World*. New York 2015, pp. 1–35, here p. 3.

15 Alan Jeffrey Fields: *Responsible Public Anthropology*. In: *Public Anthropology – The Graduate Journal* 2001. Depublicized electronic document, archived at <https://web.archive.org/web/20041129041554/http://publicanthropology.org/Journals/Grad-j/Wisconsin/fields.htm>.

16 Borofsky, *An Anthropology of Anthropology*, p. 126.

17 *Ibid.*, p. 230.

consequences in the Pacific atoll state of Kiribati for a special exhibition that Kraus wanted to implement with a class of students. The resulting exhibition, “Dance Culture and Climate Change in Kiribati,” sought to not only encourage the cooperation between students and researchers but also engage the public with one of the most pressing topics of our times from a perspective presumably unfamiliar to them. It was shown in the lobby of the institute’s main building from January 2017 to January 2018.

The lobby exhibition included two showcases—one displaying contemporary dance costumes of female and male dancers from the dance group Te Waa Mai Kiribati and the other one showing weapons and armor that were used for fighting around 1900 in the Gilbert Islands, now Kiribati. The text panels explained that citizens of Kiribati use songs and dance in order to cope with news about and fight the consequences of climate change. Large photos on the walls of the lobby illustrated the enthusiastic dance. One focus in the special exhibition was a song titled “Koburake” (“Rise up”) that was performed by the I-Kiribati dance group Te Waa Mai Kiribati. The main message of the song is an appeal to Kiribati to rise up and show itself so that other nations can see it and support it, as the composer explained.¹⁸ The song was originally composed on the occasion of Kiribati’s independence in 1979, but has recently been reinterpreted to contain an important message to cope with the consequences of climate change. Its message reveals the relational thinking resonating in the song. Kiribati is conceived here in relation to other nations. By addressing these relations, the song reminds other countries, particularly industrial ones, of their responsibilities to support Kiribati when effects of climate change are causing damage in the atoll state.

Another focus of the special exhibition was a dramatic piece titled “Sea level Rise,” staged by pupils from the William Goward Memorial College in Kiribati. Large photos in the lobby showed selected scenes from this piece. In one of the first scenes of former ideal times, the sun scatters glittering particles with a smile, thus, visualizing for the audience its life-giving quality for all human beings. Another scene shows a later alarming development in times of climate change: sunbeams have now warmed up the earth so that the ice of the north pole and the south pole melted—to be seen as two large white sheets lying on the

18 Elfriede Hermann/Wolfgang Kempf: “Prophecy from the Past”: Climate Change Discourse, Song Culture and Emotions in Kiribati. In: Tony Crook/Peter Rudiak-Gould (eds.): *Pacific Climate Cultures. Living Climate Change in Oceania*. Warsaw 2018, pp. 21–33. DOI: <https://doi.org/10.2478/9783110591415-003>.

ground, one on the left side of the stage and one on the right. Two actors placed in the foreground are slowly pulling up a broad, blue cloth bearing the legend “SEA LEVEL RISE.” The other performers sitting in the center do the same, encircling the group of actors on stage with blue cloth. The catastrophe of flooding Kiribati by rising sea levels is impressively enacted. As the drama unfolds, two performers position themselves behind the frontally positioned blue cloth. They are a daughter and her father. The girl asks her father in a tremulous voice what will happen to them in the next 50 years. Will they all have disappeared under the rising seas? The father grows thoughtful, then answers: “My beloved child, do not worry! We will join hands and tell the teachers what we think. They will get the government to ask the rich countries to stop doing the things they do that cause climate change.” Repeating the word “climate change,” he turns to the audience with a meaningful expression. Asking industrial countries to stop their emissions in order to mitigate the effects of climate change is the key message of this piece. This core message implies a strong reference to relations between Pacific Islanders and industrial nations, again reminding the latter of their responsibilities to act. The researchers Wolfgang Kempf and Elfriede Hermann were explicitly asked to convey this message in public arenas in Germany, not only in academic circles.

Hence public lectures by Wolfgang Kempf and the children’s program in this special exhibition realized by the museum education team emphasized that the Pacific Islanders’ messages, as contained in the song and dance “Koburake” (“Rise up”) and the dramatic piece on “Sea Level Rise,” were directed not only to an anonymous international audience but, indeed, to everybody who learned about the problems associated with climate change in Kiribati and, thus, to the visitors to the Ethnographic Collection themselves. These forms of communication with the visitors enabled the latter to become aware and reflect on the relations that have been forged between Europe and the Pacific for centuries including the responsibilities that go along with these.

