

Baustein IV – Lernangebot A  
**CODEX HAMMURAPI**



## Baustein IV – Lernangebot A

# CODEX HAMMURAPI

## I. Überblick

---

Die älteste vollständig erhaltene Gesetzessammlung der Welt, der Codex des babylonischen Königs Hammurapi (1810–1750 v. u. Z.), erlaubt es, die Bedeutung von Rechtssicherheit für eine Gesellschaft zu erkennen. Der Grundsatz der Rechtssicherheit garantiert dem Einzelnen die gleiche rechtliche Bewertung vergleichbarer Einzelfälle, die Voraussehbarkeit von Rechtsfolgen und die Durchsetzung richterlicher Entscheidungen. Die Auseinandersetzung mit dem Codex Hammurapi ermöglicht es, die historische Gebundenheit und Wandelbarkeit von Rechtsauffassungen und Gesetzen und auch die Errungenschaft der Rechtssicherheit zu erkennen.

Vgl. Duden Recht

### AUFBAU

#### 1 Regeln für das Zusammenleben

- Planetenübung  
*oder*
- Klassenregeln

#### 2 Die Wiege unseres Rechts? Der Codex Hammurapi und die babylonische Gesellschaft

#### 3 Archaisch oder fortschrittlich? Der Codex aus heutiger Sicht

- Brief an Hammurapi *oder*
- Gerichtsverhandlung

#### 4 Was ist mir wichtig am Codex Hammurapi?

#### 5 Feedback und Arbeit mit dem Portfolio

### KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren und bewerten den Codex Hammurapi im Vergleich zum heutigen Rechtsempfinden
- erkennen die kulturelle und historische Gebundenheit gesellschaftlichen Rechtsempfindens

- diskutieren und erfahren die Bedeutung von Rechtsstaatlichkeit und Rechtssicherheit für die Gesellschaft und die einzelnen Menschen
- kooperieren aufgabenbezogen in Gruppen
- üben das Argumentieren in unterschiedlichen situativen Kontexten

Vgl. Wertekreuz  
Einführung

Achtung vor dem Leben | Aufrichtigkeit | Bildung | Freiheit | **Frieden** | **Gemeinwohl** | **Gerechtigkeit** | Gleichheit | Kreativität | **Respekt** | Selbstbestimmung | Verantwortung | Verschiedenheit | Würde

## II. Fachliche Informationen

---

Der Codex Hammurapi gehört zu den ältesten erhaltenen bisher aufgefundenen Zeugnissen menschlicher Rechtskultur. Er besteht aus drei Teilen: Im Prolog werden die Taten des Königs Hammurapi gewürdigt, der Mittelteil enthält nach den verschiedenen Versionen eine unterschiedliche Anzahl von jedoch mindestens 281 Gesetzestexten, im Epilog empfiehlt Hammurapi seinen Nachfolgern, diese Gesetze durchzusetzen.

Die Mehrzahl der Forscher geht davon aus, dass der Codex kein neues Recht begründet hat, sondern die herrschende Rechtspraxis zusammenfasst. Die Gesetzestexte beziehen sich auf Regelungen über falsche Anschuldigungen, Soldaten, Bauern, Miete und Pacht, Kaufleute, Schankwirtinnen, Familie und Erbrecht, Ammen, Körperverletzungen und Haftung.

Verblüffend sind Ähnlichkeiten mit Gesetzen im Alten Testament der Bibel. Aus heutiger Sicht besteht die Errungenschaft dieser altorientalischen Gesetzgebung vor allem in ihrem Ziel, Rechtssicherheit zu schaffen.

## III. Didaktisch-Methodische Anregungen

---

In der ersten Sequenz erfahren die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von Gesetzen für das Zusammenleben der Menschen.

In der zweiten Sequenz erarbeiten die Schülerinnen und Schüler sich einige grundlegende Informationen zur babylonischen Gesellschaft und zum Codex Hammurapi. Mit diesen Kenntnissen sollen die Schülerinnen und Schüler in der dritten Sequenz ihre eigene Rechtsauffassung mit der, die im Codex Hammurapi deutlich wird, vergleichen. Es werden unterschiedliche Aufgaben angeboten, mit denen ein solcher Vergleich durchgeführt werden kann.

Im Anschluss bewerten die Schülerinnen und Schüler in der vierten Sequenz den Codex Hammurapi.

Aufgaben und Materialien ermöglichen eine Differenzierung nach Interesse und Leistung. Die erwarteten Schwierigkeitsgrade der Aufgaben sind aufsteigend nach einfach / mittel / hoch mit Sternchen gekennzeichnet ★/★ ★/★ ★.

## REGELN FÜR DAS ZUSAMMENLEBEN

# 1

Die Schülerinnen und Schüler erfahren, welche Herausforderung es ist, Regeln für das Zusammenleben festzulegen, die von allen Mitgliedern einer Gesellschaft gleichermaßen als wichtig angesehen werden.

Für diesen Arbeitsschritt werden folgende Möglichkeiten angeboten.

### PLANETENÜBUNG ★/★★

Die Lerngruppe wird in Kleingruppen aufgeteilt. Die Schülerinnen und Schüler überlegen sich einen Namen für einen Planeten, der neu besiedelt wird, und erstellen ein Placemat, in dem sie die wichtigsten Rechte und Regeln für ein friedliches Zusammenleben auf diesem Planeten festhalten. Sie stellen die Ergebnisse im Plenum vor, vergleichen und bewerten sie.

M 1 PLANETENÜBUNG

oder

### KLASSENREGELN ★/★★

Die bestehenden Regeln einer Lerngruppe werden – ebenfalls in Kleingruppen – daraufhin analysiert, ob diese Regeln ein faires Zusammenarbeiten in der Lerngruppe sichern. Gegebenenfalls werden Vorschläge zur Weiterentwicklung der Klassenregeln gemacht. Im Unterrichtsgespräch werden diese Vorschläge diskutiert und die bestehenden Klassenregeln ggf. verändert. Aufgabe ist, die wichtigsten Informationen aus den drei Materialien zu präsentieren. Die Form der Präsentation können die Schülerinnen und Schüler selbst wählen.

→ **Methoden-  
Werkstatt**  
Placemat

M 1

## DIE WIEGE UNSERES RECHTS? DER CODEX HAMMURAPI UND DIE BABYLONISCHE GESELLSCHAFT ★★

# 2

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich einige grundlegende Informationen über die babylonische Gesellschaft und den Codex Hammurapi. Dies kann in arbeitsteiliger Partnerarbeit oder im Gruppenpuzzle erfolgen.

Aufgabe ist, die wichtigsten Informationen aus den drei Materialien zu präsentieren. Die Form der Präsentation können die Schülerinnen und Schüler selbst wählen.

M 2 INFORMATIONEN ZUR BABYLONISCHEN GESELLSCHAFT

M 3 CODEX HAMMURAPI

M 4 GESETZESBEISPIELE AUS DEM CODEX HAMMURAPI

→ **Methoden-  
Werkstatt**

M 2–4

# 3

## ARCHAISCH ODER FORTSCHRITTLICH? DER CODEX AUS HEUTIGER SICHT

Die Schülerinnen und Schüler vergleichen die heutige Rechtsauffassung mit der, die dem Codex Hammurapi zugrunde liegt. Für diese Tätigkeit werden zwei Aufgaben angeboten:

### BRIEF AN HAMMURAPI ★★

Die Schülerinnen und Schüler schreiben einen Brief an König Hammurapi mit der Aufforderung, den Codex nachzubessern. Dazu suchen sie Beispiele aus den ihnen vorliegenden Gesetzen aus und überprüfen, ob ihr eigenes Rechtsempfinden bei den ausgewählten Fällen mit den geltenden Gesetzen übereinstimmt.

M 4

M 4 GESETZESBEISPIELE AUS DEM CODEX HAMMURAPI

oder

### GERICHTSVERHANDLUNG ★★/★★★

Die Schülerinnen und Schüler führen eine Gerichtsverhandlung zum Thema Bauschäden durch. Anschließend vergleichen die Schülerinnen und Schüler das vom Gericht verkündete Urteil mit Hammurapis Regelung und beschreiben das unterschiedliche Rechtsempfinden.

M 5, 6

M 5 GERICHTSVERHANDLUNG

M 6 ... UND SO REGELT DER CODEX HAMMURAPI DEN FALL

# 4

## WAS IST MIR WICHTIG AM CODEX HAMMURAPI? ★★

Jede Schülerin und jeder Schüler schreibt für sich zwei Aspekte auf, die sie oder er aus heutiger Sicht am Codex Hammurapi wichtig findet. Sie oder er tauschen sich darüber zunächst mit einer Lernpartnerin bzw. einem Lernpartner und dann in einer Kleingruppe aus (Think-Pair-Share). Im anschließenden Unterrichtsgespräch werden diese Gesichtspunkte eingebracht und beurteilt; die Pädagogin bzw. der Pädagoge kann – sollte dies nicht schon geschehen sein – den Gedanken der Rechtssicherheit ansprechen.

→ **Methoden-  
Werkstatt**

Think-Pair-Share

---

## FEEDBACK UND ARBEIT MIT DEM PORTFOLIO

Die Schülerinnen und Schüler werten eine selbst gewählte Arbeitsphase aus und arbeiten für sie wichtige Ergebnisse in ihrem Portfolio ein.

5

---

→ Methoden-  
Werkstatt

---

## IV. Überblick Materialien

- M 1 PLANETENÜBUNG
- M 2 INFORMATIONEN ZUR BABYLONISCHEN GESELLSCHAFT
- M 3 CODEX HAMMURAPI
- M 4 GESETZESBEISPIELE AUS DEM CODEX HAMMURAPI
- M 5 GERICHTSVERHANDLUNG
- M 6 ... UND SO REGELT DER CODEX HAMMURAPI DEN FALL

---

→ beiliegende  
CD-ROM

---

## V. Medien – Links – Kontakte

**Codex Hammurapi** (auf Englisch)

Download unter: [www.wsu.edu/~dee/MESO/CODE.htm](http://www.wsu.edu/~dee/MESO/CODE.htm) (20.09.2010)

**Klengel, Horst (1991)**: König Hammurapi und der Alltag Babylons. Zürich.

**Neumann, Hans (2003)**: Recht im antiken Mesopotamien. In: Manthe, Ulrich (Hrsg.): Die Rechtskulturen der Antike. München.

**Stange, Irene (2006)**: Codex Hammurapi und die Rechtsstellung der Frau. Würzburg.



*In Nürnberg und anderswo*



„Er hat mir's doch befohlen!“

Baustein IV – Lernangebot B  
**NÜRNBERGER PROZESSE –  
UNIVERSELLE GERECHTIGKEIT HERSTELLEN**



# NÜRNBERGER PROZESSE – UNIVERSELLE GERECHTIGKEIT HERSTELLEN

## I. Überblick

---

Gegenstand dieses Lernangebots ist die (nicht abgeschlossene) Entwicklung und Durchsetzung der Menschenrechte und die Bedeutung der Verantwortung des Einzelnen für Verbrechen, die im staatlichen Auftrag begangen werden. Den Ausgangspunkt bildet der Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozess von 1945/46, mit dem der Grundstein für einen neuen Umgang mit Kriegsverbrechen gelegt wurde: die internationale Strafjustiz schränkt das Souveränitätsrecht der einzelnen Staaten ein. Es wird die Entwicklung vom Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozess bis zum Internationalen Strafgerichtshof thematisiert.

### AUFBAU

- 1** Helfen Gesetze, Kriege zu verhindern?
- 2** Wer trägt die Verantwortung für Verbrechen in staatlichem Auftrag?
- 3** Das Dilemma des Einzelnen: Individuelle Verantwortung
- 4** Sind die Menschenrechte strafrechtlich durchsetzbar?
- 5** Veröffentlichung/weiterführende Untersuchung
- 6** Feedback und Arbeit mit dem Portfolio

### KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Die Schülerinnen und Schüler

- erklären die Bedeutung des Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozesses für die Durchsetzung universeller Gerechtigkeit
- beurteilen die individuelle Verantwortung für Verbrechen, die in staatlichem Auftrag begangen werden

- erkennen den Wert der Selbstverantwortung als Merkmal individueller Freiheit und diskutieren Wertekonflikte in individuellen Entscheidungssituationen
- diskutieren und beurteilen juristische Handlungsoptionen zur Durchsetzung der Menschenrechte
- üben ihre methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Kooperativen Lernen
- entwickeln eigene Formen für Aufgaben und Präsentationen

Vgl. Wertekreuz  
Einführung

Achtung vor dem Leben | **Aufrichtigkeit** | Bildung | Freiheit | Frieden | Gemeinwohl | **Gerechtigkeit** | Gleichheit | Kreativität | Respekt | Selbstbestimmung | **Verantwortung** | Verschiedenheit | **Würde**

## II. Fachliche Informationen

---

Das Neue des Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozesses besteht darin, dass zum einen erstmals in der Geschichte Verbrechen definiert werden, die international strafrechtlich verfolgt werden sollen und zum anderen die internationale Strafjustiz über den Grundsatz der Souveränität der einzelnen Staaten gestellt wird. Die strafrechtliche Aufarbeitung soll in Gerichtsverhandlungen nach rechtsstaatlichen Verfahren erfolgen .

Vgl. Safferling (2008)

Im Londoner Viermächteabkommen vom 8. August 1945 wird die Rechtsgrundlage für den Prozess geschaffen („Statut von Nürnberg“). Als Verbrechen, die international strafrechtlich verfolgt werden sollen, werden Verbrechen gegen den Frieden (Artikel 6a), Kriegsverbrechen (Artikel 6b) und Verbrechen gegen die Menschlichkeit (Artikel 6c) bezeichnet. Verbrechen gegen den Frieden umfassen die Verschwörung und die Planung und Durchführung eines Angriffskrieges. Dieser Artikel war umstritten, weil das Völkerrecht vor 1945 zwar die Ächtung des Krieges, nicht aber seine strafrechtliche Verfolgung kannte. Der zweite Artikel war unumstritten, der dritte völlig neu. Er stellte den Versuch dar, die unvorstellbare Grausamkeit und Systematik in der Vernichtung von Menschenleben in einen Begriff und einen Straftatbestand zu fassen. Die Schwierigkeit bestand darin, Verbrechen wie Mord, Folter und Genozid in einen Kontext zu stellen, der deutlich werden lässt, dass diese Verbrechen einen Angriff auf die Menschheit als Ganzes darstellen. Diese Verbrechen wurden einerseits 1948 durch die Deklaration der Menschenrechte präzisiert, andererseits wird inzwischen der international zu verfolgende Charakter solcher Verbrechen als erfüllt angesehen, wenn er im Zusammenhang mit einem ausgedehnten oder systematischen Angriff auf eine Zivilbevölkerung steht.

Den Straftatbestand Völkermord gab es zu dieser Zeit noch nicht. Erst 1948 wird er von der UN-Generalversammlung beschlossen. Dieser Straftatbestand knüpft an den Artikel 6c des Statuts von Nürnberg „Verbrechen gegen die

Menschlichkeit“ an, betont aber die Vernichtung einer national, ethnisch oder religiös definierten Gruppe.

### Historische Entwicklung

Schon nach dem ersten Weltkrieg gab es Überlegungen, die politische und militärische Führung des Deutschen Reichs vor ein internationales Gericht zu stellen. Allerdings wurde zum damaligen Zeitpunkt dem Grundsatz der Staatssouveränität ein höheres Gewicht beigemessen. So kam es zu einigen Prozessen vor dem Reichsgericht in Leipzig. „Allerdings erwiesen sie sich lediglich als Versuch, die deutsche Kriegsführung zu rechtfertigen und trugen somit zur verbreiteten apodiktischen Auffassung bei, die Ahndung von Kriegsverbrechen auf nationaler Ebene sei zum Scheitern verurteilt“.

Vgl. Weinke (2009)

In der Zwischenkriegszeit setzte sich aber mehr und mehr die Auffassung durch, dass das Landesrecht dem Völkerrecht nachgeordnet sei. Einen Meilenstein bildete der „Briand-Kellog-Pakt“ vom 27. August 1928, der den Krieg als Mittel zwischenstaatlicher Konflikte verurteilte. Das Deutsche Reich gehörte zu den Erstunterzeichnern und gehörte ihm auch 1939 noch an. Diese Tatsache bildete eine wesentliche Grundlage der Anklageerhebung in Nürnberg .

