

Kesper-Biermann, Sylvia; Kleiner, Bettina

Verflechtungen: Museum im Kolonialismus. Kolonialismus im Museum

Baquero Torres, Patricia [Red.]; Boger, Mai-Anh [Red.]; Chamakalayil, Lalitha [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: *Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, S. 76-90. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2023)*



Quellenangabe/ Reference:

Kesper-Biermann, Sylvia; Kleiner, Bettina: *Verflechtungen: Museum im Kolonialismus. Kolonialismus im Museum - In: Baquero Torres, Patricia [Red.]; Boger, Mai-Anh [Red.]; Chamakalayil, Lalitha [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: *Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, S. 76-90 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-306024 - DOI: 10.25656/01:30602**

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-306024>

<https://doi.org/10.25656/01:30602>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Patricia Baquero de Torres | Mai-Anh Boger |
Charlotte Chadderton | Lalitha Chamakalayil |
Susanne Spieker | Anke Wischmann (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2023

Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus

Patricia Baquero Torres | Mai-Anh Boger | Charlotte Chadderton | Lalitha
Chamakalayil | Susanne Spieker | Anke Wischmann (Red.)
Jahrbuch für Pädagogik 2023

Jahrbuch für Pädagogik

Herausgegeben von

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska | Martin
Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner | Ingrid Lohmann |
David Salomon | Susanne Spieker | Jürgen-Matthias Springer | Anke
Wischmann

Das Jahrbuch für Pädagogik macht es sich seit 1992 zur Aufgabe, Diskurs- und Realentwicklungen in Pädagogik und Bildungspolitik kritisch zu begleiten und aus bildungs- und gesellschaftstheoretisch interessierter Perspektive zu beleuchten. Als bildungstheoretische Leitidee gilt ein Konzept von Mündigkeit, welches historisch und theoretisch im internen Zusammenhang von Aufklärung, Demokratie und Bildung gründet. Pädagogik wird als ein spezifisches theoretisches und praktisches Handlungsfeld von Gesellschaft begriffen. Nach dem Verständnis des Jahrbuchs können daher Fragen von Bildung und Erziehung nicht allein aus der disziplinären Perspektive der Erziehungswissenschaft bearbeitet werden, sondern bedürfen interdisziplinärer gesellschafts- und humanwissenschaftlicher Zugänge. Der interdisziplinäre Horizont und die Verknüpfung von bildungs- und gesellschaftstheoretischen Sichtweisen schlagen sich sowohl in der Wahl der Jahresthemen wie der Autorinnen und Autoren nieder. Einen markanten Zug im Profil des Jahrbuchs bildet die zentrale Bedeutung des Jahresthemas, auf welches sich nahezu alle Beiträge beziehen, so dass jeder Band als jährliches Periodikum zugleich ein Aufsatzband zu einer thematischen Fragestellung ist.

Patricia Baquero Torres | Mai-Anh Boger |
Charlotte Chadderton | Lalitha Chamakalayil |
Susanne Spieker | Anke Wischmann (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2023

Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht.

Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

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

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7712-4 Print

ISBN 978-3-7799-7713-1 E-Book (PDF)

DOI: 10.3262/978-3-7799-7713-1

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Editorial: Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus <i>Patricia Baquero Torres, Mai-Anh Boger, Charlotte Chadderton; Lalitha Chamakalayil, Susanne Spieker, Anke Wischmann</i>	9
I. (Post)Kolonialismus	
Zwischen Alterisierung und Selbstvergewisserung – Vorstellungen vom Osmanischen Reich und der Türkei in deutschen Geschichtsschulbüchern des 19. und frühen 20. Jahrhunderts <i>Timm Gerd Hellmanzik</i>	18
Friedensbildung und (De)Kolonialität <i>Juliana Krohn</i>	32
Vom Abriss postsozialistischer Orte der Erinnerung zur Re-Artikulation von Rassismus im natio-ethno-kulturellen Kontext Deutschland? Eine Spurensuche ausgehend von Cottbus <i>Manuel Peters</i>	46
Kolonialgeschichte in Brettspielen – Potenziale rassismuskritischer Spielpädagogik <i>Wiebke Waburg und Barbara Sterzenbach</i>	58
Verflechtungen: Museum im Kolonialismus. Kolonialismus im Museum <i>Sylvia Kesper-Biermann und Bettina Kleiner</i>	76
II. Rassismuskritik und Theorie	
De- und Ent-Subjektivierungen im Kontext von Fluchtmigration <i>Niels Uhlendorf und Hannah von Grönheim</i>	92
Verantwortung statt Schuld Moralphilosophische Reflexionen von Re-Education und <i>Critical Whiteness Studies</i> <i>Paul Vehse</i>	104

Postmigrationsgesellschaftliche Kompetenz. Verhandlungen von Rassismus zwischen Reproduktion weißer Vorherrschaft und dezentrierender Transformation <i>Yalız Akbaba und Constantin Wagner</i>	116
Vom Unbehagen wissenschaftlicher Arbeitsteilung. Eine rassismuskritische Lektüre schulpädagogischer Theoreme <i>Aysun Doğmuş und Thomas Geier</i>	131
Deutschlands Erwachsenenbildung im postkolonialen Diskurs. Über das Potenzial des Zusammendenkens von postkolonialer Theorie und der kritischen politischen Erwachsenenbildung <i>Patrick Wegner</i>	146

III. Voices

„Warum soll ich was gegen Rassismus machen, wenn sich in Deutschland eh nichts ändert?“ – Einblicke in einen Poetryslam-Workshop als Empowerment-Angebot <i>Sara Larbi-Niazy</i>	160
Zwischen Anspruch und Praxisbedingungen: eine rassismuskritische Analyse der Narrative von Projektreferent:innen queerer Bildung <i>Dome Ravina Olivo</i>	174
„Das Element der Barbarei“: ‚Kultur‘ und ‚Abendland‘ in der deutschen Kolonialpädagogik <i>Z. Ece Kaya</i>	186

IV. Erfolg – Bildung trotz Rassismus

Die Ambivalenz von Erfolgsgeschichten in Verhältnissen von Alltagsrassismus und postkolonialer Situation <i>Judith Jording, Astrid Messerschmidt und Diren Yeşil</i>	202
Freiwilliges Engagement in der Flucht* Migrationsgesellschaft – Zur Rekonstruktionen von Privilegien und Unterwerfung in der lebensgeschichtlichen Erzählung einer ehrenamtlich tätigen Seniorin <i>Julia Friedrich und Lisa Rosen</i>	215
Dekoloniale Pädagogik an der Demokratischen Schule EDHU in Peru <i>Lola Köttgen und Cristóbal Julio Vicencio</i>	228

Historisches Stichwort

Race Riot <i>Susanne Spieker</i>	242
-------------------------------------	-----

Rückblicke

Jahresrückblick: 30 Jahre <i>Jahrbuch für Pädagogik</i> <i>Anke Wischmann, Christian Grabau, Susanne Spieker und Gerd Steffens</i>	250
„Auschwitz und die Pädagogik“ – Der Gründerkreis des Jahrbuchs vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Kontroversen der 1980er und 1990er Jahre <i>Wolfgang Keim</i>	252