Engaging children with Oceania – museum pedagogics in Göttingen

Children are an important, if often overlooked, part of the broader public with which public anthropology can engage. If we can reach children with our topics, foster an awareness of different ways of perceiving and being in the world, and raise an appreciation for the lifeworlds of other people that, at first sight, may appear strange and foreign, we can influence the society of tomorrow in

powerful ways. Therefore, in this section, we want to focus on the outreach activities of our museum education team that specifically seek to address and engage with children.

It is important, at the outset, to briefly sketch the general conditions that both enable and constrain the work of our museum education team. While guided tours through the Ethnographic Collection may be booked by groups on any day of the week, the collection is open for the general public only on Sundays.¹⁹ No staff positions are available for educational work as in other museums. It was the combined efforts of dedicated anthropology students and committed curators/teachers that helped to create a vibrant volunteer museum pedagogics team which has catered to a wide range of target groups, especially children, over the last two decades. The collection's curatorial team has provided the necessary structural and material support in the form of not only relevant pedagogical and practical literature, including audio and film material, but also through the purchase of ethnographic hands-on objects which the team could use in its programs and guided tours. Moreover, a course in museum pedagogics was added to the curriculum when the new study programs (bachelor's, master's) were established. This course provided a valuable platform to acquire and test knowledge, ideas and skills in the field of museum education, even though learning-by-doing remained an important element for all team members.

Although the volunteer education team was composed of students (who come and go), a core group has remained remarkably stable over many years as several of the volunteers kept up their commitment even after graduation, revealing a high degree of identification with the Ethnographic Collection and a strong intrinsic motivation for this kind of educational work. This continuity was crucial for building up public knowledge about and visibility of the range of educational programs offered by the team for individual children, school classes and other groups of children and teens. Through its various programs, the pedagogics team aims to acquaint children in appropriate and attractive ways with different cultures and ways of life in order to foster tolerance and respect for other cultural traditions without constructing a fundamental other. In this way, it is hoped to enable children to cope better with the challenges of intercultural living, to approach foreign manners or customs with a fair degree of sensibility, and to realize that their way of life is neither the only nor the better or 'right' one. Cultural traditions may be very different, but they are equally worthy of respect

19 However, it is sought to have a significant expansion of opening hours with the re-opening of the Ethnographic Collection.

and recognition. Furthermore, a transcultural approach is also employed, aiming to overcome a simplistic ‘us’ vs. ‘them’ and to highlight the many ways that cultural markers also cut across cultural or ethnic boundaries, leading to a much more hybrid, entangled and fluid composition of our society.

The museum educational program includes:²⁰

- *Children’s afternoons*: two-hour programs for 5–14-year-olds, with individual programs addressing smaller age sets (5–8, 7–10, 8–12 years old)
- *Activities with school classes*: visits and programs for school project days/weeks, often in cooperation with other educational institutions, such as the university-based school laboratories of bio sciences (BLAB) and the humanities (YLAB); guided tours through our collection
- *Special groups of children*: refugee children, children’s birthday parties, children’s holiday camps
- *Special event programs*: Göttingen Children’s Day (*Göttinger Kindertag*), Night of the Museums, the University’s “Night of knowledge” (*Nacht des Wissens*), Göttingen Culture Night, International Museum Day, Göttingen “Children’s University,” usually in combination with “public talks” for a general public
- *Special programs for teens*: offered during the special exhibition “Arranged Love” in 2013.

School classes come from both primary and secondary schools. Regarding the latter, programs are booked for a range of different subjects: while geography and history are the more obvious, arts, religious instruction, ‘values and norms’ (*Werte und Normen*) and English (for an English-language guided tour through the collection) have also been represented. However, bookings for school classes may also be occasioned by certain project days, a specific pedagogical agenda (such as strengthening the class community, see below) or an excursion day.

As noted in the introduction, some of the team’s programs took their cues and examples from items of the exquisite Cook/Forster Collection and were, thus, related to Oceania, but other regions, such as Africa or Native North America, and topical programs focusing on one theme and presenting the diversity of its cultural manifestations worldwide (e. g. storytelling, ideals of beauty, lucky charms) were actually more in demand. This may also be a reflection of school curricula; it appears that Oceania, for instance, does not feature at all in primary school

20 Due to the temporary closure of the collection (since 2020), many of these programs are currently on hold or cut back.

books. Even so, Oceania-related programs captured the children's attention and were successfully carried out, whether they focused on stories of the popular culture hero Maui, "Textiles from the South Seas," the Maori of Aotearoa/New Zealand, the voyages of Captain Cook (see below for more detail) or some of the major island groups of the South Pacific, to name but a few. The lobby exhibition "Dance Culture and Climate Change in Kiribati," discussed in the previous section, also stimulated team members to devise a program for a 'children's afternoon.' After presenting some Polynesian dance forms—the Maori haka and the hula of 'Okina—the children were encouraged to make detailed observations of the large photo panels displaying the dramatic performance of Kiribati school children and reflect on the meanings and emotions involved in these performances. What do climate change and sea level rise mean for children living on atolls? Why are these meanings and emotions expressed in dance and drama? What do they tell us?