Pöppinghege (2007)

In der Europäischen Menschenrechtskonvention von 7.Juli 1950 wurden die Artikel des Nürnberger Statuts präzisiert und der Straftatbestand Völkermord aufgenommen. Laut Art. 7 Abs. 2 wird das Rückwirkungsverbot, d. h. dass jemand nicht für eine Handlung bestraft werden kann, die zum Zeitpunkt der Tat nach Landesrecht nicht strafbar war, ausgeschlossen. Ein Täter kann also wegen einer Handlung oder Unterlassung verurteilt oder bestraft werden, „die zur Zeit ihrer Begehung nach den von den zivilisierten Völkern anerkannten allgemeinen Rechtsgrundsätzen strafbar war“ (Artikel 7). Die erste Regierung der Bundesrepublik Deutschland hat dieses Rückwirkungsverbot (und die Nürnberger Urteile, die auf den Rückwirkungsregelungen basierten) abgelehnt. Erst 2001 gab die damalige Regierungskoalition diese Position auf.

Vgl. Weinke (2009)

Die Auflösung der Blöcke nach 1989 und die Kriege im ehemaligen Jugoslawien und in Ruanda führten dazu, dass die internationale Strafgerichtsbarkeit praktisch weiter entwickelt wurde. Die zwei Gerichtshöfe für das ehemalige Jugoslawien und Ruanda waren wichtige Etappen auf diesem Wege. Der Internationale Strafgerichtshof (IStGH), dessen Statut am 17. Juli 1998 beschlossen wurde, stellt einen weiteren Schritt zur Institutionalisierung des Völkerrechts dar. Die Überzeugung, dass ein Kernbestand der Menschenrechte für jeden verbindlich ist und dass der Grundsatz der Staatssouveränität hinter dem Schutz dieser Menschenrechte auch durch das Strafrecht zurückzustehen hat, ist im Grundsatz weltweit anerkannt. Das Statut des IStGH wurde inzwischen (Stand 2009) von 103 Staaten ratifiziert, von 37 Staaten unterzeichnet und von fünf Staaten, darunter China und USA, abgelehnt.

Vgl. Safferling (2008)

Neben dem strafrechtlichen Weg der Durchsetzung haben sich auch nichtjuristische Lösungen, wie z. B. Wahrheits- und Versöhnungskommissionen als eine Möglichkeit erwiesen, den Menschenrechten zur Anerkennung und Durchsetzung zu verhelfen.

### **Die Nürnberger Prozesse**

Neben dem Hauptkriegsverbrecherprozess fanden Nachfolgeprozesse in allen vier Besatzungszonen statt. Die Folgeprozesse der amerikanischen Besatzungsmacht fanden ebenfalls in Nürnberg statt. Sie richteten sie gegen Angehörige gesellschaftlicher Teilsysteme, die für die Machtausübung der Nationalsozialisten notwendig waren: das Gesundheitswesen, die Justiz, Industrie, Finanzwirtschaft, Wehrmacht sowie den Regierungs- und Verwaltungsapparat.

Im Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozess wurden insgesamt 24 Repräsentanten der nationalsozialistischen Führung, des Oberkommandos der Wehrmacht, der Kriegsmarine, der für die Verbrechen in den ehemaligen besetzten Gebieten Zuständigen, der Kriegswirtschaft, des Reichssicherheitshauptamtes, der nationalsozialistischen Propaganda sowie sechs Organisationen (Reichskabinett, Führerkorps der NSDAP, SS, der Sicherheitsdienst – SD, SA, Gestapo und der Generalstab der Wehrmacht) angeklagt. Die Gerichtsverhandlung begann am 20. November 1945, die Urteile wurden am 30. September und 1. Oktober 1946 verkündet. Das Gericht bestand aus je einem Richter der vier Siegermächte. Verurteilt werden konnte nur bei Mehrheit der Richterstimmen. 12 der 24 Angeklagten wurden zum Tode verurteilt, sieben Angeklagte erhielten langjährige oder lebenslange Haftstrafen. Drei Angeklagte wurden freigesprochen. Die Anklage gegen einen der Angeklagten wurde aus Gesundheitsgründen fallen gelassen, ein Angeklagter beging vor Prozessbeginn Selbstmord.

Als verbrecherische Organisationen wurden das Korps der politischen Leiter der NSDAP, die Gestapo, die SS sowie der Sicherheitsdienst (SD) eingestuft. Mit diesem Urteil wurde der Straftatsbestand des „Organisationsverbrechens“ neu geschaffen.

Während die einzelnen Bürgerinnen und Bürger überwiegend die individuelle Schuld der Angeklagten anerkannten und so eine Möglichkeit hatten, sich nachträglich vom NS-Regime zu distanzieren, war die Außenwirkung des Prozesses in der deutschen Öffentlichkeit eher gering.

Pöppinghege (2007)

---

## **III. Didaktisch-Methodische Anregungen**

In diesem Lernangebot wird von der Annahme ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler über ein gewisses Vorwissen zum Nationalsozialismus verfügen. Sollte dies nicht gegeben sein, müssen historische Exkurse in die einzelnen Sequenzen einbezogen werden.

In der ersten Sequenz werden die Schülerinnen und Schüler angeregt, sich eigene Vorstellungen zur Bedeutung einer juristischen Verfolgung von Kriegsverbrechen bewusst zu machen. 1945 wurde mit der juristischen Verfolgung die Hoffnung verbunden, Kriegsverbrechen, Verbrechen gegen den Frieden und gegen die Menschlichkeit zukünftig zu verhindern, 65 Jahre später sind viele Menschen bei diesem Thema skeptischer.

In der zweiten Sequenz wird die Errungenschaft des Statuts von Nürnberg herausgearbeitet, nämlich dass auch Funktionsträger individuell für ihre Taten

verantwortlich sind und dass die Souveränität des einzelnen Staates die Funktionsträger bei bestimmten Verbrechen nicht schützt.

Diese weltgeschichtliche Errungenschaft wird mit historischem Material herausgearbeitet.

Die dritte und vierte Sequenz lösen sich von dem Kontext der Nürnberger Prozesse. In der dritten Sequenz erarbeiten sich Schülerinnen und Schülern die Konsequenzen, die mit der individuellen Verantwortung verbunden sind. In der vierten Sequenz wird die Frage der Durchsetzbarkeit der Menschenrechte anhand der Institution des ISTGH genauer analysiert. Individuell ziehen die Schülerinnen und Schüler in der fünften Sequenz Bilanz und werten danach das Lernangebot aus.

Materialien, Aufgaben und Themen sind interessen- und anforderungsdifferenziert. Die erwarteten Schwierigkeitsgrade der Aufgaben und Materialien sind aufsteigend nach einfach / mittel / hoch mit Sternchen gekennzeichnet ★/★★/★★★.

## HELFFEN GESETZE, KRIEGE ZU VERHINDERN?

# 1

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich in einem ersten Schritt mit den Möglichkeiten zur Verfolgung von Kriegsverbrechen und den Wirkungen, die diese Verfolgung für die Sicherung des Friedens haben können, auseinander, aktivieren dazu ihr Vorwissen und formulieren eigene Annahmen.

Als Impuls kann das folgende Zitat des amerikanischen Chefanklägers Robert H. Jackson im Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozess dienen:

„Der letzte Schritt, periodisch wiederkehrende Kriege zu verhüten, die bei internationaler Gesetzlosigkeit unvermeidlich sind, ist, die Staatsmänner vor dem Gesetz verantwortlich zu machen ...“

Nach ersten Äußerungen erhalten die Schülerinnen und Schüler als weiteres Material einen ausführlichen Auszug aus dem Statement Jacksons, Zitate des britischen und sowjetischen Chefanklägers (M 1) sowie Bertolt Brechts Geschichte „Der hilflose Knabe“ (M 2). Die Pädagogin bzw. der Pädagoge gibt notwendige Kontextinformationen.

Die Schülerinnen und Schüler interpretieren die Texte mithilfe der Anregungen in Partnerarbeit und formulieren schriftlich ihre Annahmen zur Möglichkeit und Wirksamkeit einer internationalen Strafverfolgung sowie Fragen, die sie zum Verständnis der Texte haben. In Vierergruppen gleichen sie ihre Ergebnisse ab. Die Annahmen und Fragen der Schülerinnen und Schüler werden ausgewertet. Die Pädagogin oder der Pädagoge beschreibt die Fragestellung und Strukturierung des Lernangebots:

- Wer ist verantwortlich für Verbrechen in staatlichem Auftrag? (Sequenz zwei und drei)
- Welche Bedeutung haben die Nürnberger Prozesse für die internationale Bestrafung von Kriegsverbrechen? (Sequenz vier)

M 1+2

- Können grundlegende Rechte international durchgesetzt werden?  
(Sequenz vier)

Die Fragen der Schülerinnen und Schüler werden den einzelnen Unterthemen zugeordnet. Die Schülerinnen und Schüler äußern eigene thematische Interessen und können dazu recherchieren.

# 2

## WER TRÄGT DIE VERANTWORTUNG FÜR VERBRECHEN IN STAATLICHEM AUFTRAG?

In dieser Sequenz wird die Frage der Verantwortung anhand des Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozesses diskutiert.

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten in arbeitsteiliger Gruppenarbeit den historischen Kontext des Nürnberger Prozesses sowie die Positionen der Angeklagten und des Gerichts und die Frage, ob es sich bei den Nürnberger Prozessen um Siegerjustiz handelte. Die Gruppen können die Arbeitsergebnisse, wenn der jeweilige Arbeitsauftrag nichts anderes bestimmt, in einer selbst gewählten Form präsentieren.

### → Methoden- Werkstatt

#### HISTORISCHE ENTWICKLUNG: ★ ★

Die Gruppe erarbeitet einen Zeitstrahl, der zur Erleichterung der historischen Einordnung während der Beschäftigung mit diesem Thema für alle sichtbar aufgehängt wird.

M 3 ZEITSTRAHL ZUR CHRONOLOGISCHEN EINORDNUNG.

M 3

#### INFORMATIONEN ZUM NÜRNBERGER HAUPTKRIEGSVRECHERPROZESS ★ ★

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln dazu ein Schaubild.

M 4 DER NÜRNBERGER HAUPTKRIEGSVRECHERPROZESS

M 4

#### RICHARD SONNENFELDT'S EINDRÜCKE VOM PROZESS ★

Die Schülerinnen und Schüler präsentieren das Leben Richard Sonnenfeldts und seine Eindrücke vom Prozess in selbst gewählter Form.

M 5 RICHARD SONNENFELDT'S EINDRÜCKE VOM PROZESS

M 5

#### ER HAT MIR'S DOCH BEFOHLEN ★ ★

Die Schülerinnen und Schüler interpretieren die gleichnamige Karikatur und stellen sie in selbst gewählter Form der Lerngruppe vor.

M 6 „ER HAT MIR'S DOCH BEFOHLEN“

M 6

#### DIE ARGUMENTATION DER ANGEKLAGTEN ★ ★

Die Schülerinnen und Schüler stellen die Argumente der Angeklagten in selbst gewählter Form vor.

M 7 DIE ARGUMENTATION DER ANGEKLAGTEN

M 7

### DIE ARGUMENTATION DES GERICHTS

Die Schülerinnen und Schüler fassen die Argumentation des Gerichts stichwortartig zusammen und stellen sie in selbst gewählter Form dar.

M 8 DIE ARGUMENTATION DES GERICHTS

---

M 8

### WAREN DIE NÜRNBERGER PROZESSE SIEGERJUSTIZ? ★★★

Die Gruppe stellt kontroverse Argumente zu dieser Frage zusammen und kann sie in Form eines Expertengesprächs mit einer Moderatorin bzw. einem Moderator präsentieren.

M 9 WAREN DIE NÜRNBERGER PROZESSE SIERGERJUSTIZ?

---

M 9

Die hier aufgeführten Materialien sind relativ einfach, ggf. müssen andere eingesetzt werden, z. B. die Online-Materialien des Bildungszentrums der Stadt Nürnberg.

Nach der Präsentation werden die Ergebnisse stichwortartig in einer Tabelle dargestellt, die im weiteren Verlauf der Arbeit an diesem Thema ergänzt wird.

M 10 SCHAUBILD: NÜRNBERG ALS MOTOR UNIVERSELLER MENSCHENRECHTE?

---

M 10

---

## DAS DILEMMA DES EINZELNEN: INDIVIDUELLE VERANTWORTUNG

# 3

Der Grundsatz individueller Verantwortung bringt die oder den Einzelnen in eine schwierige Situation, weil sie oder er ständig abwägen muss, an welchen Werten, Gesetzen und Befehlen sie oder er sich orientieren will und soll. Das betrifft nicht nur Befehlsempfängerinnen und -empfänger, sondern jede oder jeden einzelnen Handelnden. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich in einer Dilemma-Diskussion mit einer solchen Entscheidungssituation auseinander. Für die Diskussion werden zwei Situationen angeboten, unter denen die Schülerinnen und Schüler wählen können:

M 11 MORD, UM SCHLIMMERES ZU VERHINDERN

M 12 BEFEHLSVERWEIGERUNG

---

→ **Methoden-  
Werkstatt**

# 4

## SIND DIE MENSCHENRECHTE STRAFRECHTLICH DURCHSETZBAR?

Die Schülerinnen und Schüler diskutieren Möglichkeiten zur Durchsetzung der Menschenrechte in Hinblick auf ihre Realisierbarkeit.

→ **Methoden-  
Werkstatt**

### GRUPPENPUZZLE

Die Schülerinnen und Schüler haben die Aufgabe, in Stammgruppen eine eigene Position zu den Fragen „Sind die Menschenrechte mit den Mitteln des internationalen Strafrechts auf der ganzen Welt durchsetzbar?“ und „Was hat der Nürnberger Prozess zur Durchsetzung der Menschenrechte beigetragen?“ zu erarbeiten und diese in der anschließenden Fishbowl-Diskussion einzubringen und zu begründen. Dazu erhalten sie vier Materialien, die sie in „Expertengruppen“ bearbeiten. Anschließend stellen sie die Ergebnisse in ihren Stammgruppen vor und ergänzen die Tabelle M 10. Sie diskutieren das Pro und Kontra und suchen eine gemeinsame Position der Gruppe, die sie in Stichpunkten notieren. Sie bestimmen eine Sprecherin oder einen Sprecher für die anschließende Fishbowl-Diskussion.

**M 13 - 16**

M 13 DIE ALLGEMEINE ERKLÄRUNG DER MENSCHENRECHTE ★

M 14 DER INTERNATIONALE STRAFGERICHTSHOF IN DEN HAAG ★★★

M 15 WELCHE VERPFLICHTUNGEN GEHT EIN STAAT MIT DER ZUSTIMMUNG ZU MENSCHENRECHTSEKKLÄRUNGEN EIN? ★★★

M 16 EIN MEILENSTEIN ZUR DURCHSETZUNG DER MENSCHENRECHTE ★★

### FISHBOWL

Die Schülerinnen und Schüler stellen die Meinung der Gruppe dar und diskutieren darüber.

→ **Methoden-  
Werkstatt**

Als Einstieg erhalten sie noch einmal das Eingangszitat von Robert H. Jackson: „Der letzte Schritt, periodisch wiederkehrende Kriege zu verhüten, die bei internationaler Gesetzlosigkeit unvermeidlich sind, ist, die Staatsmänner vor dem Gesetz verantwortlich zu machen ...“

# 5

## VERÖFFENTLICHUNG/WEITERFÜHRENDE UNTERSUCHUNG

Die Schülerinnen und Schüler dokumentieren ihre Arbeit zur individuellen Verantwortung und zur Durchsetzung der Menschenrechte. Sie präsentieren ihre Arbeit und vertiefen sie mit u. a. folgenden Möglichkeiten:

- Expertenbefragung zur Durchsetzbarkeit der Menschenrechte (z. B. mit Aktivisten von Menschenrechtsinitiativen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Deutschen Instituts für Menschenrechte oder des Beauftragten der Bundesregierung für Menschenrechtspolitik und Humanitäre Hilfe). Die Schülerinnen und Schüler organisieren die

Expertenbefragung und führen sie durch, zur Vorbereitung schicken sie den Expertinnen und Experten Fragen

- Untersuchung zu Menschenrechtsverletzungen in einzelnen Ländern: Nach einer Recherche nehmen die Gruppen Kontakt zu Gruppen auf, die sich für die Einhaltung der Menschenrechte in diesen Ländern engagieren und befragen sie zu ihrer Arbeit
- Zur Vertiefung der moralischen und juristischen Bedingungen individueller Verantwortung von Funktionsträgern laden sie in Dilemmata bewanderte Experten ein (z. B. Juristen, Pfarrer)
- Schülerbefragung: Die Schülerinnen und Schüler führen an ihrer Schule, in Gleichaltrigengruppen oder anderen sozialen Netzwerken eine Befragung zur Relevanz der Menschenrechte durch

Weiterführende Vorhaben:

- Exkursion zur Erinnerungsstätte „Justizgebäude Nürnberg“

## FEEDBACK UND ARBEIT MIT DEM PORTFOLIO

Die Schülerinnen und Schüler wählen eine Sequenz aus, die sie gemeinsam auswerten.