Rezensionen

Anja Steinbach, Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure (Hrsg.) (2022): <i>Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft</i> . Beltz Juventa: Weinheim. 328 S.	274
Eleonora Roldán Mendivil/Bafta Sarbo (Hrsg.) (2021): <i>Die Diversität der Ausbeutung. Zur Kritik des herrschenden Antirassismus</i> . Dietz Berlin, 196 Seiten.	278
Marcelo Caruso, Daniel Maul (Hrsg.) (2020): <i>Decolonization(s) and Education. New Policies and New Men</i> . Berlin: Peter Lang, 238 Seiten	281
Revisited: Jean-Paul Sartre: „Wir sind alle Mörder.“ <i>Der Kolonialismus ist ein System</i> , Reinbek bei Hamburg 1988, . 318 Seiten	285

Anhang

Verzeichnis der Autor:innen	290
<i>Jahrbuch für Pädagogik</i>	298

Verflechtungen: Museum im Kolonialismus. Kolonialismus im Museum

Sylvia Kesper-Biermann und Bettina Kleiner

Zusammenfassung: Im Hamburger Museum am Rothenbaum, Künste und Kulturen der Welt (MARKK), wird seit April 2021 die Ausstellung „Hey Hamburg, kennst Du Duala Manga Bell?“ gezeigt. Im Mittelpunkt steht das Leben des Protagonisten Rudolf Duala Manga Bell (1873/75–1914), Sohn einer privilegierten Kameruner Familie, die Handelsbeziehungen zu Deutschland pflegte. Er absolvierte einen Teil seiner Schulbildung im Deutschen Kaiserreich, kehrte dann nach Kamerun zurück und wurde dort aufgrund seines Widerstands gegen die deutsche Kolonialmacht hingerichtet. Die Ausstellung möchte zum einen Jugendlichen Aspekte deutscher Kolonialgeschichte vermitteln. Zum anderen ist sie auch ein Ausdruck dessen, dass das Museum selbst versucht, seine koloniale Vergangenheit zu reflektieren.

Im Beitrag nehmen wir beide Aspekte – das Museum als Bildungsort und die Ausstellung als Bildungsgegenstand – aus einer postkolonialen Perspektive in den Blick. Zunächst geht es erstens um den Bildungsauftrag von Museen im 20. und 21. Jahrhundert. Dann wenden wir uns zweitens dem Zusammenhang von ethnologischen Museen und „kolonialer Erziehung“ in Vergangenheit und Gegenwart zu. Dabei skizzieren wir einige Stränge der umfangreichen aktuellen Debatte zur Dekolonisierung ethnologischer Museen und entwickeln daraus Analysefragen, die wir an die Konzeption und Präsentation der Manga Bell-Ausstellung richten. Deren Bearbeitung folgt im dritten Teil, bevor wir die Ergebnisse viertens im Fazit zusammenfassen.

Abstract: In Hamburg's „Museum am Rothenbaum, Künste und Kulturen der Welt“ (MARKK), the exhibition „Hey Hamburg, do you know Duala Manga Bell?“ is presented since April 2021. It focuses on the life of the protagonist Rudolf Duala Manga Bell (1873/75–1914), son of a privileged Cameroonian family that maintained trade relations with Germany. He completed part of his schooling in the German Empire, then returned to Cameroon and was executed there for his resistance to the German colonial power. On the one hand, the exhibition aims to convey aspects of German colonial history to young people. On the other hand, it is also an expression of the fact that the museum itself is trying to reflect on its colonial past.

In this article we take a close look at both aspects – the museum as a place of education and the exhibition as an object of education – from a postcolonial perspective. First, we look at the educational mission of museums in the 20th and 21st centuries. Then, we turn to the connection between ethnological museums and “colonial education” in the past and present. In doing so, we outline some strands of the extensive current debate on the decolonization of ethnological museums and develop analytical questions, which we use to analyze the conception and presentation of the Manga Bell exhibition. The answers follow in the third part and we summarize the results in the fourth part.

Keywords: Deutscher Kolonialismus, Museumspädagogik, Dekolonisierung

Seit Dezember 2022 gibt es in Berlin einen Manga-Bell-Platz. Er erinnert an Rudolf Duala Manga Bell (1873/75–1914), Oberhaupt einer privilegierten Kameruner Familie und 1914 vom Deutschen Reich als Kolonialmacht hingerichtet. Seine Biografie ist in besonderer Weise von komplexen Verflechtungen zwischen Metropole und Kolonien, von Aneignung, Widerstand und kolonialer Gewalt geprägt. Der Umbenennung im so genannten „Afrikanischen Viertel“ der Hauptstadt, wo viele Straßen die Namen von Tätern des deutschen Kolonialismus tragen, waren jahrelange Diskussionen in Politik und Öffentlichkeit vorausgegangen (vgl. Klaproth 2022). Sie zeigen, dass Städte wichtige Räume der Auseinandersetzung mit der kolonialen Vergangenheit Deutschlands bilden und dass gerade die Umbenennung von Straßen, Plätzen und Institutionen auf komplexe Verflechtungen von Geschichte und Gegenwart verweist (vgl. Terkessidis/Bayer 2022). Insbesondere an Universitätsstandorten setzen sich, teils schon seit Jahrzehnten, Initiativen und aktivistische Gruppen wie „freiburg postkolonial“ oder „Decolonize Berlin“ für eine kritische Aufarbeitung der Kolonialgeschichte vor Ort ein. Mit dem Fokus auf die Städte Hamburg und Frankfurt am Main hat sich im Wintersemester 2022/23 ein kollaboratives Seminarprojekt der Universität Hamburg und der Goethe-Universität Frankfurt mit „Erziehung, Bildung, Kolonialität“ aus postkolonialer Perspektive beschäftigt¹. Zum Programm gehörte unter anderem ein gemeinsamer Besuch der Ausstellung „Hey Hamburg, kennst Du Duala Manga Bell?“. Sie wird seit April 2021 im Museum am Rothenbaum, Künste und Kulturen der Welt (MARKK) gezeigt und möchte Kindern und Jugendlichen deutsche Kolonialgeschichte vermitteln. Gleichzeitig ist sie Ausdruck von Versuchen des Museums, sein Erbe als eine mit dem Kolonialismus von der Gründung an besonders eng verflochtene Bildungsinstitution zu reflektieren.

Im Folgenden nehmen wir am Beispiel dieser Ausstellung das spannungsreiche Verhältnis von Kolonialismus im Museum und Museum im Kolonialismus aus

1 Wir danken den Studierenden beider Seminare für die Gelegenheit zum intensiven Austausch sowie für zahlreiche Fragen, Anregungen und Denkanstöße.

einer postkolonialen Perspektive in den Blick. Für die Historikerin Ulrike Schaper umfasst eine solche Betrachtungsweise unter anderem, die deutsche Kolonialgeschichte als verflochtene Geschichte zu begreifen sowie deren Spuren und Nachwirkungen zu untersuchen (vgl. Schaper 2019, S. 16; vgl. Randeria 1999). Dazu gehöre folglich, Kolonialgeschichte als Teil der eigenen Geschichte zu verstehen und stärker an die eigene Gegenwart zu binden sowie die Effekte des Kolonialismus auf Denkfiguren, Praktiken und Selbstverständnis der Kolonialmächte zu untersuchen (vgl. ebd., S. 11 ff.). Im Zuge unserer Betrachtung der Rolle von ethnologischen Museen im Kolonialismus und der genannten Ausstellung gehen wir in vier Schritten vor. Zunächst geht es erstens um den Bildungsauftrag von Museen im 20. und 21. Jahrhundert. Dann wenden wir uns zweitens dem Zusammenhang von ethnologischen Museen und „kolonialer Erziehung“ in Vergangenheit und Gegenwart zu. Dabei skizzieren wir einige Stränge der umfangreichen aktuellen Debatte zur Dekolonisierung ethnologischer Museen und entwickeln daraus eine Heuristik, die wir in Form von Fragen an die Konzeption und Präsentation der Manga Bell-Ausstellung richten, insbesondere an den Teil, der Bildung und Erziehung thematisiert. Die Heuristik stellt bei unserer Fallstudie die „postkoloniale Analysebrille“ dar, durch die wir die Ausstellung betrachten. Die Bearbeitung der Fragen folgt im dritten Teil, bevor wir die Ergebnisse viertens im Fazit zusammenfassen.