The topics of climate change consequences and sea level rise were also presented in a larger cooperative school project for sixth graders under the headline "Without water, nothing works" ("*Ohne Wasser läuft nichts*"). This was part of a larger program that first acquainted the children with the enormous expansion of the South Pacific, the great history of its settlement by ingenious seafaring peoples and the sea-based life of Pacific Islanders in the 1700s, until it turned to the present developments and challenges faced by these island populations.

Irrespective of the particular regional or topical focus, the educational programs invariably engage children with historical objects, people and lifeworlds of earlier times and/or faraway regions of the world, but always draw connecting lines to the present and the experiential lifeworlds of the children. The methodical centerpiece of the programs is some kind of a handicraft project that allows the children to 'think' and 'learn' with their hands, as it were. Having been shown, for instance, how ceremonial mats in Samoa are woven and plaited, children learn how to plait strips of paper into a simple, but basically similar design or draw stylized patterns on a piece of tapa cloth with black ink. Importantly, whatever children may paint, form or build with the materials provided, they create something with their own hands that they can take home and proudly present to family and friends. The team knows from numerous feedbacks how these self-made objects not only act as vivid reminders of the program, but also facilitate occasions for the child to relate what it has learned in the program, to both family members and friends.

Another method found to be useful in various programs is that of 'alienating' or 'exoticizing' one's own culture. When children react with distaste and

repulsion when confronted, say, with drastic face tattoos or clay-smearing mourners, they are then invited to contemplate, for instance, excessively decorated soccer supporters: if you knew nothing about soccer and soccer fan culture in stadiums, what would you say about these faces, these people?

Furthermore, the team employs the method of multiple changes of perspective, decentering Eurocentric and hegemonic narratives. We want to illustrate this method with the program ‘The discovered discoverer: Voyaging with Captain Cook.’ In this program aimed at children between eight and twelve, they explore questions such as: What did Europeans in the 1700s know about the southern hemisphere? How did Cook’s encounters with other cultures take place? They learn about the Enlightenment’s ideal to expand scientific knowledge of the natural world, its fauna and flora, and the many unknown peoples and cultures of humankind with whom Cook was supposed to establish peaceful and profitable exchange relationships. They then explore what objects were valued by which side and why, and what kind of misunderstandings occurred not only because of language barriers but even more so due to very different life-worlds, value systems and material needs. Here, the children learn that Pacific Islanders were resourceful negotiators with their own agendas and imaginations. While Europeans discovered Pacific Islands and their inhabitants, the Pacific Islanders, too, discovered a new cultural and political world in these encounters. The team illustrates this with the Tahitian Mai (or Omai) who accompanied the European explorers back to England, pursuing his own strategy of improving his status in his society by what he hoped to learn and acquire there. Another good case in point to highlight the intricacies of object transfers and different value systems is the entangled history of how the world-famous *heva* “mourning dress” of Tahiti (which the children can see on display) was finally handed over in exchange for what the Tahitians, not the Europeans, considered desirable and invaluable: a very special kind of red feathers, for instance.

With these multiple changes of perspective, the dominant narrative of European discoverers bringing civilization and history to hitherto unknown places and peoples, which is still widely disseminated in Germany, is decentered. Instead, the children learn how in and through these encounters, Pacific and European people have ushered in a new phase of shared, divided and entangled history that carries with it a strong sense of responsibility and interdependence.

Working with a ‘third culture perspective’ also proved effective, for example, when working with school classes. Immediately after the ‘long summer of migration’ (in 2015), the team experienced a growing number of requests, obviously motivated by the need of many teachers to come to terms with the highly

dynamic situation and the high number of refugee children entering the school system. Giving these school classes the chance to focus on a third culture which was 'alien' and 'strange' to all the children in the class worked very well in, firstly, confronting them with a cultural 'other' and, secondly, in illustrating the 'aha-effect' that a change of perspective can bring about: apparently strange customs can, all of a sudden, make a lot of sense if one knows how the other culture works for the people socialized into it.