Die Schülerinnen und Schüler vergleichen ihre Annahmen mit den erarbeiteten Informationen (M 10) und den Äußerungen in der Fishbowl-Diskussion. Sie beurteilen für sich das Problem der Durchsetzbarkeit der Menschenrechte.

6

→ Methoden-  
Werkstatt

M 10

## IV. Überblick Materialien

- M 1 CHEFANKLÄGER ZUR AUFGABE DES NÜRNBERGER HAUPTKRIEGS-  
VERBRECHERPROZESSES
- M 2 BERTOLDT BRECHT: „DER HILFLOSE KNABE“
- M 3 ZEITSTRAHL ZUR CHRONOLOGISCHE EINORDNUNG
- M 4 DER NÜRNBERGER HAUPTKRIEGSVERBRECHERPROZESS
- M 5 RICHARD SONNENFELDT'S EINDRÜCKE VOM PROZESS
- M 6 „ER HAT MIR'S DOCH BEFOHLEN!“
- M 7 DIE ARGUMENTATION DER ANGEKLAGTEN
- M 8 DIE ARGUMENTATION DES GERICHTS
- M 9 WAREN DIE NÜRNBERGER PROZESSE SIEGERJUSTIZ?
- M 10 SCHAUBILD: NÜRNBERG ALS MOTOR UNIVERSELLER MENSCHENRECHTE?
- M 11 MORD, UM SCHLIMMERES ZU VERHINDERN
- M 12 BEFEHLSVERWEIGERUNG
- M 13 DIE ALLGEMEINE ERKLÄRUNG DER MENSCHENRECHTE
- M 14 DER INTERNATIONALE STRAFGERICHTSHOF IN DEN HAAG

→ beiliegende  
CD-ROM

M 15 WELCHE VERPFLICHTUNGEN GEHT EIN STAAT MIT DER ZUSTIMMUNG ZU MENSCHENRECHTSERKLÄRUNGEN EIN?

M 16 EIN MEILENSTEIN ZUR DURCHSETZUNG DER MENSCHENRECHTE

## V. Medien – Links – Kontakte

---

### INTERNET

#### **Bildungszentrum der Stadt Nürnberg:**

[www.bz.nuernberg.de/bzshop/publikationen/nproz/nproz.html](http://www.bz.nuernberg.de/bzshop/publikationen/nproz/nproz.html)

(20.09.2010)

#### **Deutsches Historisches Museum:**

[www.Dhm.de/lemo/html/Nachkriegsjahre/LastDerVergangenheit/nuernbergerProzesse.html](http://www.Dhm.de/lemo/html/Nachkriegsjahre/LastDerVergangenheit/nuernbergerProzesse.html)

(gut geeignet für selbstständige Schülerarbeiten)

### FILM

#### **Das Urteil von Nürnberg (USA 1961)**

Es handelt sich um ein fiktives Justiz-Drama, die Aspekte der Handlung beziehen sich jedoch auf den Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozess von 1947 und der Film wurde an den Originalschauplätzen gedreht.

### BUCH/ZEITSCHRIFT

#### **Bielefeldt, Heiner (2007):** Menschenrechte in der Einwanderungsgesellschaft.

Plädoyer für einen aufgeklärten Multikulturismus. Bielefeld

#### **Das Urteil von Nürnberg 1946 (2005):** München (= dtv-Dokumente)

#### **Forst, Rainer (2007):** Das Recht auf Rechtfertigung. Elemente einer konstruktivistischen Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a. M.

#### **Lenhart, Volker(2003):** Pädagogik der Menschenrechte. Opladen

#### **Radlmaier, Steffen (2001):** Der Nürnberger Lernprozess. Von Kriegsverbrechern und Starreportern. Frankfurt a. M.

Dieses Buch versammelt eine Auswahl der Presseartikel über den Nürnberger Prozess, darunter viele von international bekannten Schriftstellerinnen und Schriftstellern, die als Berichterstatterinnen und Berichterstatter vor Ort waren. Die Artikel vermitteln nicht nur ein Bild des Prozesses, sondern auch seines Umfelds und seiner Rezeption in Deutschland.

#### **Safferling, Christoph (2008):** Die Signifikanz der Nürnberger Prozesse.

In: Einsichten und Perspektiven, Ausgabe 04/2008. München

#### **Sonnenfeldt, Richard W. (2005):** Mehr als ein Leben. Vom jüdischen Flüchtlingsjungen zum Chefdolmetscher der Anklage bei den Nürnberger Prozessen Frankfurt a. M.

#### **Tagungsbericht (2007):** Tagungsbericht vom Tribunal zum Weltgericht. Neue Fragestellungen zum Verhältnis von Menschenrechtsverbrechen und

Völkerstrafrecht 60 Jahre nach dem Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozess. 22. – 23.11.2006, Münster. In: H-Soz-u-Kult, (05.02.2007); [www.hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=1480](http://www.hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=1480) (20.09.10)

**Taylor, Telford (1994):** Die Nürnberger Prozesse. München (Ausgabe 2001 mit dem Untertitel „Hintergründe, Analysen und Erkenntnisse aus heutiger Sicht)

**Weinke, Anette (2009):** Rechtliche Zäsur. In: Das Parlament Nr. 46, 9. November 2009, S. 5





Baustein VI – Lernangebot C  
**LEBEN IN DARFUR**



## I. Überblick

---

Anhand des seit 2003 andauernden (Bürger-)Kriegs in der sudanesischen Region Darfur sollen die Möglichkeiten zur Durchsetzung der Menschenrechte exemplarisch analysiert und beurteilt werden. Der (Bürger-)Krieg in Darfur kann als exemplarisch für den Typus eines „neuen Krieges“ (Münkler) bezeichnet werden, weil er ökologische, ökonomische, soziale und politische Dimensionen hat, die regional, national und international verankert sind. Das macht die bisherigen Friedensinitiativen so schwierig und relativ erfolglos. Durch die Auseinandersetzung mit diesem Konfliktszenario werden die Schülerinnen und Schüler herausgefordert, sich ihre eigene Rolle und Aufgabe als Bürgerinnen und Bürger einer Weltgesellschaft bewusst zu machen und zu reflektieren.

### AUFBAU

**1**

#### Wahrnehmungen zu Darfur

- Popkultureller Zugang: Musikvideo „Living Darfur“ der Gruppe Mattafix *oder*
- Dokumentarischer Zugang: „On our Watch“ von Refugees International *oder*
- Biografischer Zugang: Bericht eines Flüchtlings aus Darfur *oder*
- Zugang über Kinderzeichnungen (Human Rights Watch)

**2**

#### Subjektive Vorstellungen zum (Bürger-)Krieg und seiner Überwindung

**3**

#### Entwicklung und Hintergründe des (Bürger-)Kriegs

**4**

#### Nationale Interessen und Maßnahmen der UN zur Konfliktlösung

**5**

#### Wie kann der (Bürger-)Krieg beendet werden?

Wie können Verbrechen gegen die Menschlichkeit verhindert werden?

**6**

#### Veröffentlichung und weiterführende Untersuchung:

Wenn Bürgerinnen und Bürger sich engagieren

**7**

#### Feedback und Arbeit mit dem Portfolio

## KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Die Schülerinnen und Schüler

- informieren sich umfassend über einen aktuellen Konflikt, der Merkmale typischer Kriege im 21. Jahrhundert aufweist und mögliche Lösungsansätze
- machen sich Zusammenhänge von Klimawandel, sozialen Konflikten und Fragen einer globalen Gerechtigkeit bewusst
- können Empathie für die Situation der Menschen in Darfur entwickeln
- analysieren und bewerten Handlungsmöglichkeiten der internationalen Organisationen, der Staaten, der zivilgesellschaftlichen Initiativen zur Verhinderung und Bekämpfung von Menschenrechtsverletzungen
- reflektieren eigene Handlungsmotive und Handlungsmöglichkeiten zur Durchsetzung der Menschenrechte und präsentieren ihre Ergebnisse in der Schulöffentlichkeit

Vgl. Wertekreuz  
Einführung

**Achtung vor dem Leben** | Aufrichtigkeit | **Bildung** | Freiheit | **Frieden** | Gemeinwohl | **Gerechtigkeit** | Gleichheit | Kreativität | Respekt | Selbstbestimmung | **Verantwortung** | Verschiedenheit | Würde

## II. Fachliche Informationen

---

Der seit 2003 andauernde Bürgerkrieg in Darfur, einer im Westen des Sudans gelegenen Region von der Größe Frankreichs, ist nicht monokausal zu erklären, sondern beruht auf vielfältigen Ursachen. Nach Atta El-Battahani (2006) verbinden sich bei diesem Bürgerkrieg vier Konflikttypen.

Auf lokaler Ebene (Konflikttyp A) bestehen seit langem Auseinandersetzungen um Wasser und Weideland. Deren Knappheit nimmt in Folge des Klimawandels, der Übernutzung des Weidelandes und des Bevölkerungswachstums zu. In der Region gibt es mehr als hundert Stämme, unter denen viele als Nomaden mit ihren Herden zu Wasser und Weideland ziehen, viele aber auch sesshaft sind und Ackerbau betreiben. Diese Konflikte wurden traditionell von den Clanchefs ohne Einmischung einer Provinzverwaltung oder der Regierung gelöst.

Dieser Konflikttyp hat sich um einen „Identitätskonflikt“ zwischen Schwarzafrikanern (Zurgha) und Arabern ausgeweitet (Konflikttyp B), obwohl beide Bevölkerungsgruppen eng miteinander verbunden sind. Das Aufkommen des islamischen Fundamentalismus in der Region und die Zentralregierung haben dazu beigetragen. Dieser Konflikt wird wiederum durch einen sogenannten Zentrum-Peripherie-Konflikt überlagert. Die Region Darfur wurde traditionell, auch schon während der britischen Kolonialherrschaft, gegenüber dem Zentralsudan vernachlässigt, was an der mangelhaften Verkehrsinfrastruktur und einem fehlenden flächendeckenden Bildungswesen erkennbar ist. „Die damalige Situation in Darfur kann beschrieben werden als politische Marginalisierung und gravierende Unterentwicklung, gekennzeichnet durch einen Mangel

an Infrastruktur und Investitionen, auch in Bildung und Ausbildung, das Fehlen grundlegender sozialer Dienste, kaum Aussicht auf Erwerbseinkommen und die Verbreitung von Kleinwaffen.“

Buss (2007), Teil I, S. 6

Insofern konkurriert die gesamte Bevölkerung um Macht, Ressourcen und Wohlstand vor allem mit dem Zentralsudan (Konflikttyp C). Der Bürgerkrieg hat aber auch eine internationale Dimension, die der Konflikttyp D kennzeichnet. China, Russland und die USA haben Interessen am Zugang zu dem Öl in Darfur; die anderen afrikanischen Staaten lehnen Interventionen der UNO als Einmischung in die inneren Angelegenheiten des Sudans ab, weil solche Interventionen sich auch gegen sie selbst richten könnten.

Mit Hilfe dieser Konflikttypen ordnet El-Battahani Ereignisse des Entstehens, der Eskalation des (Bürger-)Kriegs in Darfur und der verschiedenen Friedensinitiativen. Nach dem Ende der Kolonialzeit 1956 herrschte bis 1983 eine Periode relativer Ruhe, in der die Eliten aus dem Norden den Sudan beherrschten. Von 1983 bis 1992 litt Darfur unter Dürre und Hungersnöten, was zu Konflikten zwischen den Nomaden und sesshaften Landwirten führte. Diese Konflikte wurden traditionell von den Stämmen selbst geregelt. In den 70er Jahren wurde die Macht zur Konfliktregelung den Stämmen genommen und der zentralsudanesischen Bürokratie übertragen. Gleichzeitig begannen die Bevölkerungsgruppen sich nach Zurgha (Schwarzafrikanern) und „Arabern“ zu unterscheiden. Die Konflikte erhielten nun auch ethnische Kategorien. Das Jahr 2003 markiert den Beginn des Bürgerkriegs. Unter den Zurgha hatten sich Rebellengruppen gebildet, die aber nicht homogen waren, weil sie die lokalen Konflikte in sich trugen. So ist es zu verstehen, dass der im Mai 2002 in Nigeria ausgehandelte Friedensvertrag nur von einigen Rebellengruppen angenommen wurde.

Nach dem Friedensvertrag zwischen dem Norden und dem Süden Sudans – in dessen Folge der christliche Süden durch eine Volksabstimmung 2011 zu einem selbstständigen Staat wurde – schlugen sich die arabischen Organisationen vollständig auf die Seite der Regierung. Sie hofften, die Zurgha vollständig zu beherrschen und von ihrem Land zu vertreiben.

Im April 2004 wurde ein neuer Waffenstillstand vereinbart, der von einer Friedensmission der Afrikanischen Union überwacht werden sollte (AMIS). Die Mission wurde von der EU, der NATO, den USA und Kanada unterstützt. Sie war aber nicht in der Lage, den Bürgerkrieg einzudämmen, der sich auch auf die Nachbarstaaten Tschad und die Zentralafrikanische Republik ausweitete.

Im Juni 2005 beauftragte der UN-Sicherheitsrat den Staatsanwalt des Internationalen Strafgerichtshofs (IStGH) in Den Haag mit Ermittlungen in Darfur. Eine UN-Kommission hatte den Verdacht geäußert, in Darfur könnten Verbrechen gegen die Menschlichkeit und Kriegsverbrechen verübt worden sein. Am 03.04.2009 erließ der IStGH aufgrund des Antrags des Chefanklägers Luis Moreno Ocampo einen Haftbefehl gegen den sudanesischen Präsidenten Umar Hasan Ahmad al-Bashir wegen Völkermords, Verbrechen gegen die Menschlichkeit und Kriegsverbrechen in Darfur.

Am 31. Juli 2007 beschloss der UN-Sicherheitsrat die Einrichtung einer neuen Friedenstruppe, die United Nations African Union Mission Darfur (UNAMID), in

der die vormalige Friedensmission AMIS aufging. Sie sollte 26.000 Soldaten und Polizisten umfassen. Allerdings hat sie bis heute die Soll-Stärke nicht erreicht. Inzwischen sind die kriegerischen Auseinandersetzungen abgeflaut, ohne dass sich Wesentliches an der Konfliktkonstellation geändert hätte.

Die Zahl der Opfer ist nicht genau zu ermitteln, weil die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Hilfsorganisationen auf Aussagen von Zeugen angewiesen sind. Man schätzt, dass ungefähr 300.000 Menschen getötet und bis zu 3 Millionen vertrieben wurden.

Die mediale Aufmerksamkeit für den Krieg in Darfur ist in Deutschland gering. Aufgrund der großen Schwierigkeiten für Journalistinnen und Journalisten vor Ort mit öffentlichkeitswirksamen Bildern über den Konflikt berichten zu können, gerät dieser immer wieder in Vergessenheit und dringend benötigte Spenden bleiben aus. Es fehlen die Bilder, die für die meisten Menschen eine Situation erst real werden lassen und damit das Fundament von Empathie und Hilfsbereitschaft schaffen können.