1. Zum Bildungsauftrag von Museen im 20. und 21. Jahrhundert

Der Internationale Museumsrat ICOM aktualisierte 2022 seine einflussreiche Museumsdefinition und zählt darin die Aufgaben von Museen auf. Demnach gehört unter anderem dazu, „experiences for education, [...] reflection und knowledge sharing“ anzubieten (ICOM 2022). Darüber hinaus sollten die Institutionen inklusiv sein, Diversität und Nachhaltigkeit fördern sowie „ethically, professionally and with the participation of communities“ arbeiten. Diese Formulierungen bilden das Ergebnis eines mehrjährigen Diskussionsprozesses, mit dem ICOM auf aktuelle Anforderungen an eine zeitgemäße Museumsarbeit reagierte. Eine deutsche Übersetzung der Definition liegt zwar (noch) nicht vor, doch ist davon auszugehen, dass *education*, wie in der Vorgängerfassung von 2007, von der deutschen ICOM-Sektion im Sinne von Bildung verstanden wird (vgl. ICOM Deutschland e. V. 2020). Die Ansicht, dass Museen „strukturell als Bildungseinrichtungen verfasst sind“ (Liebau 2012, S. 43) und „als Orte der gesellschaftlichen Selbstreflexion“ (Staupe 2012, S. 8) einen Bildungsauftrag haben, vertreten Museumsfachleute und erziehungswissenschaftlich Forschende gleichermaßen. Die langjährige Kuratorin des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Gisela Staupe, sieht gegenwärtig Kinder und Jugendliche als wichtigste Zielgruppe von Museen, für die im Sinne einer modernen Besucher:innenorien-

tierung eine stetig wachsende Zahl an Vermittlungsangeboten entwickelt werde (vgl. ebd., S. 8 ff.). Jedoch seien für das Museum von heute als Erfahrungs-, Denk- und Freiraum, kurz gesagt: als Bildungsraum, nicht die jeweiligen pädagogischen Formate entscheidend, sondern die Institutionen insgesamt „als Speicher und eigensinnige Laboratorien von Erfahrung und Wissen, als Orte, an denen Menschen spontane, subjektive, unvorhersehbare und oft unvergessliche Entdeckungen machen – über die Dinge und sich selbst“ (vgl. ebd., S. 12). Nach dem Erziehungswissenschaftler Eckart Liebau ist die direkte Vermittlung, zum Beispiel durch Ausstellungsführungen, nur eine ergänzende pädagogische Aufgabe, während die „indirekte Vermittlung“ durch Arrangieren und Inszenieren, durch die Gestaltung von Erstbegegnungen mit Objekten oder Ereignissen den „eigentlichen Bildungskern des Geschehens“ ausmache (Liebau 2012, S. 44).

Bei diesen Positionen handelt es sich nicht um gänzlich neue oder für das frühe 21. Jahrhundert spezifische Überlegungen, vielmehr wurde bereits um 1900 in Deutschland grundsätzlich über die Bildungsaufgabe von Museen nachgedacht. Alfred Lichtwark (1852–1914), Direktor der Hamburger Kunsthalle und unter anderem durch seine „Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken“ mit Schulklassen hervorgetreten (Lichtwark 1900), wies 1904 auf die zahlreichen Vermittlungsangebote von Museen wie Führungen, öffentliche Vorträge in museumseigenen Hörsälen oder Kataloge hin und betonte, dass gerade über die Zusammenarbeit mit Schulen und Lehrpersonen Kindern und Jugendlichen als Zielgruppe große Aufmerksamkeit geschenkt werde. Zudem betonte er die zunehmende Bedeutung der „äußeren Anordnung der Sammlungen“ (Lichtwark 1904, S. 11). Anstelle des Prinzips, möglichst viele Objekte zu präsentieren, trete nun eine adressat:innengerechte, gezielte Auswahl und Inszenierung in „lehrreichen“, didaktisch aufbereiteten Schausammlungen.

2. Ethnologische Museen und „koloniale Erziehung“. Postkoloniale Perspektiven

Insbesondere ethnologische Museen wandten dementsprechend der räumlichen Ordnung und Präsentation in den öffentlich zugänglichen Schausammlungen seit der Wende zum 20. Jahrhundert besondere Aufmerksamkeit zu. Sie verstanden sich nicht mehr als exklusive Orte des (gebildeten) Bürgertums, sondern wollten alle sozialen Schichten und Altersgruppen erreichen. Mit diesem Selbstverständnis als „Institution mit volksbildendem Charakter“ (Laukötter 2013, S. 237) gingen tiefgreifende, bis heute nachwirkende Veränderungen einher. Insofern können die Besucher:innen nicht nur als Adressat:innen, sondern auch als „effective co-producers“ (Penny 2002, S. 151) der Inszenierungen verstanden werden. Den „Unwissenden“ bzw. den „Ungebildeten“ sollten die (Be-)Deu-

tungszuschreibungen zu einzelnen Objekten sowie deren Einordnung in ein übergreifendes Narrativ nämlich nicht überlassen bleiben (vgl. ebd., S. 144 ff.). Vielmehr war es das Ziel, ihnen eine eindeutige und einfache Botschaft zu vermitteln, die zeitgenössisch mit dem Oberbegriff der „koloniale[n] Erziehung“ bezeichnet wurde (Dernburg 1907). Eine klar nachvollziehbare Ordnung in den „pädagogisch“, aber nicht „schulmeisterlich“ aufgebauten Schausammlungen, so formulierte es der Direktor des Hamburgers „Völkerkundemuseums“, Georg Thilenius, sollte genau dies erreichen (vgl. Laukötter 2007, S. 185, S. 219).