Parental feedback clearly indicates that the objectives of the programs are convincingly achieved, and that many of the children are 'repeat offenders', coming to the programs over many years. The museum's pedagogical team also makes use of the local press and social media to interact with various publics in nonacademic formats. A Facebook profile had been maintained for over 15 years to advertise the program and activities of the museum education team, inform about museum-related events, invite discussions, showcase activities, and share and exchange news and opinions. The profile enhanced the visibility of the team and its activities significantly. Its interactive potential was also used to some extent.

Conclusion: Possibilities and limits of public anthropology in Göttingen

Although the Institute of Social and Cultural Anthropology in Göttingen is in the advantageous position of having the potential to mediate cultural diversity through material culture housed in its Ethnographic Collection, the possibilities for implementing public anthropology are, nevertheless, quite limited if compared to museums that are better equipped in terms of personnel and structure. This is mainly because our institute has only meagre resources at its disposal. Our Ethnographic Collection runs on only two permanent staff positions with diverse obligations and tasks. The museum's pedagogical team is entirely based on volunteers. Against this background, it is very impressive what both staff and the volunteer team of the Ethnographic Collection have managed to realize in the past decades. If we want to talk about sustainable education as an important part of our future, we also have to think about sustainable structures in academia and job opportunities that allow its implementation.

We consider anthropology highly relevant for a sustainable education. The lessons Pacific Islanders can teach about the existential importance of relations can open up new understandings of connections and novel arenas for action. People of Oceania make it clear that their countries, lands and communities are

threatened by the consequences of climate change. They demand to be understood as part of a whole to which we all belong. Being or becoming aware of entangled histories, presents and futures of Oceania and Europe is important for public anthropology and a sustainable education. This awareness is the precondition for assuming responsibility in engaging with measures of protection of the environment and climate both there and here.

Acknowledgments

We would like to express our deep gratitude to all of our research participants who have cooperated with us in various communities of Oceania. In addition we thank all who have engaged in communicating insights into the histories and cultural practices of Pacific Island communities to the public in Europe. We wish to especially thank the museum education team of our Ethnographic Collection, particularly Isabel Pagalies, Jens Matuschek, Matthias C. Hofmann, Berit Gerhards, Johanna El Ouardy, Hannah Stieglitz, Karina Jäschke, Frederike Hoch and the many others who not only teach children the beauty and richness of cultural diversity, but also show them the many ties that bind Europe to other regions of the world. A special thanks goes to our colleague Echi Gabbert, who has been practicing public anthropology with and on behalf of her Ethiopian friends for a long time. She has generously provided us with important insights from her own ventures, and those of her students, into public anthropology, some of which she expertly presented in her keynote lecture “When anthropology bites academia” at the Institute of Asian and Oriental Studies of the University of Tübingen in June 2022. We also wish to thank Michael Kraus for constantly engaging with the Ethnographic Collection, colleagues, students and the public, for curating the special exhibition ‘Dance Culture and Climate Change in Kiribati’ and providing us with insightful comments on this paper. We also thank Moritz Pöllath for organizing the conference “New Perspectives on Teaching and Presenting the History, Culture and Geography of the Pacific Islands” and including our paper in this edited volume.

Autorinnen und Autoren

DR. CHRISTIANE FALCK ist Ethnologin und forscht in Ozeanien. Sie ist am Institut für Ethnologie und Ethnologische Sammlung der Georg-August-Universität Göttingen als Akademische Rätin a. Z. angestellt. Thematisch beschäftigt sie sich vor allem mit religiösem Wandel und dem Einfluss des Christentums sowie Umweltwandel in Papua-Neuguinea.

PROF. DR. ELFRIEDE HERMANN, Ethnologin am Institut für Ethnologie und Ethnologische Sammlung der Georg-August-Universität Göttingen, forscht in Ozeanien mit Papua New Guineans, Banabans und I-Kiribati über Historizität und Emotionen, Migration und Identität sowie den Umgang mit Klimawandelfolgen.

PROF. DR. CHRISTOPH KÜHBERGER ist seit 2017 Professor für Geschichts- und Politikdidaktik am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg.

OLIVER LUEB (PH. D.) ist Ethnologe und arbeitet als stellvertretender Direktor und Ozeanienkurator im Rautenstrauch-Joest-Museum. Neben Forschungen in Papua und den Salomonen zu Subjekt-Objektbeziehungen und zur Handlungsmacht von Dingen beschäftigen ihn Fragen zum Umgang mit Kulturerbe und -gütern.

PROF. DR. GEORG MARSCHNIG ist Professor für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien. Seine Forschungsschwerpunkte sind Medien, Orte und Praxen der Geschichtskultur und Sprachsensibilität im historisch-politischen Lernen.