Seit Jahren engagieren sich vor allem in den USA Prominente für ein Ende des Konflikts in Darfur und versuchen den Blick der Öffentlichkeit auf dieses Thema zu lenken. Der öffentlichen Wahrnehmung des Darfur-Konflikts sollte auch das 2007 entstandene Video „Living Darfur“ der britischen Band Mattafix dienen. Die aus dem Verkauf der Single erzielten Einnahmen spendete Mattafix verschiedenen Hilfsorganisationen, um deren Arbeit für die Darfur-Flüchtlinge zu unterstützen. Für die Aufnahmen des Videos reiste der Sänger Marlon Roudette in ein Flüchtlingslager im an Darfur angrenzenden Tschad. Die Einzelschicksale der Menschen dort, das von ihnen erlittene Leid und ihr unverdrossener Lebensmut bewegten ihn so sehr, dass er sich seitdem für ein Ende des Konflikts engagiert.

### III. Didaktisch-Methodische Anregungen

---

Dieses Lernangebot schreibt die Geschichte der Entwicklung und Durchsetzung der Menschenrechte fort, indem die Chancen und Grenzen der UN und des IStGH zur Durchsetzung der Menschenrechte im (Bürger-)Krieg in Darfur anschaulich erarbeitet werden können.

In der ersten Sequenz können die Schülerinnen und Schüler durch unterschiedliche Angebote einen Zugang zum (Bürger-)Krieg in Darfur erhalten. Auf der Grundlage weiterer knapper Informationen sollen sie in der zweiten Sequenz ihre Vorstellungen über den Krieg und seine Überwindung artikulieren. Die dritte und vierte Sequenz dient der Analyse, sowohl der Hintergründe des Krieges im Sudan selbst, wie auch seiner internationalen Bedingungen.

In der fünften Sequenz diskutieren die Schülerinnen und Schüler Lösungsmöglichkeiten. Die Diskussion basiert nicht nur auf den Erkenntnissen aus der Analyse, sondern auch auf zusätzlichen Informationen aus der Konfliktforschung. In der sechsten Sequenz geht es um die Frage des bürgerschaftlichen Engage-

ments, auch weil offensichtlich die Staaten und internationalen Organisationen allein den Krieg nicht beenden können oder wollen.

### INTERESSEN- UND ANFORDERUNGSDIFFERENZIERUNG

Nach der ersten Sequenz bieten sich drei Varianten an:

- Eine Variante, bei der auf eine vertiefende Analyse der Hintergründe verzichtet wird: Es bleiben dann die Sequenzen 2 – 4 – 5 mit einer Abschlussdiskussion zum Engagement.
- Eine Variante, die alle vorgegebenen Materialien und Aufgaben nutzt: Sie enthält Angebote für eigene thematische Interessen der Schülerinnen und Schüler sowie offene Aufgaben, die von den Schülerinnen und Schülern je nach Leistungsstand und Interesse ausgestaltet werden können.
- Eine dritte Variante, bei der die Schülerinnen und Schüler selbst die Grundlagentexte recherchieren und analysieren sowie nach ihrem eigenen Erkenntnisstand ihre Aufgaben ausgestalten können.

Die Varianten können auch miteinander verbunden werden, indem unterschiedliche Schülergruppen unterschiedlich vorgehen. Dazu böte sich für die Sequenzen zwei bis fünf die Methode Lernwerkstatt an.

Die erwarteten Schwierigkeitsgrade der Aufgaben sind aufsteigend nach einfach / mittel / hoch mit Sternchen gekennzeichnet ★/★ ★/★ ★★.

---

## WAHRNEHMUNGEN ZU DARFUR

# 1

Die Schülerinnen und Schüler werden anhand unterschiedlicher Zugänge mit der Situation der Menschen in Darfur und in den Flüchtlingslagern konfrontiert.

### POPKULTURELLER ZUGANG:

#### MUSIKVIDEO „LIVING DARFUR“ VON MATTAFIX ★/★★

Die Schülerinnen und Schüler sehen das Musikvideo „Living Darfur“ von Mattafix. Begleitend können die Lernenden den Text des Liedes lesen. Anschließend kann das Musikvideo anhand folgender Fragen besprochen werden: Wer ist Mattafix? Welche Gefühle löst das Video aus? Welche Ziele könnte Mafafix mit dem Musikvideo verfolgen?

M 1 MUSIKVIDEO „LIVING DARFUR“ VON MATTAFIX  
(2007, 4 MINUTEN 19 SEKUNDEN)

---

M 1

oder

### DOKUMENTARISCHER ZUGANG:

#### „ON OUR WATCH“ VON REFUGEES INTERNATIONAL ★★

Die Schülerinnen und Schüler sehen den Dokumentarfilm „On our watch – A documentary about genocide in Darfur“ (2006, 11 Minuten) von der

---

M 2

Menschenrechtsorganisation Refugees International. Die im Film zu Wort kommenden Betroffenen beschreiben zum Teil sehr brutale und verstörende Ereignisse. Die Schülerinnen und Schüler machen sich Notizen zu den folgenden Fragen, die anschließend in der Lerngruppe besprochen werden:

- Was zeigt das Video? Welche Gefühle löst der Film aus? Welche Gründe könnten Refugees International bewogen haben, diesen Film drehen zu lassen? Ist der Bürgerkrieg auch für uns (in Deutschland) von Interesse?

M 2 DOKUMENTARFILM „ON OUR WATCH – A DOCUMENTARY ABOUT GENOCIDE IN DARFUR“ (2006, 11 MINUTEN)

oder

BIOGRAFISCHER ZUGANG:

BERICHT EINES FLÜCHTLINGS AUS DARFUR ★★

Die Schülerinnen und Schüler lesen einen Text von Daoud Hari, der aus seiner Heimat Darfur fliehen musste und in den letzten Jahren unter anderem für die UN als Übersetzer tätig war. In seinem Buch „Der Übersetzer“ berichtet Hari detailliert über den Krieg in Darfur. In Partnerarbeit tauschen sich die Lernenden über die zentralen Aussagen des Autors und seine Position aus, dass der Konflikt von öffentlichem Interesse sei. Sie stellen ihre Überlegungen anschließend im Unterrichtsgespräch vor.

M 3 DAOUD HARI: DER ÜBERSETZER – LEBEN UND STERBEN IN DARFUR

Anschließend lesen sie die Überlegungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler in einem Gallery Walk und ergänzen sie. Im Plenum diskutieren sie ihre Eindrücke.

---

M 3

---

→ Methoden-  
Werkstatt

---

## 2

### SUBJEKTIVE VORSTELLUNGEN ZUM (BÜRGER-)KRIEG UND SEINER ÜBERWINDUNG ★/★★

Die Schülerinnen und Schüler lesen einen kurzen Informationstext zum (Bürger-)Krieg in Darfur. Gemeinsam mit einer Lernpartnerin oder einem Lernpartner besprechen sie den Inhalt, sammeln erste Vermutungen, wie der Konflikt gelöst werden könnte, welche Bedeutung dieser Konflikt für sie selbst hat und welchen Fragen zum Konflikt sie im weiteren Verlauf des Unterrichts nachgehen wollen. Ihre Vermutungen und Fragen schreiben sie auf.

---

M 4

M 4 DER DARFUR-KONFLIKT IM SUDAN

## ENTWICKLUNG UND HINTERGRÜNDE DES (BÜRGER-)KRIEGS ★★/★★★

3

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten in mehreren aufgabengleichen Kleingruppen Informationen zur Entwicklung und den Hintergründen des Krieges. Sie können dazu die Materialien nutzen oder auch die Hintergrundtexte recherchieren. Sie präsentieren ihre Ergebnisse in einer selbstgewählten Form. Enthalten sein sollten: Grundlageninformationen, aktuelle Entwicklungen und Hintergründe des (Bürger-)Kriegs in Darfur.

M 5 a–c

- M 5 GRUNDLAGENINFORMATIONEN, AKTUELLE ENTWICKLUNGEN UND HINTERGRÜNDE DES (BÜRGER-)KRIEGS IN DARFUR – AUFGABEN
- M 5a TRADITIONELLE KONFLIKTLÖSUNG
- M 5b HINTERGRÜNDE DES (BÜRGER-)KRIEGS IN DARFUR
- M 5c KONFLIKTTYPEN IM (BÜRGER-)KRIEG IN DARFUR

→ Methoden-  
Werkstatt

## NATIONALE INTERESSEN UND MASSNAHMEN DER UN ZUR KONFLIKTLÖSUNG ★★

4

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten wiederum in mehreren aufgabengleichen Kleingruppen Informationen zu den Interessen Chinas, Russlands und den USA und schätzen die Wirkung der Entschließung des UN-Sicherheitsrats zur Einrichtung der UNAMID ein.

Mit einer Simulation einer Sitzung des Sicherheitsrats der UN über die Lage in Darfur oder einer anderen Form präsentieren sie ihre Ergebnisse. Hierzu werden die folgenden Materialien zur Verfügung gestellt:

M 6 a–c

- M 6 INTERESSEN EINIGER VETOMÄCHTE IM UN-SICHERHEITSRAT UND MASSNAHMEN DER UN ZUR KONFLIKTLÖSUNG – AUFGABEN
- M 6a INTERESSEN CHINAS, RUSSLANDS UND DER USA
- M 6b RESOLUTION DES UN-SICHERHEITSRATS VOM 31.07.07 UND KOMMENTARE
- M 6c DIE FRIEDENSTRUPPE UNAMID

## WIE KANN DER (BÜRGER-)KRIEG BEENDET WERDEN? WIE KÖNNEN VERBRECHEN GEGEN DIE MENSCHLICHKEIT VERHINDERT WERDEN?

5

- Die Schülerinnen und Schüler sammeln erste Ideen zur Konfliktlösung. Sie stellen sich gegenseitig ihre Ideen in Kleingruppen vor und schreiben die Ideen, die ihnen als wichtigste erscheinen, auf ein großes Blatt Papier, das im Raum aufgehängt wird. Sie erläutern ihre Ideen der Lern-

gruppe. Die Pädagogin oder der Pädagoge kann die unterschiedlichen Vorschläge kommentieren.

- Die Schülerinnen und Schüler bereiten sich in den Kleingruppen auf eine Diskussion zu den Möglichkeiten einer Konfliktlösung vor. Dazu lesen und diskutieren sie in ihren Kleingruppen zwei weitere Materialien. Sie einigen sich auf einen oder zwei Vorschläge und bestimmen eine Gruppensprecherin oder einen Gruppensprecher.

M 7 EINE STRAFRECHTLICHE VERFOLGUNG MACHT FRIEDEN ÜBERHAUPT  
ERST MÖGLICH

M 8 WEITERE VORSCHLÄGE ZUR ÜBERWINDUNG DES (BÜRGER-)KRIEGS

- Die Schülerinnen und Schüler diskutieren die Chancen und Risiken der unterschiedlichen Vorschläge zur Konfliktlösung mit der Methode Fishbowl.

# 6

## VERÖFFENTLICHUNG UND WEITERFÜHRENDE UNTERSUCHUNG: WENN BÜRGERINNEN UND BÜRGER SICH ENGAGIEREN

Die Schülerinnen und Schüler diskutieren Zielsetzungen und Wirksamkeit eines bürgerschaftlichen Engagements zur Überwindung des (Bürger-)Krieges in Darfur.

- Die Schülerinnen und Schüler analysieren die Kampagnen einiger Organisationen, die sich für die Beendigung des Krieges in Darfur engagieren und schätzen ihre Wirksamkeit mit dem Material ein.

M 9 ZIEL EINIGER KAMPAGNEN UND DEREN WIRKUNGEN

- Sie dokumentieren ihre Arbeitsergebnisse und präsentieren sie, z. B. in szenischer Form, in der Schule; ebenso in ihrem Freundeskreis und in anderen sozialen Netzwerken.
- Die Schülerinnen und Schüler führen ein Expertengespräch zu Handlungsmöglichkeiten mit einer Vertreterin oder einem Vertreter einer Organisation, die sich in Darfur engagiert.
- Sie laden Flüchtlinge aus dem Sudan ein und lassen sich von ihnen über die Lage im Land informieren.
- Die Schülerinnen und Schüler diskutieren subjektive Motive für ein eigenes Engagement.
- Sie diskutieren die Mitarbeit in einer Menschenrechtsinitiative oder Agenda 21 – Gruppe (eine Entscheidung trifft jede und jeder für sich).

## FEEDBACK UND ARBEIT MIT DEM PORTFOLIO



Die Schülerinnen und Schüler schätzen einen Aspekt ihrer Arbeit am Thema nach einer Feedbackmethode ein. Sie wählen Materialien für ihr Portfolio aus und bearbeiten die Anregungen.

### IV. Überblick Materialien

- M 1 MUSIKVIDEO „LIVING DARFUR“ VON MATTAFIX  
(2007, 4 MINUTEN 19 SEKUNDEN)
- M 2 DOKUMENTARFILM „ON OUR WATCH – A DOCUMENTARY ABOUT GENOCIDE IN DARFUR“ (2006, 11 MINUTEN)
- M 3 DAOUH HARI: DER ÜBERSETZER – LEBEN UND STERBEN IN DARFUR
- M 4 DER DARFUR-KONFLIKT IM SUDAN
- M 5 GRUNDLAGENINFORMATIONEN, AKTUELLE ENTWICKLUNGEN UND HINTERGRÜNDE DES (BÜRGER-)KRIEGS IN DARFUR – AUFGABEN
- M 5a TRADITIONELLE KONFLIKTLÖSUNG
- M 5b HINTERGRÜNDE DES (BÜRGER-)KRIEGS IN DARFUR
- M 5c KONFLIKTTYPEN IM (BÜRGER-)KRIEG IN DARFUR
- M 6 INTERESSEN EINIGER VETOMÄCHTE IM UN-SICHERHEITSRAT UND MASSNAHMEN DER UN ZUR KONFLIKTLÖSUNG – AUFGABEN
- M 6a INTERESSEN CHINAS, RUSSLANDS UND DER USA
- M 6b RESOLUTION DES UN-SICHERHEITSRATS VOM 31.07.07 UND KOMMENTARE
- M 6c DIE FRIEDENSTRUPPE UNAMID
- M 7 EINE STRAFRECHTLICHE VERFOLGUNG MACHT FRIEDEN ÜBERHAUPT ERST MÖGLICH
- M 8 WEITERE VORSCHLÄGE ZUR ÜBERWINDUNG DES (BÜRGER-)KRIEGS
- M 9 ZIEL EINIGER KAMPAGNEN UND DEREN WIRKUNGEN

→ beiliegende  
CD-ROM

### V. Medien – Links – Kontakte

- Auer, Kathrin (2009):** Konfliktanalyse – Ein Unterrichtsentwurf  
[www.3071.nibis.de/inhalte/PU/1\\_2009/Auer\\_Darfur.pdf](http://www.3071.nibis.de/inhalte/PU/1_2009/Auer_Darfur.pdf) (20.09.10)
- Buss, Alfred (2007):** Darfur – Entwicklung eines Konflikts. Teil I.  
[www.amnesty-international-sudan.de](http://www.amnesty-international-sudan.de) (20.09.10)
- Deutscher Bundestag:** Darfur – Eine Konfliktanalyse; durchgeführt vom Otto-Suhr-Institut im Auftrag des Deutschen Bundestages. o. J.
- El-Battahani, Atta (2006):** Lokale Ursachen – globale Folgen. In: Zeitschrift für Entwicklung und Zusammenarbeit 11/2006  
[www.inwent.org](http://www.inwent.org), Stichwort Archiv Darfur (20.09.10)
- Hari, Daoud (2008):** Der Übersetzer – Leben und Sterben in Darfur. München.