In enger Verbindung mit der sich gleichzeitig als Wissenschaftsdisziplin konstituierenden, zeitgenössisch so bezeichneten „Völkerkunde“ konzentrierten sich die deutschen ethnologischen Museen auf die Sammlung und Kategorisierung von Objekten außereuropäischer Kulturen, insbesondere von schriftlosen Gemeinschaften (vgl. Laukötter 2013, S. 233 f.). Koloniale Denkmuster spielten dabei eine zentrale Rolle. Denn die Konstruktion des europäischen Selbstverständnisses gründete sich im Zusammenhang mit Kolonialismus und Nationenbildung auf Otherring sowie auf Überlegenheitsdenken gegenüber anderen „Kulturen“. Die Instrumente der Wissensproduktion waren in diesem Kontext zugleich „Werkzeuge der Kolonialmacht und Unterwerfung“ (Vergès 2009, S. 143), denn mit dem Wissen über „Andere“ und mit deren Abwertung und Dehumanisierung wurden auch koloniale Expansionen legitimiert (vgl. Fanon 1961/1981, S. 35; vgl. Zembylas 2022, S. 343 f.). „Völkerkundemuseen“ teilten die Welt in „Kulturräume“ auf, die durch repräsentativ verstandene Objekte dargestellt werden sollten. Der Hamburger Museumsdirektor Thilenius (1925, S. 13) formulierte dieses Prinzip in seiner Schrift über „Völkerkunde und Schule“ folgendermaßen: „Wer die Schauräume eines *Museums* besucht, sieht sich den *Denkmälern* gegenüber, die zu Gruppen geordnet *die charakteristischen Erzeugnisse einer Menschengruppe* zeigen“ (Hervorhebung im Original). Die Ausstellungen strukturierten also, so Laukötter, eine Vorstellung von Welt und zielten so auf eine imaginative Erschließung der kolonialen Gebiete (vgl. Laukötter 2013, S. 239). Damit knüpften, so Laukötter weiter, Völkerkundemuseen an soziale Praktiken des Sehens an, wie sie bereits bei den „Völkerschauen“ ausgebildet worden waren, versuchten sich aber gleichzeitig durch die Nähe zur Wissenschaft davon abzuheben (vgl. ebd., S. 238). Objekten kam und kommt dabei eine besondere Rolle zu: sie sollten als suggestive Artefakte und durch ihre Medialität zwischen Fremdem und Eigenem vermitteln, indem sie, dem positivistischen Verständnis des späten 19. Jahrhunderts entsprechend, die kulturellen Ausdrucksformen „fremder Völker“ repräsentierten (vgl. ebd.).

„Die Besucher konnten damit die verschiedensten ‚Kulturen‘ miteinander vergleichen – womit gleichzeitig die Wahrnehmung von Differenz eingeübt und fundamementiert wurde. [...] So institutionalisierte das Museum die Begegnung mit dem Anderen. Es trainierte eine spezifische Form des Sehens, die auf der Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremdem beruhte und wiederholte damit eine koloniale Weltsicht, die

nicht nur auf Differenz, sondern auch auf Über- und Unterlegenheitsvorstellungen basierte“ (ebd.).

Daran hat sich nach Christian Kravagna bis in die Gegenwart nichts Grundlegendes geändert. Ethnologische Museen im 21. Jahrhundert seien nicht nur Monumente kolonialen Unrechts, sondern vor allem Monumente der Erziehung des *weißen*, europäischen Menschen in kolonialem Denken und eurozentrischer Überlegenheitsfantasie (vgl. Kravagna 2015, S. 96). Sie seien „Produkte kolonialer Gewalt“ (ebd. 95), denn nicht nur die visuelle Inszenierung, sondern auch die Form des Erwerbs der Objekte spiegle das koloniale Verhältnis (vgl. Laukötter 2013, S. 241). Deutsche Museen haben Forschungsreisen mitorganisiert (vgl. ebd., S. 232) und damit koloniale Bestrebungen bestärkt und legitimiert.

Diese vielfältigen Verflechtungen der ethnologischen Museen mit dem (deutschen) Kolonialismus machten sie in den vergangenen Jahren international wie in Deutschland zu prominenten Gegenständen öffentlicher und wissenschaftlicher Debatten im Hinblick auf ihre Dekolonisierung. 2014 verkündete die Direktor:innenkonferenz deutschsprachiger ethnologischer Museen die Absicht, die Provenienz ihrer Sammlungen aufzuarbeiten (vgl. Plankensteiner 2015, S. 105). Daran zeigt sich ein verstärktes Bewusstsein für die Kolonialität ethnologischer Museen. Die maßgeblichen Stichwortgeber:innen dieser Debatten seien, so die Historikerin Rebekka Habermas, aber nicht Museumsdirektor:innen, sondern Aktivist:innen, Künstler:innen und Wissenschaftler:innen, von denen nicht wenige selbst aus den ehemaligen Kolonialgebieten kommen (vgl. Habermas 2019, S. 19). Sie forderten immer wieder, dass sich Europa mit Geschichte und Gegenwart des Kolonialismus auseinandersetzen müsse.

Fragt man danach, warum ethnologische Museen gerade jetzt einen Identitätswandel anstreben, nachdem sie „seit einem halben Jahrhundert politische Dekolonisierungsbestrebungen weitgehend ignoriert und den kritischen Reflexionen ihrer eigenen Wissenschaften – Anthropologie und Ethnologie – in ihren Ausstellungskonzepten nur selten Rechnung getragen [haben]“ (Kravagna 2015, S. 97), zeigt sich nach Kravagna, dass weniger die späte Einsicht in ihre kolonialen Verstrickungen als Besucher:innenmangel sowie EU-Empfehlungen zur Berücksichtigung von Migration und kultureller Diversität zu Veränderungen führten. Diese spielten sich jedoch vorrangig auf der Ebene von Namensgebung, Umbauten sowie rhetorischer Modernisierung ihrer Selbstdarstellung ab (vgl. ebd.). In der Öffentlichkeitsarbeit der Museen dominiere vielfach eine Rhetorik des Multikulturalismus: So zeigten sie sich von ihrer toleranten Seite, verschleierte jedoch Macht- und Herrschaftsfragen weiterhin (vgl. ebd.), wenn bspw. Bezüge zum Kolonialismus und zur Kolonialität der Sammlungen gar nicht hergestellt werden.

Die „tolerante Seite“ von Museen zeigt sich u. E. auch im Zusammenhang damit, dass inzwischen vereinzelt Schwarze Menschen eingebunden werden,

um Ausstellungen zu kommentieren oder als Kurator:innen mitzuwirken. Gleichzeitig fällt bei der Betrachtung von Internetseiten und im Hinblick auf die Personalpolitik auf, dass Schwarze Menschen nur vereinzelt und oftmals im Rahmen freiberuflicher Tätigkeiten integriert zu werden scheinen – beim Stammpersonal tauchen sie nur selten auf. Stattdessen sollten Kritiken und Gegen-Bilder Schwarzer Akteur:innen systematisch in die Museumsarbeit einbezogen werden, um dem kolonialen Erbe in der visuellen Kultur zu begegnen (vgl. ebd., S. 100). Zudem müssten sich die Museen auch Restitutionsforderungen stellen (vgl. ebd., S. 99). Nur aus einer bewussten, intentionalen und kritischen Beschäftigung mit seiner Stellung im Kolonialismus und Rassismus könne das Museum frei werden für neue Aufgaben. Kravagna schlägt diesbezüglich einen Perspektivenwechsel vor: „Homework statt Fieldwork“ (ebd., S. 100 im Rekurs auf Kamala Visweswaran). Die Frage, wie westliche Kulturen über die Präsentation von Gegenständen aus dem kolonialen Raum ihre Identität produziert haben und wie diese heute noch mit Rassismus verstrickt ist, sowie die Agenten, Formen und Interessenzusammenhänge der Wissensproduktion sollten deshalb im Zentrum der kritischen Betrachtung stehen (ebd., S. 98).