DR. HABIL. ANNE D. PEITER studierte Germanistik, Philosophie und Geschichte. Seit 2007 arbeitet sie als Germanistikdozentin an der Universität La Réunion und veröffentlichte zahlreiche Publikationen, beispielsweise zur Geschichte der modernen Gewalt.

DR. MORITZ PÖLLATH hat an der Universität zu Köln und an der Hawai'i Pacific University (USA) studiert. Aktuell arbeitet er als Akademischer Rat auf Zeit am Historischen Seminar der LMU, München, im Bereich Didaktik der Geschichte und Public History.

DR. HANS REITHOFER ist Ethnologe und forscht zu Ozeanien. Er ist am Institut für Ethnologie und Ethnologische Sammlung der Georg-August-Universität Göttingen als wissenschaftlicher Mitarbeiter angestellt. Thematisch arbeitet er v. a. zu religiösem Wandel, zu Mensch-Umwelt-Beziehungen und Fragen der sozialen Gerechtigkeit.

DR. HILKE THODE-ARORA ist stellvertretende Direktorin, Leiterin der Abteilung Ozeanien und Referentin für Provenienzforschung am Museum Fünf Kontinente. Sie ist Ethnologin und betrieb Langzeit-Feldforschung in Samoa, Niue und Neuseeland.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

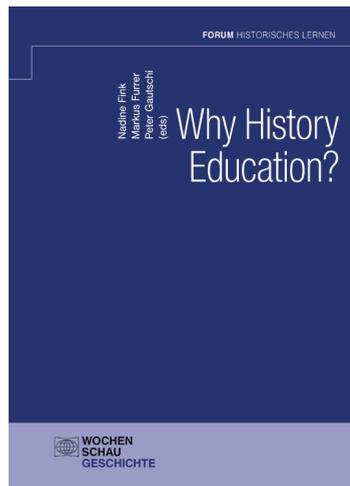
... ein Begriff für politische Bildung

Geschichtsdidaktik

Why History Education?

Sinn und Zweck der Geschichte werden immer wieder neu hinterfragt, weil sich Gesellschaften ständig neu verorten. Davon ist der Geschichtsunterricht direkt betroffen: „Warum Geschichtsunterricht?“ Autor*innen aus 18 Ländern und vier Kontinenten beleuchten daher die Bedeutung des Geschichtsunterrichts aus unterschiedlichen Perspektiven: mit theoretischen Überlegungen und Modellen, mit Bezügen aus der Unterrichtspraxis und Erkenntnissen aus der Forschung.

Diese englischsprachige Publikation präsentiert eine ganze Reihe von Gründen, warum Geschichte heute unbedingt unterrichtet werden muss. Sie liest sich als Plädoyer für einen kompetenten Umgang mit Geschichte in heutigen Gesellschaften.



hrsg. von Nadine Fink, Markus Furrer,
Peter Gautschi

ISBN 978-3-7344-1598-2, 440 S., € 49,90

PDF: ISBN 978-3-7566-1598-8,

€ 0,00 



**Geschichte im digitalen
Wandel**

ISBN 978-3-7344-1629-3,
352 S., € 39,90
Erscheint im 2. Quartal
2024



**Geschichte und
Gesellschaftslehre**

ISBN 978-3-7344-1590-6,
392 S., € 45,00



**Visual History und
Geschichtsdidaktik**

ISBN 978-3-7344-1585-2,
256 S., € 31,90

Von Deutschland aus gesehen scheint der Pazifik in weiter Ferne zu liegen und unsere Lebenswelt nur wenig mit der auf den pazifischen Inseln gemein zu haben. Doch anders als diese Distanz implizieren mag, existieren in Geschichte und Gegenwart kontinuierliche Verbindungen zwischen Europa und dem Pazifik. Um diese Verflechtungsgeschichten zu vermitteln, traten Experten aus Schulen, Museen und Universitäten in einen Dialog. Denn das Lernen über diese verflochtene Geschichte, aber auch die pazifischen Antworten auf die Umwälzung einer globalisierten Welt bergen eine hohe Relevanz für die Vermittlung von Kompetenzen und Bildungszielen an Schulen und öffentlichen Institutionen.

Der Herausgeber

Dr. Moritz Pöllath hat an der Universität zu Köln und an der Hawai'i Pacific University (USA) studiert. Aktuell arbeitet er als Akademischer Rat auf Zeit am Historischen Seminar der LMU, München, im Bereich Didaktik der Geschichte und Public History.

ISBN 978-3-7344-1615-6



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.