- Khalafalla, Khalid Y. (2005):** Der Konflikt in Darfur. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 4/2005, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament
- Mosthaf, Julia (2010):** Darfur – Entwicklung eines Konflikts. Teil II  
[www.amnesty-international-sudan.de](http://www.amnesty-international-sudan.de) (20.09.10)
- Pamuk, Ulrike (2009):** Der Darfur-Konflikt. Macht und Ohnmacht der internationalen humanitären Hilfe und die Relevanz des Code of Conduct. Dissertation. Freiburg i. Br.  
[www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/7508/pdf/Pamuk\\_Darfur.pdf](http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/7508/pdf/Pamuk_Darfur.pdf) (20.09.10)
- Strube-Edelmann, Birgit (2006):** Der Darfur-Konflikt. Genese und Verlauf. Wissenschaftlicher Dienst des deutschen Bundestages  
[www.bundestag.de/dokumente/analysen/2006/Der\\_Darfur\\_-\\_Konflikt\\_-\\_Genese\\_und\\_Verlauf.pdf](http://www.bundestag.de/dokumente/analysen/2006/Der_Darfur_-_Konflikt_-_Genese_und_Verlauf.pdf) (20.09.10)
- [www.agenda21-treffpunkt.de/dossier/Darfur-Konflikt.htm](http://www.agenda21-treffpunkt.de/dossier/Darfur-Konflikt.htm)**
- [www.hund-goeschel.de](http://www.hund-goeschel.de)** Homepage der Familie Hund-Goeschel (20.09.10)
- Zentrum für international Friedenseinsätze (zif) (2009):** Konfliktübersicht – Darfur (Sudan)  
[www.zif-berlin.org/fileadmin/uploads/analyse/dokumente/veroeffentlichungen/Darfur\\_April\\_o9\\_final\\_pdf](http://www.zif-berlin.org/fileadmin/uploads/analyse/dokumente/veroeffentlichungen/Darfur_April_o9_final_pdf) (20.09.10)

ADRESSEN EINIGER KAMPAGNEN:

- [www.amnesty-international-sudan.de](http://www.amnesty-international-sudan.de) (20.09.10)**
- [www.hrw.org/de](http://www.hrw.org/de) (20.09.10)**
- [www.refugeesinternational.org](http://www.refugeesinternational.org) (20.09.10)**
- [www.savedarfur.org](http://www.savedarfur.org) (20.09.10)**
- [www.sos-darfur.de](http://www.sos-darfur.de) 20.09.10)**
- [www.unicef.de/index.php?id=1475](http://www.unicef.de/index.php?id=1475) (20.09.10)**
- [www.wagingpeace.info](http://www.wagingpeace.info) ( 20.09.10)**



Baustein IV – Lernangebot D  
**SÜDAFRIKA IM ÜBERGANG VON DER  
APARTHEID ZUR DEMOKRATIE**



# SÜDAFRIKA IM ÜBERGANG VON DER APARTHEID ZUR DEMOKRATIE

## I. Überblick

---

Südafrika hat einen gewaltigen gesellschaftlichen Umbruch, nämlich den Übergang von einer rassistisch begründeten Diktatur einer Minderheit hin zu einer Demokratie, vollzogen. Es hat Institutionen für einen Umgang mit der Vergangenheit geschaffen, die Chancen für eine gemeinsame Zukunft der tief gespaltenen Gesellschaft eröffnen sollen und die für andere Länder in einer Umbruchssituation von großem Interesse sind.

Aus diesem Kontext werden zwei Schwerpunkte herausgehoben: die Arbeit der Wahrheits- und Versöhnungskommission und die Person Nelson Mandelas.

Die Wahrheits- und Versöhnungskommission in Südafrika – und andere vergleichbare Institutionen der Auseinandersetzung mit Verbrechen, Schuld und Sühne – ist ein Versuch, die Vergangenheit zu „bewältigen“, Gerechtigkeit (wieder) herzustellen und die Menschenrechte durchzusetzen. Die Anerkennung und Durchsetzung der Menschenrechte sind das Hauptthema dieses Bausteins. Die Auseinandersetzung mit der Rolle, die Nelson Mandela bei der Überwindung der Apartheid gespielt hat, regt die Schülerinnen und Schüler dazu an, über ein Engagement in gesellschaftlichen Fragen nachzudenken. Sie erkennen, dass die Menschenrechte mit nationalen und internationalen Institutionen allein offensichtlich nicht durchsetzbar sind.

### AUFBAU

#### 1 Vorstellungen von und Interessen an Südafrika

- Präsentation: Eine Reise durch Südafrika oder
- Präsentation: Südafrikanische Musik oder
- Präsentation: Lebensbedingungen von Jugendlichen in Südafrika oder
- Präsentation: Fußball-WM 2010 in Südafrika

#### 2 Von der Apartheid zur Demokratie

#### 3 Die Rolle von Nelson Mandela bei der Abschaffung der Apartheid

#### 4 Die Wahrheits- und Versöhnungskommission in Südafrika

- Begriffsklärung: Vergebung, Versöhnung, Verantwortung
- Filmanalyse: Die Farbe der Wahrheit
- Analyse: Bedeutung der Wahrheits- und Versöhnungskommission

## 5 Was ist der beste Weg?

- Debatte: Umbruch in Simalaya

oder

- Gruppenarbeit und Fishbowl: Vergleich Amnestie-, Strafverfolgung-, Wahrheits- und Versöhnungskommission

## 6 Veröffentlichung/weiterführende Untersuchung

## 7 Feedback und Arbeit mit dem Portfolio

### KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Die Schülerinnen und Schüler

- wecken bei Mitschülerinnen und Mitschülern Interesse an Südafrika
- analysieren die Herausforderungen, die der Übergang von der Apartheid zur Demokratie an das Zusammenleben der Bevölkerungsgruppen stellt
- analysieren die Arbeit der Wahrheits- und Versöhnungskommission nach ihrem Beitrag zur Integration einer gespaltenen Gesellschaft, vergleichen und beurteilen ihre Möglichkeiten mit anderen Vorgehensweisen
- entwickeln eigenständige Präsentationsformen
- üben die Zusammenarbeit mit einer Lernpartnerin oder einem Lernpartner und in Kleingruppen
- üben die selbstständige Planung, Durchführung und Auswertung kleiner Vorhaben

Vgl. Wertekreuz  
Einführung

**Achtung vor dem Leben** | **Aufrichtigkeit** | Bildung | Freiheit | Frieden | Gemeinwohl | Gerechtigkeit | Gleichheit | Kreativität | Respekt | Selbstbestimmung | Verantwortung | **Verschiedenheit** | Würde

## II. Fachliche Informationen

---

### ÜBERBLICK ÜBER DIE GESCHICHTE SÜDAFRIKAS SEIT BEGINN DER KOLONISIERUNG

1652 gründete die Niederländische Ostindien-Kompanie die erste Versorgungsstation am Kap der Guten Hoffnung. Damit begann die holländische Kolonialzeit in Südafrika. Die „Kapländer“ (Buren) brachten Sklaven aus Indonesien, Madagaskar und Indien ins Land, deren Nachkommen später als „Farbige“ kategorisiert wurden und verdrängten die Schwarzafrikaner.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts besetzten Truppen Großbritanniens das Land. Im Jahre 1833 wurde im britischen Empire die Sklaverei abgeschafft, was die Buren als Existenzbedrohung ansahen. Sie entzogen sich dem britischen Einfluss, wanderten nach Norden („Großer Treck“ von 1835–1841) und gründeten dort unabhängige Buren-Republiken.

Nach zwei Kriegen errangen die Briten auch die Kontrolle über die burischen Republiken. Die Buren erhielten aber weitreichende Rechte, auch bezogen auf die Rassentrennung.

1910 wurde aus den verschiedenen Provinzen die Südafrikanische Union gebildet. Der Gegensatz zwischen der englischsprachigen und der burischen Bevölkerungsgruppe prägte das Land bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs.

### DIE APARTHEID

Mit dem Sieg der burischen National Party bei der Parlamentswahl 1948 begann eine neue Ära der gesetzlich geregelten Rassentrennung.

Vor 1948 war die Bevölkerungsgruppe der Schwarzafrikaner von der Politik und höheren Positionen in der Wirtschaft ausgeschlossen. Die Rassentrennung (Apartheid) war zum Teil durch das Gesetz und zum Teil durch inoffizielle Diskriminierung gegeben. Die Ordnung war jedoch nicht sehr strikt. Es gab durchaus „Farbige“, die neben „Weißen“ wohnten, im Stadtzentrum ihre Geschäfte tätigten oder „Schwarze“, die außerhalb ihrer Reservate (für die „Schwarzen“ bestimmte Wohngebiete) ihre Farmen bewirtschafteten. Diese Gewohnheitsrechte beseitigte die neue Regierung mit diversen Maßnahmen. Als Erstes teilten sie die ganze südafrikanische Bevölkerung in vier Klassen ein: „Weiße“, „Schwarze“, „Farbige“ und „Asiaten“.

Die Zuordnung zu einer dieser Gruppen erfolgte nach bestimmten Kriterien, die nicht immer leicht anzuwenden waren. So kamen z. B. bei der Einordnung von „Farbigen“ und „Schwarzen“ verschiedene Tests zum Einsatz, wie zum Beispiel, ob ein in die Haare gesteckter Stift herunterfällt, wenn die betreffende Person den Kopf schüttelt. Fiel der Stift heraus, so galt die Person als „Farbiger“, blieb der Stift stecken, galt sie als „Schwarzer“. Dies hatte zur Folge, dass Kurzhaarfrisuren populär wurden. Die entsprechende Rassenkategorie wurde als Buchstabencode in die Ausweisdokumente eingetragen.

Die Gesetze der Apartheid betrafen nicht nur „Schwarze“. Auch „Farbige“ und „Asiaten“ litten darunter. Alle Bevölkerungsgruppen separierten sich voneinander. „Farbige“ hielten den gleichen Abstand zu „Schwarzen“ wie „Weiße“ zu „Schwarzen“.

Die Apartheid bestimmte das gesamte Leben. An öffentlichen Orten war eine strikte Trennung von „Weißen“ und „Nicht-Weißen“ vorgeschrieben. Mischehen waren verboten. Mit dem Group Areas Act vom 13. Juni 1950 wurde die Trennung der Wohngebiete festgeschrieben. In städtischen Gebieten wurden getrennte Wohnbereiche für die verschiedenen Bevölkerungsgruppen geschaffen. „Schwarze“ mussten außerhalb ihrer Reservate einen Pass tragen. Damit sollten in städtischen Gebieten nur diejenigen „Schwarzen“ geduldet werden, die dort auch arbeiteten.

Die Schwarzafrikaner lebten in so genannten Townships (Wohnsiedlungen jeweils für schwarze, farbige und asiatische Bevölkerungsgruppen) am Stadtrand. Nichtstädtische „Schwarze“ durften sich gemäß dem Native Laws Amendment Act von 1952 ohne Genehmigung nur 72 Stunden in Städten aufhalten.

Dennoch waren der Lebensstandard, die Bildungsmöglichkeiten, die medizinische Versorgung sowie die Lebenserwartung der Schwarzafrikaner höher als in allen anderen afrikanischen Ländern. Deshalb wanderten auch während der Apartheid Bewohner aus den nördlichen Anrainerstaaten nach Südafrika illegal ein.

Die Apartheid wurde in die „kleine Apartheid“, auch „petty-Apartheid“ genannt, und die „große Apartheid“ unterteilt.

Die „kleine Apartheid“ regelte die Trennung im Dienstleistungsbereich. Darunter fielen z. B. das Verbot für „Schwarze“, öffentliche Parks zu betreten, die separaten Abteile in öffentlichen Verkehrsmitteln oder die nach Rassenzugehörigkeit getrennten Schulen.

Der gesamte Alltag war von der „kleinen Apartheid“ geprägt. Unmissverständliche Regelungen wurden durch Schilder erreicht, auf denen, z. B. am Strand, neben einem Verbot für Hunde, das Verbot für „Nicht-Weiße“ ausgesprochen war. Krankenhäuser, Postgebäude, Rathäuser, Banken und Toiletten hatten grundsätzlich zwei durch Schilder gekennzeichnete Eingänge. Es gab jedoch auch viele Lebensbereiche, in denen die Trennung nicht klar definiert war. Durch Mundpropaganda erfuhr man von Restaurants und Bars, in denen „Nicht-Weiße“ bedient wurden oder eben nicht erwünscht waren. Mutige testeten ständig die Grenzen der Akzeptanz aus.

Die „große Apartheid“ regelte die räumliche Trennung im institutionellen Maßstab, die eigentliche Segregationspolitik oder Politik der Homelands (räumlich-administrativ definierte Gebiete für Schwarzafrikaner), die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zu Berufen und das Wahlrecht, das ausschließlich „Weißen“ vorbehalten war.

## DIE WAHRHEITS- UND VERSÖHNUNGSKOMMISSION

Die südafrikanische Wahrheits- und Versöhnungskommission (Truth and Reconciliation Commission, TRC) wurde nach dem Ende der Apartheid durch einen Parlamentsbeschluss – den National Unity and Reconciliation Act – 1995 geschaffen. Sie wurde eingesetzt, um Menschenrechtsverletzungen (und ihre Formen) aufzuklären, die während der Apartheid begangen worden waren. Der Gründungsgedanke der Wahrheits- und Versöhnungskommission lag in der öffentlichen Bezeugung und Wahrnehmung der früheren Verbrechen. Die Kommission setzte ihre Aufgabe mit zwei Ausschüssen um: mit dem Menschenrechtsausschuss, zuständig für Petitionen der Opfer und öffentliche Anhörungen, und mit dem Amnestieausschuss. Letzterer war befugt, den Täterinnen und Tätern im Gegenzug zu einer vollständigen Enthüllung der von ihnen begangenen Menschenrechtsverbrechen Amnestie zu gewähren. Dies war eine südafrikanische Innovation, die vom Muster der General- oder Selbstamnestien, wie sie in lateinamerikanischen Ländern praktiziert wurden, abrückte.

Kontroversen begleiteten die TRC seit ihrer Gründung. Der Oberste Gerichtshof (Supreme Court) – gerade die Instanz, welche die TRC meiden wollte, – wurde zum Schauplatz der Angriffe auf die Kommission. Einige Angehörige der Opfer fochten die Amnestiegesetze der TRC an und forderten ihr Recht, die Täterinnen und Täter zivilrechtlich zu belangen; frühere Sicherheitsoffiziere und Generäle der Apartheid versuchten, die Opfer ihrer Gewalttaten zum Schweigen zu bringen, um der öffentlichen Bloßstellung durch die TRC zu entgehen; und der frühere Präsident Pieter W. Botha bemühte ein ordentliches Gerichtsverfahren, um der öffentlichen Anklage zu entgehen. Schließlich kam es zu einem öffentlichen Protest gegen die TRC: sie reiße unnötig Wunden auf, zwingt das Land in die Fixierung auf die Vergangenheit statt alle Kräfte auf die Bewältigung der Zukunft zu konzentrieren; sie sei Instrument des Afrikanischen Nationalkongresses (ANC), um es „den Weißen heimzuzahlen“. Diese Ansicht war vor allem unter denen verbreitet, die leugneten, dass „Weiße“ von ihrem Status während der Apartheid profitiert hatten.

Eine der wichtigsten Erkenntnisse aus der Arbeit der TRC ist, dass der komplexe Prozess der „Vergangenheitsbewältigung“ nicht durch Strafverfolgung allein erfolgen kann, weil diese Verbrechen Teil einer langjährigen Politik waren, die von der weißen „Minderheit“ unterstützt wurde. Strafverfolgung kann zwar dem Recht genüge tun, das Rechtsbewusstsein stärken, möglicherweise Gerechtigkeit schaffen, sie kann aber weder Versöhnung noch eine kollektive Erinnerungskultur erreichen.

### III. Didaktisch-methodische Anregungen

---

In der ersten Sequenz regen die Schülerinnen und Schüler, nachdem sie sich ihr Vorwissen und ihre Vorstellungen von Südafrika bewusst gemacht haben, anhand einiger vorgeschlagener oder von den Schülerinnen und Schülern selbst entwickelter Themen das Interesse ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler an Südafrika an.

In der zweiten Sequenz erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler die Radikalität des Umbruchs. Zur Veranschaulichung dienen allerdings nur Texte und Bilder. Der Artikel „Das Gift der Apartheid“, der für eine Jugendzeitschrift geschrieben wurde, könnte es mit seinen Anspielungen und Beobachtungen erleichtern, den Umbruch mit seinen Folgen für das Zusammenleben der Bevölkerungsgruppen zu verstehen. Möglicherweise kann die Pädagogin oder der Pädagoge hier auch erfahrungsorientierte Übungen der Trennung und Kategorisierung von Gruppen einbringen.

Die dritte Sequenz beleuchtet die Rolle Nelson Mandelas für die Abschaffung der Apartheid. Weniger der historische Zusammenhang ist hier das Ziel, sondern dass die Schülerinnen und Schüler darüber nachdenken, ob ein Engagement für gesellschaftliche Veränderungen für sie selbst von hohem Wert und Mandela dafür ein Vorbild sein könnte.