Darüber hinaus, darauf macht die 1952 in Frankreich geborene, in Algerien und La Réunion aufgewachsene Politikwissenschaftlerin sowie Kuratorin Françoise Vergès in ihren Arbeiten wiederholt aufmerksam, ist von zentraler Bedeutung, welche Objekte ausgestellt werden können und wessen Leben damit repräsentiert wird: Objekte von versklavten und armen Menschen sowie von Zwangsarbeiter:innen seien in der Regel nicht gesammelt worden, so Vergès (im Interview mit Martinz-Turek 2009, S. 149 f.) in Bezug auf den französischen Kolonialismus. Folglich wird das Leben dieser Menschen durch die ausgestellten Objekte erneut ausgelöscht, eine Form der kolonialen epistemologischen Gewalt. Die Beschaffung von Artefakten und Menschenteilen war nicht nur in asymmetrische Machtverhältnisse eingelassen: Die Objekte wurden teils gekauft, vielfach aber auch ohne das Einverständnis der Eigentümer:innen geraubt (vgl. Laukötter 2013, S. 241), und der Erwerb hat in vielen Fällen die Form direkter Gewaltanwendung angenommen (vgl. Kravagna 2015, S. 96; vgl. Terkessidis/Bayer 2022, S. 9). Nicht zuletzt aus diesen Gründen ist es für Dekolonisierungsbestrebungen entscheidend, ob Museen die Herkunft der ausgestellten Objekte und den kolonialen Kontext, aus dem diese stammen, offenlegen oder verschleiern.

Françoise Vergès entwickelt vor diesem Hintergrund ihre Überlegungen zu einem postkolonialen Ausstellen *ohne Objekte* (Vergès mit Martinz-Turek, 2009, S. 152 ff.) am Beispiel des (nicht verwirklichten) Projekts „Maison des Civilisations et de l'Unité Réunionnaise“ (MCUR) auf der Insel La Réunion, einer ehemaligen Kolonie Frankreichs, die seit 1946 Übersee-Departement ist. Dort sollten die Perspektiven und Repräsentation von kolonisierten Menschen im Mittelpunkt stehen, die Begegnung verschiedener Kulturen auf der Insel und die Aufmerksamkeit für ihre Lebens- und Ausdrucksweisen. Vergès stellt anders als die zuvor be-

schriebenen ethnologischen Museen die Begegnung mit Alterität in den Mittelpunkt (Vergès im Interview mit Martinz-Turek 2009, S. 149).

Nimmt man eine postkoloniale Perspektive auf ethnologische Museen in Europa und damit in den Ländern der ehemaligen Kolonialmächte ein, stehen andere „Aufgaben“ im Mittelpunkt: Gegenstand sollte die koloniale Produktion von Andersheit sein sowie Kritiken und Gegen-Bilder Schwarzer Akteur:innen und Fragen der Restitution (vgl. Kravagna 2015, S. 99 ff.). Zudem muss danach gefragt werden, wie zivilisationsmissionarische Denkfiguren und gewaltvolle Praktiken, die der kolonialen Gewaltherrschaft zugrunde lagen, heute fortwirken (vgl. Schaper 2019, S. 12). Dabei sind auch die psychischen und affektiven Bedingungen einzubeziehen, die koloniale Beziehungen strukturierten und sich fortsetzen (vgl. Schaper 2019, S. 13; vgl. Zembylas 2022, S. 343 f.), etwa in Form von alltäglichen Praktiken der Dehumanisierung Schwarzer Menschen (vgl. Zembylas 2022, S. 343 f.).

Für eine Analyse der Ausstellung im Hamburger Museum stellen sich folgende Fragen:

- Inwiefern werden im MARKK nach wie vor Logiken von Andersheit/Othering produziert? Welche Rolle kommt den ausgestellten Objekten und der Inszenierung zu?
- Was sagen Ausstellungen und die Präsentation von Gegenständen aus dem kolonialen Raum über die Vergangenheit und Gegenwart europäischer Gesellschaften aus?
- Wie werden psychisch-affektive Beziehungen in Ausstellungen hergestellt?
- Wird die mit Gewalt verbundene Geschichte der ausgestellten Objekte offengelegt oder verschleiert?
- Inwiefern stellt Entschädigung einen Bestandteil des Programms dar und wie wird sie verstanden?
- Wie fließen Kritiken und Gegen-Bilder Schwarzer Akteur:innen in Ausstellungen ein?

3. Das Hamburger „Völkerkundemuseum“ und die Ausstellung zu Duala Manga Bell

In Hamburg wurde das „Museum für Völkerkunde“ 1879 gegründet; 1912 zog es in einen repräsentativen Neubau an der Rothenbaumchaussee. Dort wurden die bereits erwähnten, von kolonialen Denkmustern durchdrungenen Prinzipien der Inszenierung und Präsentation von Objekten baulich umgesetzt. Die umfangreiche Sammlung stammt aus verschiedenen Quellen: unter anderem von privaten Sammler:innen, Handelshäusern oder eigenen Expeditionen, deren Ziel bevor-

zugt die Kolonialgebiete des Deutschen Kaiserreiches waren (vgl. Laukötter 2013, S. 240 ff.). Das Museum bildete also „während der formalen deutschen Kolonialherrschaft und darüber hinaus einen zentralen Knotenpunkt politischer, wissenschaftlicher und wirtschaftlicher Kolonialbestrebungen“ (Gröpl 2021, S. 280). Nun stellt sich in postkolonialer Perspektive die Frage, wie man damit gegenwärtig und zukünftig umgehen wird. Ein erster Schritt war in Hamburg wie andersorts die Umbenennung. So heißt das ehemalige Hamburger „Völkerkundemuseum“ seit 2018 „Museum am Rothenbaum – Künste und Kulturen der Welt“ – ein wichtiger Schritt im Prozess der „Neupositionierung“, wie der Internetauftritt zum Abschluss der ausführlichen Darstellung der eigenen Geschichte erklärt.² Es bleibt abzuwarten, ob mit diesem „Rebranding“, wie Kravagna es formuliert, die „Umwandlung eines Raumes kolonialer Geschichte in einen Raum postkolonialer Auseinandersetzung“ (Kravagna 2015, S. 95) einhergeht oder ob hier lediglich alter Wein in neuen Schläuchen produziert wird. Das Museum möchte sich als „reflexives Forum etablieren, das [sich] kritisch mit Spuren des kolonialen Erbes, mit tradierten Denkmustern und mit Fragen der postmigrantischen globalisierten Stadtgesellschaft befasst“³. Dazu werden eine Vielzahl von Maßnahmen, Kooperationen und Projekten angeführt, die sich unter anderem dem Bildungsauftrag entsprechend an die Zielgruppen Kinder, Jugendliche und Familien richten. Im „Kinderclub MARKK“ werden bspw. für 6- bis 14-Jährige Führungen, Workshops und Exkursionen angeboten und gemeinsam mit ihnen Veranstaltungen entwickelt. Auf diese Weise sollen „junge Menschen nicht nur neue Perspektiven und Informationen kennenlernen, sondern diese auch eigenständig und kreativ aufarbeiten“⁴. Eine mögliche Antwort auf die Frage, wie koloniale Verflechtungen zwischen Hamburg und Kamerun in Vergangenheit und Gegenwart im Museum für ein solches Publikum erzählt werden können, gibt seit April 2021 die Sonderausstellung zu Duala Manga Bell.

So erläutert das Vorwort zum Katalog der Ausstellung: „Rudolf Duala Manga Bell steht für eine von unzähligen Schwarzen Geschichten, die sich so oder ähnlich auf dem afrikanischen Kontinent, in Europa und vor allem dazwischen abgespielt haben“ (Hopmann 2021, S. 7). Die Macher:innen zeigen sich bewusst, dass es sich vor dem Hintergrund der aktuellen Debatten um „kein leichtes Unterfangen“ handelt, „das sich von heute auf morgen oder in zwei Jahren Ausstellungsplanung umsetzen lässt“ (ebd.). Dennoch wollen sie einige der genannten Forderungen erfüllen und bspw. in der Planung sowie Umsetzung Schwarze Stimmen aus Wissenschaft, Aktivismus und Kunst einbeziehen. So war Princess Marilyn Duala Bell, eine Urenkelin Rudolfs, an der Konzeption beteiligt und es ist in der Ausstellung zu sehen, wie Schwarze Künstler:innen „die historischen Objekte, Fotos

2 markk-hamburg.de/category/koloniales_erbe/(Abfrage: 19.06.2023)

3 Ebd. (Abfrage: 19.06.2023)

4 markk-hamburg.de/meet-markk-lernen-und-erleben/kinderclub/(Abfrage: 19.06..2023)

und Dokumente in den Zusammenhang heutiger post- und dekolonialer Debatten, Kämpfe und Auseinandersetzungen“ stellen (ebd.).

Das Ausstellungskonzept soll ebenfalls neue Wege gehen, die spezifisch auf die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen zugeschnittenen sind. In diesem Zusammenhang ist sicherlich auch die Entscheidung zu sehen, koloniale Verflechtungen anhand der Biografie einer Schwarzen Person in den Mittelpunkt zu stellen. Rudolf Duala Manga Bell wurde als Sohn einer privilegierten Familie 1873 oder 1875 in Kamerun geboren, das seit 1884 „Schutzgebiet“ des Deutschen Reiches war. Er durchlief eine umfassende Ausbildung im Deutschen Kaiserreich sowie in seinem Herkunftsland und wurde dort 1914 aufgrund seines Widerstands gegen die deutsche Kolonialmacht hingerichtet. Daneben spielen auch Adolf Ngoso Din (1882–1914), ein enger Vertrauter Rudolfs und mit diesem 1914 hingerichtet, sowie dessen Verlobte Maria Mandessi Bell (1895–1990) eine Rolle. Ihre Lebensgeschichten werden von dem Schwarzen, in Hamburg lebenden nigerianischen Künstler Karo Akpokiere in Comic-Form erzählt. Seine Graphic Novel „Die Vergangenheit ist ein Weg“ bildet den großformatigen Mittelpunkt der Ausstellung. Damit greift das MARKK einen Trend auf, der seit einigen Jahren in der Museums- und Gedenkstättenarbeit zu beobachten ist: „Schwere Themen auf leichtere Art erzählen – so könnte das Motto lauten, wenn es um den Einsatz von Comics in der Bildungsarbeit geht“, erklärt etwa der Leiter der Gedenkstätte Andreasstraße in Erfurt (Voit 2019, S. 5). Als besonderer Vorteil wird angesehen, dass Comics aufgrund ihrer künstlerischen Gestaltung nicht vorgeben, die Vergangenheit abzubilden, sondern ein Deutungsangebot machen. Die leitende Graphic Novel ist umgeben von Themeninseln, deren Fokus auf den Beziehungen zwischen Hamburg bzw. Deutschland und Kamerun liegt. Sie behandeln Aspekte wie Handel und Verträge unter kolonialen Bedingungen, Widerstand und anti-koloniale Kämpfe. Ferner gibt es eine Videoinstallation basierend auf Interviews mit Schwarzen jungen Frauen, die von ihren Alltagserfahrungen in Deutschland, von Rassismus und auch von der Bedeutung Schwarzer Communities erzählen. Der Anspruch ist umfassend und es wird eine große Fülle an Informationen und Perspektiven angeboten. „Das Ergebnis muss keiner Logik folgen, solange es unterschiedliche Erfahrungen und verdrängtes Wissen zum Vorschein bringt“, erklärt der Katalog (Hopmann 2021, S. 7). Allerdings führt dieses Vorgehen auch dazu, dass die Orientierung in der Ausstellung nicht leichtfällt.

Einer der ausführlich präsentierten, für Kinder und Jugendliche wohl als besonders anschlussfähig angesehenen Themenbereiche widmet sich Bildung und Erziehung. Die kosmopolitische Familie Manga Bell unterhielt enge Handelsbeziehungen zum Deutschen Kaiserreich und schickte eine Reihe von Familienangehörigen zum Schulbesuch dorthin (Michels/Félix-Eyoum/Zeller 2005; Aitken 2013). Im Anschluss an eine traditionelle afrikanische Erziehung besuchte Rudolf zunächst ab 1887 die von der Kolonialmacht gerade eröffnete deutsche Regierungsschule in der Hauptstadt Duala, bevor er nach Deutschland reiste, wo er ab

1891 an der Volksschule sowie ab 1893 an der Lateinschule im württembergischen Aalen und anschließend am Gymnasium in Ulm unterrichtet wurde. 1896 kehrte er in sein Herkunftsland zurück. Maria Mandessi Bell besuchte in Kamerun vermutlich eine Missionsschule für Mädchen, bevor sie 1911 nach Deutschland kam und einige Jahre in einer Pastorenfamilie verbrachte. Aus dieser Zeit sind zahlreiche Fotografien und Dokumente erhalten, darunter Briefe und Postkarten sowie ein Schulzeugnis von Rudolf, die in der Ausstellung zu sehen sind. Darüber hinaus werden Objekte präsentiert, etwa Holzmasken, Federschmuck, Armreifen, Haarkämme und ein aufwendig geschnitzter Holzstuhl.

Vor dem Hintergrund der Analysegesichtspunkte ergeben sich nach dem Besuch der Ausstellung und auf der Basis der Sichtung des Katalogs folgende erste, nicht als vollständig oder abschließend anzusehende Überlegungen. Die Entscheidung, einen Protagonisten aus der Kameruner Elite in den Mittelpunkt zu stellen, bietet den Besucher:innen einerseits Identifikationsmöglichkeiten und hat das Potenzial exemplarisch deutlich zu machen, was „Kolonialismus“ konkret für das Leben von Kolonisierten bedeuten konnte. Andererseits kommen auf diese Weise das Leben der Mehrheitsbevölkerung in der deutschen Kolonie Kamerun sowie die mit Kolonialismus verbundenen mannigfachen Formen der (auch vergeschlechtlichten) kolonialen Gewalt kaum in den Blick. In Bezug auf die Präsentation der Leben von armen Menschen und Frauen besteht allerdings auch ein Quellenproblem, da diese in der Überlieferung in der Regel unterrepräsentiert sind. Vermutlich werden bisher eher selten Anstrengungen unternommen, diese Leben über alternative Quellen zu erschließen, wie etwa von Françoise Vergès vorgeschlagen (vgl. Vergès im Interview mit Martinz-Turek 2009). So liegen bspw. über Rudolfs Bildungsweg wesentlich mehr Dokumente und Informationen vor als über den von Maria. Dadurch bleibt auch die Frage offen, inwiefern über die Erziehung in einer Kameruner Missionsschule sowie in der Pfarrersfamilie in Deutschland das bürgerliche Geschlechtermodell installiert wurde.