In der vierten Sequenz werden die Möglichkeiten und Grenzen der Wahrheits- und Versöhnungskommission analysiert. Diese werden vor allem im Vergleich mit einer Amnestie und der strafrechtlichen Verfolgung, z. B. durch den Internationalen Strafgerichtshof, anschaulich.

In der fünften Sequenz werden die Erkenntnisse über die Wirkungen verschiedener Formen und Institutionen der „Vergangenheitsbewältigung“ vertieft: durch eine Simulation einer entscheidenden Sitzung eines fiktiven Staates zum Umgang mit den Verbrechen in einer Diktatur oder eine Fishbowl-Diskussion. Die Schülerinnen und Schüler können eine begründete Vorstellung von den Wegen und Schwierigkeiten gewinnen, gesplante Gesellschaften zusammenzuführen. Die Dilemmata der Entscheidungsfindungsprozesse aufgrund unterschiedlicher Interessen fördern die moralische Urteilsfähigkeit.

In der sechsten Sequenz können die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeit dokumentieren, in unterschiedlicher Weise veröffentlichen und mit Befragungen und Recherchen die Themen vertiefen.

### *Differenzierung*

In der ersten und zweiten Sequenz können die Schülerinnen und Schüler die Teilthemen auswählen und weitere einbringen; die Form der Präsentationen sollen die Schülerinnen und Schüler selbst bestimmen und entwickeln; es bieten sich kreative Formen an. Die vierte Sequenz ist analytisch; durch unterschiedliche Medien und kooperativen Arbeitsformen können alle Schülerinnen und Schüler in die Aufgaben einbezogen werden. Die fünfte Sequenz bietet wiederum ein differenziertes Lernarrangement zur Anregungen kreativer und sprachlicher Fähigkeiten.

Die Sequenzen eins bis vier können auch als Lernwerkstatt gestaltet werden. Die Materialien und Aufgaben sind nach den erwarteten Schwierigkeitsgraden aufsteigend nach einfach / mittel / hoch ★/★ ★/★★ ★★ gekennzeichnet.

# 1

## VORSTELLUNGEN VON UND INTERESSEN AN SÜDAFRIKA

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit ausgewählten Aspekten Südafrikas, um sich ihre eigenen Vorstellungen von Südafrika bewusst zu machen und Interessen an Südafrika zu wecken.

Die Schülerinnen und Schüler betrachten in Kleingruppen Bilder und lesen kurze Texte zu Südafrika. Sie sollen dabei herausfinden, was sie interessiert und was sie schon wissen. Dazu eignen sich, falls keine Bücher oder Bildbände vorhanden sind, die unten angegebenen Seiten. Die Schülerinnen und Schüler schreiben in den Kleingruppen ihre Vorstellungen und Interessen auf.

[www.touring-afrika.de/de/suedafrika/index.htm](http://www.touring-afrika.de/de/suedafrika/index.htm) (20.09.2010)

[www.suedafrika.net](http://www.suedafrika.net) (20.9.2010)

Die Schülerinnen und Schüler wählen dann eins der vorgegebenen Themen oder finden ein eigenes Thema, anhand dessen sie das Interesse ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler an Südafrika wecken. Sie bilden Interessengruppen, in denen sie das Thema bearbeiten und eine Präsentation entwickeln, deren Form sie selbst bestimmen. Das kann eine kurze Rede, eine Bildpräsentation, eine kurze Spielszene oder auch ein Gallery-walk sein. Sie schätzen ihre Präsentation nach vorher vereinbarten Kriterien selbst ein.

→ **Methoden-  
Werkstatt**  
Lernzenario

**PRÄSENTATION: EINE REISE DURCH SÜDAFRIKA ★**

Die Schülerinnen und Schüler planen für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler eine Südafrikareise zu Orten und Sehenswürdigkeiten, die sie selbst gern besuchen würden. Als Hilfsmittel stehen ihnen Reiseprospekte bzw. die o. g. Webseiten zur Verfügung.

M 1 EINE REISE DURCH SÜDAFRIKA

**M 1**

**PRÄSENTATION: SÜDAFRIKANISCHE MUSIK ★**

Die Schülerinnen und Schüler wählen südafrikanische Musiktitel aus, die sie gut finden, spielen sie ihren Mitschülerinnen und Mitschülern vor und kommentieren sie.

Anregungen für die Recherche enthält das Material.

M 2 SÜDAFRIKANISCHE MUSIK

**M 2**

**PRÄSENTATION: LEBENSBEDINGUNGEN VON JUGENDLICHEN IN SÜDAFRIKA ★ ★**

Die Schülerinnen und Schüler vergleichen das Leben schwarzer südafrikanischer Jugendlicher mit dem mitteleuropäischer Jugendlicher. Sie stellen mithilfe der gewählten Präsentationsform dar, was sie interessant und wichtig finden.

M 3 LEBENSBEDINGUNGEN JUGENDLICHER IN SÜDAFRIKA

**M 3**

**PRÄSENTATION: FUSSBALL-WELTMEISTERSCHAFT 2010 IN SÜDAFRIKA ★ ★**

Die Schülerinnen und Schüler stellen Informationen zur Bedeutung zusammen, die die WM für Südafrika hatte.

M 4 FUSSBALL-WM IN SÜDAFRIKA 2010

**M 4**

---

## VON DER APARTHEID ZUR DEMOKRATIE

# 2

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich ein Verständnis für die Auswirkungen der Apartheid auf die Menschen bis in die heutige Zeit.

- Jede Schülerin und jeder Schüler bearbeitet zusammen mit seiner Lernpartnerin bzw. seinem Lernpartner einen der folgenden Texte.

---

**M 5 – 8****DAS GIFT DER APARTHEID ★★**

Ein Artikel aus einer Jugendzeitschrift (2007) mit Kommentaren, die zu weitergehenden Recherchen anregen

M 5 DAS GIFT DER APARTHEID

**WAS IST APARTHEID? ★**

M 6 WAS IST APARTHEID?

**DIE GESCHICHTE DER APARTHEID ★★★**

M 7 DIE GESCHICHTE SÜDAFRIKAS

**APARTHEID IM ALLTAG (FOTO)**

Diese Fotos erhalten alle Lernpaare zusätzlich zu dem von ihnen gewählten Text. Um sich die Apartheid und ihre Folgen anschaulich zu machen, schreiben sie in Kleingruppen einen Text, entwickeln Spielszenen, erarbeiten ein fiktives Interview mit einer Südafrikanerin oder einem Südafrikaner u. ä. Die Kleingruppen sollen so zusammen gesetzt werden, dass Bearbeiterinnen und Bearbeiter aller drei Texte in allen Gruppen vertreten sind. Ist dies nicht möglich, muss eine kurze Präsentation der Arbeitsergebnisse eingeschoben werden. Die Kleingruppenarbeit soll damit beginnen, dass sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig die Ergebnisse ihrer Textarbeit vorstellen.

M 8 APARTHEID IM ALLTAG (FOTOBAND)

---

**3****DIE ROLLE VON NELSON MANDELA BEI DER ABSCHAFFUNG DER APARTHEID**

Die Schülerinnen und Schüler informieren sich über die Rolle Mandelas im Kampf gegen die Apartheid und diskutieren, ob er für sie ein Vorbild sein könnte.

---

**M 9****DIE ROLLE NELSON MANDELAS BEI DER ÜBERWINDUNG DER APARTHEID ★★**

Die Schülerinnen und Schüler lesen den Text.

M 9 DIE ROLLE NELSON MANDELAS BEI DER ÜBERWINDUNG DER APARTHEID

*oder*

Sie lesen den gleichnamigen kürzeren Text ★ und bearbeiten die Aufgaben mit ihrer Lernpartnerin oder ihrem Lernpartner.

---

**M 10**

M 10 DIE ROLLE NELSON MANDELAS BEI DER ÜBERWINDUNG DER APARTHEID (KÜRZERER TEXT)

Im anschließenden Unterrichtsgespräch stellen sie ihre Ergebnisse der Lerngruppe vor und vergleichen sie.

Sie diskutieren, ob Mandela für sie ein Vorbild sein könnte. Zur Vorbereitung dieser Diskussion überlegen sie jeder für sich, ob sie ein Vorbild haben und wer für sie als Vorbild in Frage kommt. Mit ihrer Lernpartnerin oder ihrem Lernpartner tauschen sie sich über ihre Vorbilder aus und begründen ihre Wahl. Anschließend bilden sie Vierergruppen, stellen ihre Begründungen vor und diskutieren sie.

## DIE WAHRHEITS- UND VERSÖHNUNGSKOMMISSION IN SÜDAFRIKA

# 4

Die Schülerinnen und Schüler informieren sich über die Arbeit der Wahrheits- und Versöhnungskommission und analysieren ihre Wirkungen und Grenzen.

**BEGRIFFSKLÄRUNG: VERGEBUNG, VERSÖHNUNG, VERANTWORTUNG ★/★★**

Anhand eigener Erfahrungen setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit den Begriffen Vergebung, Versöhnung und Verantwortung auseinander.

Auf Karten notieren sie mit ihrer Lernpartnerin bzw. mit ihrem Lernpartner ihre Assoziationen zu den Begriffen sowie Situationen, in denen sie jemandem vergeben, sich versöhnt oder in denen sie Verantwortung übernommen haben. Sie vergleichen ihre Assoziationen und Erfahrungen in Vierergruppen. Im Plenum werden die Karten dann geordnet und ein gemeinsames Verständnis der Begriffe erarbeitet.

Statt der Karten können die Schülerinnen und Schüler auch eine Collage zu den Begriffen entwerfen oder Bilder auswählen, die die Begriffe illustrieren.

**FILMANALYSE: DIE FARBE DER WAHRHEIT ★★**

Am Beispiel eines schwarzen Studentenführers wird die Arbeit der Wahrheits- und Versöhnungskommission anschaulich dargestellt.

M 11 DIE FARBE DER WAHRHEIT

M 11

**ANALYSE: MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER WAHRHEITS- UND  
VERSÖHNUNGSKOMMISSION ★★/★★★**

Die Schülerinnen und Schüler ermitteln in Partnerarbeit Ziele und Ergebnisse der Wahrheits- und Versöhnungskommission. Sie stellen ihre Befunde in der Lerngruppe vor und diskutieren, ob Versöhnung ohne eine strafrechtliche Verfolgung erreicht werden kann.

In einem zweiten Schritt schätzen sie die konkreten Möglichkeiten der Wahrheits- und Versöhnungskommission ein, vergleichen sie mit den dort genannten Untersuchungsergebnissen und vergleichen diese mit ihren eigenen Überlegungen.

Im abschließenden Unterrichtsgespräch vergleichen sie die Wirkungen einer Amnestie, der Strafverfolgung durch den Internationalen Strafgerichtshof (IStGH) und der Wahrheits- und Versöhnungskommission.

M 12, 13

---

**M 12 – 15**

Bei Bedarf wird zu Beginn des Unterrichtsgesprächs das Verständnis von einer Amnestie und die Aufgaben des IstGH geklärt.

M 12 ZIELE UND ERGEBNISSE DER WAHRHEITS- UND VERSÖHNUNGSKOMMISSION ★★

M 12a MÖGLICHE ERGEBNISSE

M 13 WAS KANN EINE WAHRHEITS- UND VERSÖHNUNGSKOMMISSION LEISTEN ★★/★★★

M 14 WAS BEDEUTET AMNESTIE? ★

M 15 DER INTERNATIONALE STRAFGERICHTSHOF (ISTGH) ★★

---

# 5

## WAS IST DER BESTE WEG?

Die Schülerinnen und Schüler vertiefen ihr Verständnis für die Möglichkeiten und Grenzen, Versöhnung in einer tief gespalteten Gesellschaft durch Amnestie, Strafverfolgung (durch den Internationalen Gerichtshof) oder durch eine Wahrheits- und Versöhnungskommission zu erreichen. Das kann erfolgen mittels:

DEBATTEN: UMBRUCH IN SIMALAYA ★★/★★★

Nach dem Sturz einer Diktatur im fiktiven Land Simalaya streiten der Generalstabschef der Armee, die Präsidentin der Verbände der politisch Verfolgten und die Präsidentin des Unternehmerverbandes über den Umgang mit der Vergangenheit. Sie befürworten unterschiedliche Strategien. Auf einer Sitzung dieser drei Personen soll eine Entscheidung fallen. Eine Vertreterin oder ein Vertreter der UNO soll diese Sitzung moderieren.

Die Schülerinnen und Schüler bereiten in Gruppen die Argumentation vor. Vertreterinnen und Vertreter der Gruppen führen die Debatte.

M 16 UMBRUCH IN SIMALAYA – AUFGABEN

*oder*

GRUPPENARBEIT UND FISHBOWL: VERGLEICH AMNESTIE – STRAFVERFOLGUNG - WAHRHEITS- UND VERSÖHNUNGSKOMMISSION ★/★★

Die Schülerinnen und Schüler stellen die Chancen und Grenzen der drei Ansätze in Gruppenarbeit zusammen. Sie diskutieren ihre Ergebnisse anschließend in einer Fishbowl-Runde.

---

**M 16**

---

→ **Methoden-  
Werkstatt**

## VERÖFFENTLICHUNG/WEITERFÜHRENDE UNTERSUCHUNG

# 6

Die Schülerinnen und Schüler diskutieren die im Folgenden dargestellten Möglichkeiten zur Veröffentlichung und weiterführenden Untersuchung oder entwickeln eigene Ideen. Die Schülerinnen und Schüler können auch unterschiedliche Vorhaben realisieren, zur Dokumentation sollen aber alle beitragen.

- Die Schülerinnen und Schüler dokumentieren ihre Arbeit zum Vorbild und zur Wahrheits- und Versöhnungskommission und stellen sie in der Schulöffentlichkeit vor.
- Sie schicken ihre Dokumentation zum Vorbild an Politiker und fragen sie nach der Vorbildfunktion deutscher Politiker.
- Sie produzieren eine szenische Darstellung zu Ausgrenzung und ihren Folgen, die sie in oder außerhalb der Schule vorstellen.
- Sie spielen auf Klassen- und Schulfesten südafrikanische Musik und berichten dabei kurz von ihrer Arbeit.
- Sie führen ein Expertengespräch mit Vertreterinnen oder Vertretern von Menschenrechtsinitiativen zu den Wirkungen einer Wahrheits- und Versöhnungskommission.
- Sie untersuchen Wahrheits- und Versöhnungskommissionen in anderen Ländern.
- Sie besuchen südafrikanische Theaterstücke, Musikaufführungen, sehen südafrikanische Filme.
- Sie sehen gemeinsam den Film „Tsotsi“ (2005) und besprechen ihn. [www.trailertime.de/archiv/tsotsi-trailer.html](http://www.trailertime.de/archiv/tsotsi-trailer.html) (20.09.10)
- Sie untersuchen, wie sich die Kriminalität in Südafrika entwickelt.
- Eine Kleingruppe stellt das Buch: van Dijk, Lutz (2000): Township Blues, München vor.
- Eine Kleingruppe stellt das Buch – Kasige Lesego Moloape (2009): Im Schatten des Zitronenbaums – vor.

## FEEDBACK UND ARBEIT MIT DEM PORTFOLIO

# 7

Die Schülerinnen und Schüler wählen einen Schwerpunkt oder eine Sequenz für ein Feedback aus. Sie wählen Materialien für ihr Portfolio aus und bearbeiten die Anregungen.