Die Darstellung des Lebens von Rudolf Duala Manga Bell erinnert an eine klassische männliche Heldengeschichte. Seine Bildungsbiografie wird weitgehend unkritisch erzählt. Das wird zum Beispiel daran deutlich, dass im Comic der Wunsch des Vaters (unkommentiert) angeführt wird, dass er „das Leben der Deutschen verinnerlichen sollte“ (Hopmann/Siegenthaler 2021, S. 92). Nun können sich Jugendliche sicher nicht ohne Weiteres erschließen, was es für einen Schwarzen jungen Mann aus den deutschen Kolonialgebieten bedeutet, damit gleichzeitig die kolonialen Denkfiguren der Deutschen zu verinnerlichen. Denn in den deutschen Kolonien wurden über die Schulbildung in den Regierungs- und Missionsschulen den Kolonisierten kolonialrassistische Vorstellungen, Werte und Hierarchien vermittelt (vgl. Adick/Mehnert 2001). Frantz Fanon (1952/2013) hat in seiner rassistustheoretischen Untersuchung des französischen Kolonialismus dessen zerstörerische psychologische Effekte sehr eindrücklich beschrieben, etwa daran, wie sich „der kleine Schwarze auf den Antillen, der in der Schule

immer wieder ‚unsere Väter, die Gallier‘ liest, mit dem Forschungsreisenden und Zivilisator, der den Wilden die Wahrheit bringt, identifiziert“ (Fanon 1952/2013, S. 127). Diese Identifizierungen mit den „Zivilisator:innen“ führten in der Folge zu tiefgehenden Widersprüchlichkeiten und psychischen Verletzungen bei Schwarzen Menschen – und sind Fanon zufolge gleichzeitig konstitutiv mit den Identitäten der Kolonisatoren verwoben. Auch die Schulen im kaiserlichen Deutschland waren an der „kolonialen Erziehung“ beteiligt (vgl. Bowersox 2014). Dokumentierte Erinnerungen von ehemaligen Mitschülern in Aalen illustrieren eindrucksvoll, in welchem Ausmaß Rudolf in der württembergischen Kleinstadt Alltagsrassismus ausgesetzt war (vgl. Stützel 1964). Darauf nimmt die Ausstellung allerdings keinen Bezug.

Während über die Bildungsgeschichte von Rudolf eher eine Nähe zur *weißen* westlichen Welt, unter anderem anhand vertraut erscheinender Dokumente wie Postkarten, Schulzeugnisse oder Klassenfotografien hergestellt wird, erzeugen die ausgestellten Objekte wie Masken oder Schmuckstücke tendenziell Distanz zur kamerunischen Gesellschaft. Im Hinblick auf die herkömmliche Form der Präsentation solcher Gegenstände in ethnologischen Museen könnten Vorstellungen aufgerufen werden, die mit ihnen „Tradition“ im Gegensatz zur europäischen „Moderne“ verbinden – eine der stereotypen kolonialen Differenzierungen, die es in postkolonialer Perspektive aufzulösen gelten würde (vgl. Fanon 1961/1981; Randeria 1999). So erfolgt die Konstruktion der Andersheit der Schwarzen Mehrheitsbevölkerung Kameruns unserem Eindruck nach maßgeblich über die ausgestellten Objekte. Zudem sind diese in keiner Weise durch kulturelle Praktiken kontextualisiert, aus denen sich ihre Bedeutung erschließt. Die Provenienz der Objekte wird verschleiert, denn es wird nicht erläutert, wie sie erworben wurden und wem sie gehörten. Falls die Provenienz unbekannt ist, hätte dies zumindest explizit gemacht werden sollen. Wie die deutsche Geschichte und Gegenwart von einem kolonialen Wissens- und Bilderreservoir geprägt ist, wird vor allem über die Videoinstallation thematisiert, die – anders als die Ausstellung – von den Darstellungen Schwarzer Frauen getragen ist.

4. Fazit

(Ethnologische) Museen verstehen sich seit mehr als 100 Jahren als Bildungsinstitutionen mit einem Bildungsauftrag, gerade auch für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen. Der Präsentation und Inszenierung der Objekte in der Dauerausstellung wurde und wird dabei besondere Bedeutung zugemessen. Was Bildung in diesem Zusammenhang jedoch genau bedeuten sollte, wurde im Verlauf der Zeit sehr unterschiedlich verstanden. Während in der Kolonialzeit die Vermittlung eines eindeutigen Narrativs von europäischer „Zivilisation“ beabsichtigt war, sollen gegenwärtig im Sinne einer Dekolonisierung die vielen

Stimmen und Erfahrungen Raum erhalten. Die Ausstellung zu Duala Manga Bell im Hamburger MARKK verhält sich im Zusammenhang mit den aktuellen Debatten um die Aufgaben von Museen im Allgemeinen und ethnologischen Museen im Besonderen zu der Herausforderung, deutsche Kolonialgeschichte für Kinder und Jugendliche aufzubereiten. Wie deutlich wurde, ergibt sich bei der Einordnung ein widersprüchliches Bild, was Bestrebungen der Dekolonisierung angeht. So werden etwa durch den Einbezug Schwarzer Personen im Projektteam, von Künstler:innen und Aktivist:innen bereits in der Konzeptionsphase, durchaus Gegenbilder erzeugt, etwa auf der Ebene der Comiczeichnungen und auf der Ebene der Videoinstallation. Dazu stellt die Bildungsbiografie Duala Manga Bells Identifizierungsangebote für (männliche) Jugendliche zur Verfügung. Auffallend ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass die Referenz auf seine Rassismuserfahrungen ausbleibt. Gleichzeitig werden im Zusammenhang mit den ausgestellten Objekten Logiken des Othering fortgeschrieben und unter anderem durch die Verschleierung ihrer Herkunft koloniale Gewalt entannt. Gegenwartsbezüge des deutschen Kolonialismus – etwa dessen Fortschreibung in Form von kolonialen Differenzierungen und Denkmustern sowie die Integration in globalisierte Ausbeutungsverhältnisse und Fluchtbewegungen infolge dessen – bleiben weitgehend unterbelichtet und für viele Ausstellungsbesucher:innen offensichtlich schwer zu erschließen. So resümierte dann auch eine jugendliche Besucherin, die die Ausstellung parallel zu uns besuchte: „Interessant. Aber mit Freund:innen rede ich selten über die Vergangenheit.“

Literatur

- Adick, Christel/Mehnert, Wolfgang (2001): Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutscher Archive 1884–1914. Frankfurt a. M./London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Aitken, Robert (2013): Education and Migration. Cameroonian Schoolchildren and Apprentices in Germany, 1884–1914. In: Honeck, Mischa/Klimke, Martin/Kuhlmann, Anne (Hrsg.): Germany and the Black Diaspora. Points of Contact, 1250–1914. New York/Oxford: Berghahn Books, S. 213–230.
- Bowersox, Jeff (2014): Classroom Colonialism. Race, Pedagogy, and Patriotism in Imperial Germany. In: Naranch, Bradley/Eley, Geoff (Hrsg.): German Colonialism in a Global Age. Durham/London: Duke University Press, S. 170–186.
- Dernburg, Bernhard (1907): Koloniale Erziehung. München: Münchener Neueste Nachrichten.
- Fanon, Frantz (1952/2013): Schwarze Haut, weiße Masken. Wien: Turia + Kant.
- Fanon, Frantz (1961/1981): Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Penny, H. Glenn (2002): Objects of Culture. Ethnology and Ethnographic Museums in Imperial Germany. Chapel Hill/London: The University of North Carolina Press.
- Gröpl, Myriam (2021): Von kolonialen Sammlungen und Dekolonisierungsversuchen. Das (ehemalige) Museum für Völkerkunde Hamburg als (post-)kolonialer Erinnerungsort. In: Zimmerer, Jürgen/Todzi, Kim Sebastian (Hrsg.): Hamburg: Tor zur kolonialen Welt. Erinnerungsorte der (post-)kolonialen Globalisierung. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 279 – 292.

- Habermas, Rebekka (2019): Restitutionsdebatten, koloniale Aphasie und die Frage, was Europa ausmacht. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 69, H. 40–42/2019, S. 17–22.
- Hopmann, Suy Lan (2021): Begegnung und Nachwirkung. Vorwort, in: Hopmann, Suy Lan/Siegenthaler, Fiona (Hrsg.): *Hey, kennst Du Rudolf Duala Manga Bell*, Ausstellungskatalog. Hamburg: Museum am Rothenbaum, S. 7–11.
- Hopmann, Suy Lan/Siegenthaler, Fiona (Hrsg.) (2021): *Hey, kennst Du Rudolf Duala Manga Bell*, Ausstellungskatalog. Hamburg: Museum am Rothenbaum.
- International Council of Museum (ICOM) (2022): *Museum Definition*. <https://icom.museum/en/news/icom-approves-a-new-museum-definition/> (Abfrage: 19.06.2023).
- ICOM Deutschland e. V. (2020): *Die Museumsdefinition* (25.06.2020). <https://icom-deutschland.de/de/nachrichten/147-museumsdefinition.html> (Abfrage: 19.06.2023).
- Klaproth, Franka (2022): Zwischen Jubel und Buhrufen: Straßenumbenennung im Wedding. <https://www.berliner-zeitung.de/mensch-metropole/berlin-manga-bell-platz-nachtigalplatz-zwischen-jubel-und-buhrufen-strassen-umbenennungen-im-wedding-li.293467> (Abfrage: 26.06.2023).
- Kravagna, Christian (2015): Vom ethnologischen Museum zum unmöglichen Kolonialmuseum. In: Audehm, Kathrin/Binder, Beate/Dietze, Gebriele/Färber, Alexa (Hrsg.): *Der Preis der Wissenschaft*. *ZfK – Zeitschrift für Kulturwissenschaften* (1|2015). Bielefeld: transcript, S. 95–100.
- Laukötter, Anja (2013): *Das Völkerkundemuseum*. In: Zimmerer, Jürgen (Hrsg.): *Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte*, Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 231–243.
- Laukötter, Anja (2007): *Von der „Kultur“ zur „Rasse“ – vom Objekt zum Körper? Völkerkundemuseen und ihre Wissenschaften zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Bielefeld: transcript.
- Lichtwark, Alfred (1900): *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken: Nach Versuchen mit einer Schulklasse*. Hrsg. von der Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung. 3. Auflage. Dresden: Kühnemann.
- Lichtwark, Alfred (1904): *Museen als Bildungsstätten*. In: *Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen* (Hrsg.): *Die Museen als Volksbildungsstätten. Ergebnisse der 12. Konferenz der Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen*. Berlin: Heymann, S. 6–12.
- Liebau, Eckart (2012): *Ich-Bildung und Welt-Bildung von Kindern und Jugendlichen im Museum*. In: Staupe, Gisela (Hrsg.): *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, S. 40–45
- Michels, Stefanie/Félix-Eyoum, Jean-Pierre/Zeller, Joachim (2005): *Bonamanga. eine kosmopolitische Familiengeschichte*. In: *Mont Cameroun. Afrikanische Zeitschrift für interkulturelle Studien zum deutschsprachigen Raum* 2005, H. 2, S. 11–48.
- Plankensteiner, Barbara (2015): *Beherrscht die Sammlung uns oder wir die Sammlung? Eine Replik auf Christian Kravagna aus dem Inneren des ethnologischen Museums*. In: Audehm, Kathrin/Binder, Beate/Dietze, Gebriele/Färber, Alexa (Hrsg.): *Der Preis der Wissenschaft*. *ZfK – Zeitschrift für Kulturwissenschaften* (1|2015). Bielefeld: transcript, S. 105–107.
- Randeria, Shalini (1999): *Geteilte Geschichte und verwobene Moderne*. In: Rüsen, Jörn/Leitgeb, Hannah/Jegelka, Norbert (Hrsg.): *Zukunftsentwürfe. Ideen für eine Kultur der Veränderung*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 87–96.
- Schaper, Ulrike (2019): *Deutsche Kolonialgeschichte postkolonial schreiben: Was heißt das?* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 69, H. 40–42/2019, S. 11–16.
- Staupe, Gisela (2012): *Museen – Orte des Sehens und des Lernens, der Muße und der Bildung*. In: Staupe, Gisela (Hrsg.): *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, S. 8–15.
- Stützel, Hermann (1964): *Erinnerungen eines alten Lateinschülers*. In: Heintzeler, Friedrich (Hrsg.): *50 Jahre Schubart-Gymnasium Aalen 1914–1964*. Aalen: Schubart-Gymnasium, S. 113–116.
- Terkessidis, Mark/Bayer, Natalie (2022): *Einführung*. In: Bayer, Natalie/Terkessidis, Mark (Hrsg.): *Die postkoloniale Stadt lesen*. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 9–20.

- Thilenius, Georg (1925): *Völkerkunde und Schule. Einführung in die Ausstellung des Museums für Völkerkunde Hamburg* 1.–7. Juni 1925. München: J. F. Lehmanns Verlag.
- Vergès, Françoise im Interview mit Martinz-Turek, Charlotte (2009): Postkoloniales Ausstellen. Über das Projekt eines Museums der Gegenwart auf der Insel Réunion. In: Kezeem, Belinda / Martinz-Turek, Charlotte / Sternfeld, Nora (Hrsg.): *Das Unbehagen im Museum. Postkoloniale Museologien*. Wien: Turia + Kant, S. 143–166.
- Voit, Jochen (2019): Sozialismus partizipativ (über)zeichnen? Geschichtsvermittlung mit Graphic Novels in Gedenkstätten und Museen. http://erinnerungsort.de/wp-content/uploads/2019/01/Comics_im_Museum.pdf (Abfrage:19.06.2023).
- Zembylas, Michalinos (2022): Sylvia Wynter, racialized affects, and minor feelings: unsettling the coloniality of the affects in curriculum and pedagogy. In: *Journal of Curriculum Studies* 54, H. 3, S. 336–350.