## IV. Überblick Materialien

---

→ beiliegende  
CD-ROM

- M 1 EINE REISE DURCH SÜDAFRIKA
- M 2 SÜDAFRIKANISCHE MUSIK
- M 3 LEBENSBEDINGUNGEN JUGENDLICHER IN SÜDAFRIKA
- M 4 FUSSBALL WM IN SÜDAFRIKA 2010
- M 5 DAS GIFT DER APARTHEID
- M 6 WAS IST APARTHEID?
- M 7 DIE GESCHICHTE SÜDAFRIKAS
- M 8 APARTHEID IM ALLTAG (FOTOBAND)
- M 9 DIE ROLLE NELSON MANDELAS BEI DER ÜBERWINDUNG DER APARTHEID
- M 10 DIE ROLLE NELSON MANDELAS BEI DER ÜBERWINDUNG DER APARTHEID  
(KÜRZERER TEXT)
- M 11 DIE FARBE DER WAHRHEIT
- M 12 ZIELE UND ERGEBNISSE DER WAHRHEITS- UND VERSÖHNUNGSKOMMISSION
- M 12a WAHRHEITS- UND VERSÖHNUNGSKOMMISSION – MÖGLICHE ERGEBNISSE
- M 13 WAS KANN EINE WAHRHEITS- UND VERSÖHNUNGSKOMMISSION LEISTEN?
- M 14 WAS BEDEUTET AMNESTIE?
- M 15 DER INTERNATIONALE STRAFGERICHTSHOF (ISTGH)
- M 16 UMBRUCH IN SIMALAYA – AUFGABEN

## V. Medien – Links – Kontakte

---

**Andretsch, Andrea (2007):** Die südafrikanische Wahrheits- und Versöhnungskommission (Magisterarbeit). Potsdam

**Film „Tsotsi“ (2005):** [www.trailertime.de/archiv/tsotsi-trailer.html](http://www.trailertime.de/archiv/tsotsi-trailer.html) (20.09.10)

**Fischer, Jonathan (2010):** Wir tanzen alle auf denselben Beat. In: Die Zeit vom 26.06.2010

[www.zeit.de/2010/25/Musikszene-Durban?page=1](http://www.zeit.de/2010/25/Musikszene-Durban?page=1) (20.09.10)

**Francafrigue (2007):** Das Gift der Apartheid. In: NEON 8.01.2009

[www.neon.de/kat/wissen/alltag/leben\\_im\\_ausland/175400.html](http://www.neon.de/kat/wissen/alltag/leben_im_ausland/175400.html)  
(20.09.10)

**Mandela, Nelson (1997):** Ein langer Weg zur Freiheit. Frankfurt a. M.

**Molope, Kasige Lesego (2009):** Im Schatten des Zitronenbaums. Baobab-Books

**Respekt statt Rassismus. Film 9:** Die Farbe der Wahrheit (DVD 1998, 30 Min.),  
Ausleihe: Evangelisches Zentrum für entwicklungsbezogene Filmarbeit,  
Kniebisstraße 29, 70188 Stuttgart, Telefon: 0711-2847243, Fax: 0711-2846936, E-Mail: [info@ezef.de](mailto:info@ezef.de)  
[www.gep.de/ezef/index\\_83.htm](http://www.gep.de/ezef/index_83.htm) (20.09.10)

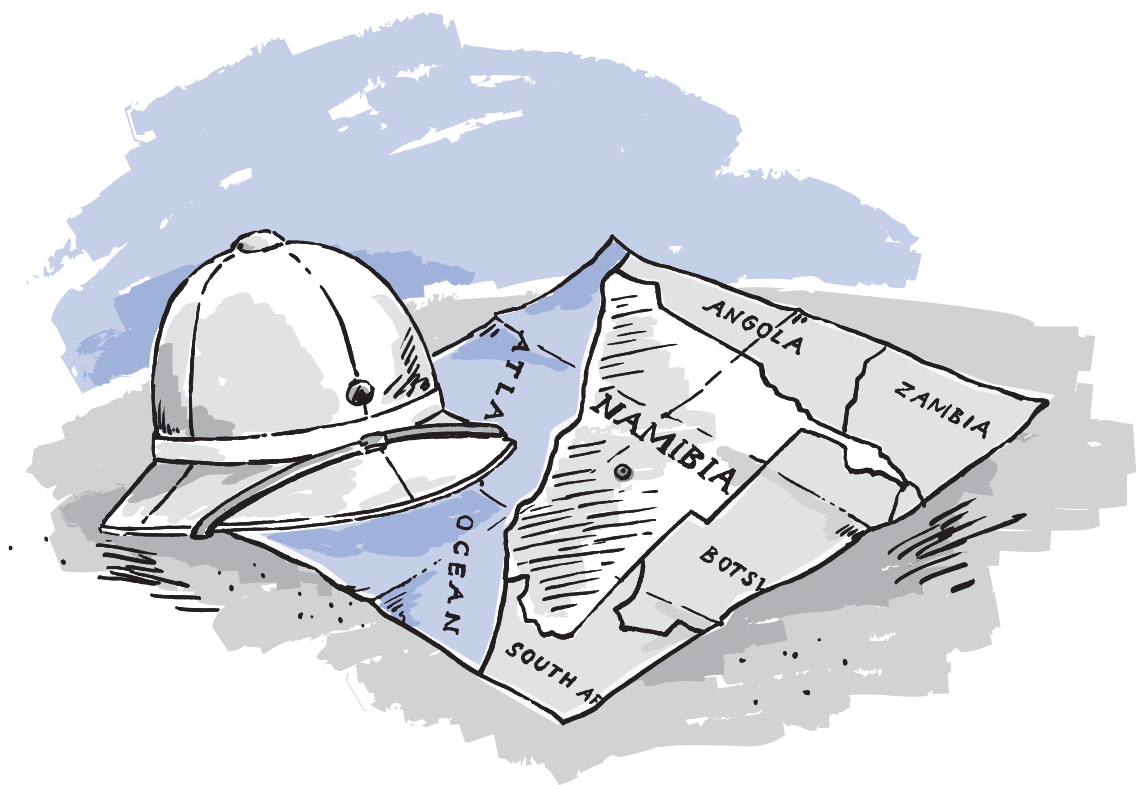
**Theißen, Gunnar (1996):** Vergangenheitsbewältigung in Südafrika:

Die Wahrheits- und Versöhnungskommission (Diplomarbeit). Berlin

**van Dijk, Lutz (2000):** Township Blues, München

**Wendet, Christina Livia (2009):** Die Wahrheits- und Versöhnungskommission  
in Südafrika. Eine Wirkungsanalyse (Dissertation). Berlin  
**[www.planet-wissen.de](http://www.planet-wissen.de)** Stichwort Südafrika (20.09.10)  
**[www.suedafrika.net](http://www.suedafrika.net)** (20.09.10)  
**[www.touring-afrika.de/suedafrika/index.htm](http://www.touring-afrika.de/suedafrika/index.htm)** (20.09.10)





Baustein IV – Lernangebot E  
**RASSISMUS HAT GESCHICHTE:  
Der Kolonialkrieg in Deutsch-Südwestafrika  
(Namibia)**



# RASSISMUS HAT GESCHICHTE: Der Kolonialkrieg in Deutsch-Südwestafrika (Namibia)

## I. Überblick

---

Der Kolonialkrieg in Deutsch-Südwestafrika, dem heutigen Namibia, spielt in der globalen Geschichte der Entfesselung von Gewalt im 20. Jahrhundert eine besondere Rolle. Er war der erste Völkermord in der Geschichte des Deutschen Reiches. Im Kontext von Rassismus und Kolonialismus war er möglich geworden und hat allein dadurch, dass er geschah, den Boden für Vernichtungskriege und Konzentrationslager im nationalsozialistischen Deutschland bereitet. Eine weitere Verbindung lässt sich zur Entwicklung rassistischer Denk- und Handlungsmuster in der Weimarer Republik und bis in die Gegenwart hinein ziehen. Dieses Lernangebot steht in enger Beziehung zu den Lernangeboten der Bausteine:

- IV B: Nürnberger Prozesse – Gerechtigkeit herstellen
- IV C: Leben in Darfur
- IV D: Südafrika im Übergang von der Apartheid zur Demokratie

### AUFBAU

#### 1 Erfahrungen mit Ausgrenzung und Vorurteilen

- Der Mehrheit oder der Minderheit angehören
- über Bilder sprechen

oder

- über Vorurteile sprechen

#### 2 Analyse und Beurteilung: der Kolonialkrieg in Deutsch-Südwestafrika (Namibia)

- Textanalyse: Der Kolonialkrieg in Deutsch-Südwestafrika
- Analyse und Dokumentation: Hintergründe und historische Längsschnitte

#### 3 Umgang mit den Folgen des Kolonialkriegs in Deutsch-Südwestafrika

- Anerkennung der Schuld: Entschuldigung und/oder Entschädigung der Herero?
- Sollen Straßen mit Namen, die kolonialistische Bezüge aufweisen, umbenannt werden?

#### 4 Was ist Rassismus?

## 5 Veröffentlichung/weiterführende Untersuchung

## 6 Feedback und Arbeit mit dem Portfolio

### KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Die Schülerinnen und Schüler

- sensibilisieren sich für die Wirkung, welche Vorurteile und Mechanismen der Ausgrenzung für das friedliche Zusammenleben und für die freie Entfaltung von Menschen haben können
- analysieren und beurteilen den Kolonialkrieg im Blick auf Rassismus, Völkermord und im Kontext der deutschen Kolonialgeschichte
- analysieren und beurteilen Formen der Anerkennung der Schuld und der Entschädigung durch die Bundesrepublik Deutschland
- analysieren rassistische Denk- und Handlungsmuster und ihre Entstehung
- entwickeln Initiativen zur Diskussion ihrer Arbeitsergebnisse in der schulischen und außerschulischen Öffentlichkeit
- entscheiden sich ggf. für ein Engagement gegen rassistische Äußerungen und Handlungen in der schulischen und außerschulischen Öffentlichkeit
- planen ggf. weitere Untersuchungen zum Rassismus

Vgl. Wertekreuz  
Einführung

Achtung vor dem Leben | Aufrichtigkeit | **Bildung** | Freiheit | Frieden | Gemeinwohl | **Gerechtigkeit** | Gleichheit | Kreativität | Respekt | Selbstbestimmung | **Verantwortung** | Verschiedenheit | **Würde**

## II. Fachliche Informationen

---

Am 12. Januar 1904 brach in der Kolonie Deutsch-Südwestafrika, der heutigen Republik Namibia, der (sogenannte) Hereroaufstand aus. Die Herero sind ein afrikanisches Hirtenvolk, das die Bantu-Sprache spricht. Sie lebten und leben vor allem im heutigen Namibia. Die Herero bekehrten auf, weil deutsche Siedlerinnen und Siedler ständig gegen die Bestimmungen des „Schutzvertrages“ verstießen und die Kolonialverwaltung die Siedlerinnen und Siedler daran nicht hinderte. Im Schutzvertrag hatte sich die deutsche Kolonialverwaltung verpflichtet, die Rechte der Einheimischen zu respektieren.

Hauptursachen für den Aufstand waren:

- die zunehmende Okkupation von Land der Herero durch deutsche Siedlerinnen und Siedler
- die Einrichtung von Eingeborenenreservaten

- der Wucher europäischer Händler mit der Folge einer zunehmenden Verschuldung der Herero
- zunehmende Fälle von nicht geahndeten Vergewaltigungen an Hererofrauen
- zunehmende Misshandlungen von Herero

Die Erhebung des Nomadenvolkes gegen ihre Entrechtung durch die Kolonialregierung wurde zum Auslöser für den ersten von Deutschen verübten Genozid, in dessen Verlauf rund 65.000 Herero und 10.000 Angehörige des Nama-Volkes (das sind 50 % dieser Bevölkerungsgruppe) von deutschen Soldaten und den Siedlern umgebracht wurden. Die Nama sind ein Volksstamm, der ebenfalls vor allem im heutigen Namibia lebt und von den Deutschen als „Hottentotten“ bezeichnet wurde.

Seit 1989 – Namibia wurde 1990 eine unabhängige Republik – fordern Vertreter der Herero Wiedergutmachung für die Kolonialverbrechen des Deutschen Reiches. Neben Reparationen geht es auch um die Anerkennung der Verantwortung für die Kriegsverbrechen.

100 Jahre nach dem Beginn des Aufstandes im August 2004 bat die damalige Bundesministerin für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Heidemarie Wieczorek-Zeul, im Namen der Bundesregierung bei einer Gedenkfeier in Namibia um Entschuldigung und „im Sinne des gemeinsamen Vaterunsers um Vergebung unserer Schuld.“

Eine Entschädigung wurde bisher mit dem Verweis auf die hohe Entwicklungshilfe, die die Bundesrepublik Deutschland seit der Unabhängigkeit Namibias 1989 aufgrund der besonderen historischen Verantwortung zahlt, abgelehnt. Ebenso lehnte die namibische Regierung eine von der deutschen Regierung angebotene direkte Entschädigungszahlung an die Herero ab.

Die Vernichtung der Herero durch die deutschen Soldaten und Siedlerinnen und Siedler in den Jahren 1904 bis 1907 in der damaligen Kolonie Deutsch-Südwestafrika ist ein herausgehobenes Bindeglied in der globalen Geschichte der Entfesselung von Gewalt im 20. Jahrhundert. Zwar waren die Vernichtungsmaßnahmen nicht von langer Hand geplant und systematisch vorbereitet worden, doch zeigt sich im Kontext des Völkermordes an den Herero und den Nama erstmals eine staatlich sanktionierte, ideologisch begründete und in breiten Kreisen der Gesellschaft als legitim akzeptierte Politik der Vernichtung einer gesamten Bevölkerungsgruppe.

Menschliches Leid und Elend dürfen nicht gegeneinander aufgewogen und ausgespielt, erlittene Grausamkeiten und zugefügte Qualen nicht gegeneinander aufgerechnet oder zur wechselseitigen Relativierung missbraucht werden. Auf der Ebene menschlichen Leids und aus der Perspektive der Opfer besteht deshalb kein Unterschied zwischen Völkermorden, Massakern, Vertreibungen und Deportationen. Auf der analytischen Ebene ist es jedoch wichtig, z. B. zwischen den ersten Konzentrationslagern, die im Kolonialkrieg von den deutschen Kolonialbehörden in Afrika eingerichtet wurden, und den späteren Verbrechen des Nationalsozialismus, die im Holocaust kulminierten, zu unterscheiden.

Zimmerer/Zeller (2004)

Das rassistische Denken in Deutschland, das den Kolonialkrieg mit ermöglichte, lässt sich weiterverfolgen in der Weimarer Republik am ebenfalls herausgehobenen Ereignis des Umgangs mit den sogenannten Rheinlandbastarden bis hin zu rassistischen Denkmustern der Gegenwart.

Die Geschichte der Beziehungen zwischen Deutschland und Namibia ist kompliziert: Während die DDR die SWAPO, die Befreiungsorganisation der Schwarzen in Namibia, unterstützte, tat sich die Bundesrepublik Deutschland – auch nach der Wiedervereinigung – schwer mit der Anerkennung der in der Verantwortung des Deutschen Reiches begangenen Verbrechen. Dies wurde sowohl bei Staatsbesuchen deutlich wie auch in den Strategiepapieren des Auswärtigen Amtes zur Entwicklung der Beziehungen zu Namibia.

Zimmerer/Zeller (2004)

### III. Didaktisch-methodische Anregungen

---

Zu Beginn machen sich die Schülerinnen und Schüler eigene Erfahrungen mit Ausgrenzungen und ihre Wirkung bewusst. Mit dieser Erfahrung können sie ihre Rezeption des Kolonialkrieges in Deutsch-Südwestafrika sensibilisieren. Sie beziehen diese Erfahrung bei der Auseinandersetzung mit der Frage „Was ist Rassismus?“ wieder ein.

In der zweiten Sequenz analysieren sie den Kolonialkrieg in Deutsch-Südwestafrika mithilfe von drei Fragen, die sie in Kleingruppen arbeitsteilig bearbeiten:

- Kann man diesen Kolonialkrieg als Völkermord bezeichnen?
- War Rassismus eine der Ursachen des Kolonialkriegs?
- Was bezweckte das Deutsche Reich mit dem Besitz dieses Landes im Südwesten Afrikas?

An der dritten Frage wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler nicht zwingend Vorkenntnisse über die Geschichte des deutschen Kaiserreiches und über den Kolonialismus mitbringen müssen. Allerdings soll die Pädagogin oder der Pädagoge zur Bearbeitung der dritten Frage geeignete Materialien bereitstellen.

Vor diesem breiten Hintergrund soll es den Schülerinnen und Schülern möglich sein, den Umgang des wiedervereinigten Deutschlands mit dem Kolonialkrieg einschätzen zu können.

In der vierten Sequenz setzen sich die Schülerinnen und Schüler anhand von Alltagsbeispielen, Thesen und einer Definition mit dem heutigen Rassismus auseinander und entwickeln ein Verständnis für die Ideologie und die Funktion von Rassismus. Das Ergebnis ihrer Arbeit sollen sie möglichst in einem kreativen Produkt darstellen.

In der fünften Sequenz überlegen die Schülerinnen und Schüler, wie sie die Ergebnisse ihrer Arbeit innerhalb und außerhalb der Schule bekannt machen, was sie als Einzelne und als Lerngruppe sinnvoll gegen rassistische Denk- und Handlungsmuster unternehmen und wie sie ihren Fragen weiter nachgehen können. Als Hilfe für ihre Überlegungen und Entscheidungen werden verschiedene Anregungen gemacht.

*Differenzierung*

Interessendifferenzierung wird ermöglicht durch unterschiedliche Themen und Aufgaben. Kooperative Lernformen ermöglichen, Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsstärke einzubeziehen.

Die erwarteten Schwierigkeitsgrade der Bearbeitung der Aufgaben und Materialien sind aufsteigend nach einfach / mittel / hoch ★/★★/★★★ gekennzeichnet.

Es bietet sich an, bei einzelnen Sequenzen außerschulische Partnerinnen und Partner einzubeziehen.

---

## ERFAHRUNGEN MIT AUSGRENZUNG UND VORURTEILEN

# 1

Die Schülerinnen und Schüler machen sich ihre eigenen Erfahrungen mit Ausgrenzungen und Vorurteilen bewusst und sensibilisieren sich für deren Wirkung. Das kann mit folgenden Aufgaben geschehen:

### DER MEHRHEIT ODER DER MINDERHEIT ANGEHÖREN ★

Die Pädagogin oder der Pädagoge fragt mehrere einfache persönliche Merkmale ab (z. B. Wer meint, blonde Haare zu haben? Wer hat eine Schwester?). Die Schülerinnen und Schüler, auf die dies zutrifft, müssen aufstehen. Sie sprechen anschließend über das Gefühl, beim Aufstehen mal der Minderheit, mal der Mehrheitsgruppe angehört zu haben.

### ÜBER BILDER SPRECHEN ★

Die Schülerinnen und Schüler erhalten Bilder von unterschiedlichen Personen und bearbeiten in Kleingruppen folgende Fragen:

- „Mit welcher Person würde ich mich gerne treffen?“
- Wie lebt diejenige bzw. derjenige wohl (Schulbildung, verheiratet / ledig, Beruf, Wohngegend)?

Anschließend erhalten die Schülerinnen und Schüler Informationen zu den Lebensumständen der Personen auf den Fotos und überlegen, wie sie auf ihre Vermutungen gekommen sind und ob ihre Vermutungen auch auf Vorurteilen beruhen.

### ÜBER VORURTEILE SPRECHEN ★ ★

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten in Einzelarbeit die Frage „Welche Vorurteile kenne ich aus meinem Alltag oder aus Geschichten?“ Anschließend stellen sie sich in Kleingruppen ihre Beispiele vor und bestimmen die Funktion der einzelnen Vorurteile für sie selbst.

Im anschließenden Unterrichtsgespräch stellen sie ausgewählte Ergebnisse vor. Die Ergebnisse werden den im Material genannten Funktionen von Vorurteilen für die einzelnen Menschen und die Gesellschaft zugeordnet.

M 1 FUNKTIONEN VON VORURTEILEN

---

M 1

# 2

## ANALYSE UND BEURTEILUNG: DER KOLONIALKRIEG IN DEUTSCH-SÜDWESTAFRIKA (NAMIBIA)

Die Schülerinnen und Schüler informieren sich zunächst über den Aufstand der Herero und Nama sowie seine Niederschlagung. Anschließend untersuchen sie in arbeitsteiliger Kleingruppenarbeit oder mit ihrer Lernpartnerin bzw. ihrem Lernpartner die folgenden Fragen:

- Kann man diesen Kolonialkrieg als Völkermord bezeichnen?
- War Rassismus eine der Ursachen des Kolonialkriegs?
- Was bezweckte das Deutsche Reich mit dem Besitz dieses Landes im Südwesten Afrikas?

M 2

→ **Methoden-  
Werkstatt**

TEXTANALYSE: DER KOLONIALKRIEG IN DEUTSCH-SÜDWESTAFRIKA ★/★★

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten mit ihrer Lernpartnerin bzw. ihrem Lernpartner oder in Kleingruppen den Text „Der Kolonialkrieg in Deutsch-Südwestafrika“ und stellen die wesentlichen Informationen in einem GrafIZ dar. Sie vergleichen ihre Ergebnisse mit einem anderen Lernpaar bzw. einer anderen Kleingruppe, stellen Vermutungen zu den drei Fragen an und entscheiden sich für die Bearbeitung einer dieser Fragen.

M 2 DER KOLONIALKRIEG IN NAMIBIA ★

→ **Methoden-  
Werkstatt**

M 3–5

ANALYSE UND DOKUMENTATION: HINTERGRÜNDE UND HISTORISCHE LÄNGSSCHNITTE

Die Schülerinnen und Schüler bilden themenbezogene Kleingruppen zu den Fragen und ggf. weiteren von ihnen eingebrachten Aspekten und bearbeiten die Aufgaben in Anlehnung an das Gruppenpuzzle.

M 3 AUFGABE UND MATERIAL: WAR DER KOLONIALKRIEG IN DEUTSCH-SÜDWESTAFRIKA (NAMIBIA) EIN VÖLKERMORD? ★★

M 4 AUFGABEN UND MATERIAL: WAR RASSISMUS EINE URSACHE FÜR DEN KOLONIALKRIEG IN DEUTSCH-SÜDWESTAFRIKA? ★★

M 5 AUFGABE UND INFORMATION: DAS DEUTSCHE REICH ALS KOLONIALMACHT ★★★

Die Kleingruppen setzen sich in der zweiten Arbeitsphase so zusammen, dass in jeder Kleingruppe alle bearbeiteten Themen und Fragen vertreten sind. Die Schülerinnen und Schüler informieren sich gegenseitig.

Anschließend bilden sie wieder ihre Ursprungsgruppen und vergleichen die Informationen, die sie in der zweiten Arbeitsphase erhalten haben. Sie arbeiten ihre neuen Erkenntnisse in das GrafIZ ein.

In der vierten Arbeitsphase werden die Arbeitsergebnisse entweder in der Lerngruppe präsentiert oder untereinander ausgetauscht und verglichen.

## UMGANG MIT DEN FOLGEN DES KOLONIALKRIEGS IN DEUTSCH-SÜDWESTAFRIKA

# 3

Die Schülerinnen und Schüler diskutieren einige Aspekte des Umgangs mit den Folgen des Kolonialkriegs in Deutschland. Es sollen die Aspekte Entschuldigung und Entschädigung sowie der Umgang mit durch die Kolonialgeschichte geprägten Denkmustern und Einstellungen bearbeitet werden. Als Beispiel für solche kolonialistischen Denkmuster dient die Auseinandersetzung um Straßenumbenennungen.

Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich zwischen den Themen:

- A) Anerkennung der Schuld: Entschuldigung und/oder Entschädigung der Herero?

oder

- B) Sollen Straßen mit Namen, die kolonialistische Bezüge aufweisen, umbenannt werden?

Sie setzen sich in Gruppen mit diesen Fragen auseinander und bereiten eine Präsentation ihrer Überlegungen und Antworten für die Frage A in Form einer Fishbowl, für die Frage B in Form einer Pro-Kontra-Diskussion oder einer Experten-Talkshow vor.

### A: ENTSCULDIGUNG UND/ODER ENTSCHÄDIGUNG DER HERERO? ★★

Der Umgang mit den Folgen des Kolonialkriegs in Deutsch-Südwestafrika macht sich in der Gegenwart an der Frage einer angemessenen Anerkennung der Schuld und nach Entschädigungszahlungen an die Herero fest.

M 6

Die Schülerinnen und Schüler bereiten in Kleingruppen eine Fishbowl-Diskussion zur Frage vor: „Entschuldigung und Entschädigung – wie sollte Deutschland mit den Verbrechen des Kolonialkriegs heute umgehen?“

Fishbowl: Jede Kleingruppe bestimmt eine Expertin oder einen Experten, die oder der die Position der Gruppe im Fishbowl vertritt.

M 6 ENTSCULDIGUNG, VERGEBUNG UND ENTSCHÄDIGUNG.

→ **Methoden-Werkstatt**  
Fishbowl

### B: SOLLEN STRASSEN MIT NAMEN, DIE KOLONIALISTISCHE BEZÜGEN AUFWEISEN, UMBENANNT WERDEN? ★★/★★★

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich anhand eines Zeitungsbeitrags und einer Rede mit dem Sinn von Straßenumbenennungen auseinander. Für die Darstellung des Lernprozesses und der Lernergebnisse eignet sich eine Pro-Kontra-Diskussion oder eine Experten-Talkshow.

M 7 SOLLEN ERINNERUNGEN AN DIE KOLONIALZEIT IM STADTBILD BESEITIGT WERDEN?

M 8 KOLLEKTIVES GEDÄCHTNIS

M 7, 8

→ **Methoden-Werkstatt**

# 4

## WAS IST RASSISMUS?

Die Schülerinnen und Schüler analysieren anhand von Alltagssituationen rassistische Denk- und Handlungsmuster. Daran entwickeln sie ein Begriffsverständnis von Rassismus und erkennen unterschiedliche Ebenen rassistischer Diskriminierung.

Zum Einstieg können sich die Schülerinnen und Schülern spontan zu folgendem Zitat äußern und Fragen stellen, die sie untersuchen möchten:

„Rassismus fängt im Kopf an ..., weil andere anders aussehen? Weil andere eine andere Sprache sprechen? Weil andere einen anderen Glauben haben? Oder eine andere Kultur?“

### M 9

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten in Kleingruppen die Aufgaben und präsentieren ihre Arbeitsergebnisse in den folgenden Formen:

- Sie erklären mit eigenen Worten, was unter Rassismus verstanden wird ★

*oder*

- Sie stellen je ein Beispiel für rassistische Handlungen auf der individuellen und auf der gesellschaftlichen Ebene vor ★★

*oder*

- Sie stellen ein Beispiel mit folgenden Merkmalen vor: eine auf rassistischen Vorurteilen beruhende Handlung; ausgrenzende Wirkungen für die betroffene Person und Aktivitäten von Dritten, die die betroffene Person unterstützen ★★★

M 9 FÄNGT RASSISMUS IM KOPF AN?

# 5

## VERÖFFENTLICHUNG / WEITERFÜHRENDE UNTERSUCHUNG

Die Schülerinnen und Schüler überlegen, wie sie ihre Arbeit in der schulischen und außerschulischen Öffentlichkeit vorstellen und mit anderen diskutieren können. Dazu bieten sich u. a. folgende Möglichkeiten an:

- Dokumentation einzelner Arbeitsergebnisse und ihre Ausstellung in der Schule
- Angebot zur Organisation und Durchführung von Projekten zum Thema „Rassismus“ für andere Lerngruppen
- Selbstverpflichtung, die eigene Ausdrucksweise darauf zu überprüfen, ob sie rassistische Bezüge aufweist
- Individuelles Engagement in Gruppen bzw. Netzwerken gegen Rassismus
- Untersuchung an der eigenen Schule zu möglichen gruppenspezifischen Benachteiligungen
- Aufnahme von Kontakten zu Schulen in Namibia

- Entwicklung einer Diskriminierungsagenda für das eigene Umfeld mit dem Ziel der Selbstverpflichtung
- Expertendiskussion zu den Beziehungen zwischen Deutschland und Namibia, insbesondere zur Frage der Entschädigung, mit deutschen Politikern, Vertretern von Menschenrechtsgruppen und Vertretern Namibias
- Expertendiskussion mit Vertreterinnen und Vertretern von Initiativen gegen Rassismus
- Erforschung von Straßennamen, Plätzen und Denkmälern, die auf die Kolonialzeit verweisende Namen besitzen
- Erforschung von Bezügen zur Kolonialzeit in der Stadtgeschichte
- Untersuchung zum alltäglichen Rassismus (z. B. in der Sprache oder in der Öffentlichkeit)
- Vorstellung des Buches: Timm, Uwe (2000): Moranga. München  
Im Zentrum von Uwe Timms Roman steht der Nama-Aufstand ab der zweiten Hälfte des Jahres 1904. Der Roman ist eine Collage aus historischen Quellen, erzählerischen Rückblicken über die Inbesitznahme Südwestafrikas durch die Weißen und der fiktiven Handlung um den Veterinär Gottschalk.

---

### FEEDBACK UND ARBEIT MIT DEM PORTFOLIO

Die Schülerinnen und Schüler wählen einen Schwerpunkt oder eine Sequenz für das Feedback aus. Sie wählen wichtige Materialien für ihr Portfolio aus.

# 6

---

## IV. Überblick Materialien

- M 1 FUNKTIONEN VON VORURTEILEN
- M 2 DER KOLONIALKRIEG IN NAMIBIA
- M 3 WAR DER KOLONIALKRIEG IN DEUTSCH-SÜDWESTAFRIKA (NAMIBIA) EIN VÖLKERMORD?
- M 4 WAR RASSISMUS EINE URSACHE FÜR DEN KOLONIALKRIEG IN DEUTSCH-SÜDWEST (NAMIBIA)?
- M 5 DAS DEUTSCHE REICH ALS KOLONIALMACHT
- M 6 ENTSCHULDIGUNG, VERGEBUNG UND ENTSCHÄDIGUNG
- M 7 SOLLEN ERINNERUNGEN AN DIE KOLONIALZEIT IM STADTBILD BESEITIGT WERDEN?
- M 8 KOLLEKTIVES GEDÄCHTNIS
- M 9 FÄNGT RASSISMUS IM KOPF AN?

---

→ beiliegende  
CD-ROM

## V. Medien – Links – Kontakte

---

### **Britische Kolonialherrschaft in Indien. FWU-Bestellnummer 4602050**

Die DVD bietet dokumentarisches Film- und Bildmaterial zu zentralen Themenbereichen der britischen Kolonialpolitik in Indien von den Anfängen bis in die fünfziger Jahre des vorigen Jahrhunderts. Die Filmsequenzen werden ergänzt durch Bilddokumente, Karten und Arbeitsmaterial in englischer und deutscher Sprache. Die DVD eignet sich hervorragend für fächerübergreifendes Arbeiten in der Oberstufe.

### **Deutsche Kolonien. FWU-Bestellnummer 4602359**

Die DVD „Deutsche Kolonien“ bietet dokumentarisches Filmmaterial, Karten, Quellentexte, Biographien, Hintergrundinformationen (Zeitleiste, Links, Literatur) zu verschiedenen Aspekten des deutschen Kolonialismus in Afrika, der Südsee und China sowie Hinweise zur unterrichtlichen Behandlung mit elf Arbeitsblättern und einem Wissenstest. Sie basiert auf der gleichnamigen ZDF Serie von 2005.

### **Deutscher Kolonialismus in Afrika. FWU-Bestellnummer 4601082**

Im Mittelpunkt stehen Filmdokumente über Carl Peters und sein Wirken in Ostafrika, die ergänzt werden durch Bildmaterial, Karten und Dokumentationen. Man gewinnt Einblick in Ziele, Strukturen und Methoden des Kolonialismus und seine Auswirkungen bis in die heutige Zeit. Mithilfe dieser DVD lässt sich das Thema „Film im Geschichtsunterricht“ thematisieren und problematisieren.

**Interkultureller Rat in Deutschland e. V. (2010):** Internationale Wochen gegen Rassismus 2011. Materialien. Darmstadt.

**Osterhammel, Jürgen (1995):** Kolonialismus: Geschichte-Forme-Folgen. München.

**Scheulen, Peter (1998):** Die „Eingeborenen“ Deutsch-Südwestafrikas. Ihr Bild in deutschen Kolonialzeitschriften von 1884 bis 1918. Köln.  
[www.derbraunemob.de](http://www.derbraunemob.de) (20.01.11)

**Timm, Uwe (2000):** Morenga. München.

**Zimmerer, Jürgen; Zeller, Joachim (Hrsg.) (2004):** Völkermord in Deutsch-Südwestafrika. Der Kolonialkrieg (1904–1908) in Namibia und seine Folgen. Berlin.