

Philipp Bernhard

Geschichtsvermittlung postkolonial

Eine geschichtsdidaktische Vermessung
Postkolonialer Theorie



V&R

unipress



unipress

Open-Access-Publikation (CC BY-NC-ND 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116981 – ISBN E-Lib: 9783737016988

Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik

Band 32

Herausgegeben im Auftrag der Konferenz für
Geschichtsdidaktik vom Vorstand: Michele Barricelli,
Martin Lücke, Christine Gundermann, Martin Schlutow
und Lale Yildirim



Philipp Bernhard

Geschichtsvermittlung postkolonial

Eine geschichtsdidaktische Vermessung
Postkolonialer Theorie

V&R unipress

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://dnb.de> abrufbar.

Gefördert durch die Konferenz für Geschichtsdidaktik e.V., die Klett-Stiftung und das Zentrum
Erinnerungskultur der Universität Regensburg.

Dissertationsschrift, eingereicht im Jahr 2022 an der Philosophisch-Historischen Fakultät der
Universität Augsburg.

© 2024 Brill | V&R unipress, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen, ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill BV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd,
Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien,
Österreich)

Koninklijke Brill BV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis,
Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.

Wo nicht anders angegeben, ist diese Publikation unter der Creative-Commons-Lizenz
Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 lizenziert (siehe <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>) und unter dem DOI 10.14220/9783737016988 abzurufen.
Jede Verwertung in anderen als den durch diese Lizenz zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen
schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: Dokumentation einer künstlerischen Intervention am 10.09.2022 am
Bismarck-Denkmal in Hamburg im Rahmen des Projekts Decolonizing Echos (<http://decolonizingechos.de/>). Kuratiert von: Fabian Lopez Villasana (<https://fabuvillasana.myportfolio.com/>).
Foto: Stephanie Fenner (@steph_fenner). Illustration: Dolph Banza (www.komezart.com/).

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 2198-5391

ISBN 978-3-7370-1698-8

*Für Marlies und Sebastian,
meinen Eltern in Liebe und Dankbarkeit.*

Inhalt

Vorwort	13
Einleitung	17

Teil I: Theoretische Grundlegung: Kritisches Korrektiv statt globaler kritischer Theorie: Vertreter*innen, Konzepte und Thesen
Postkolonialer Theorie und ihre Rezeption im deutschen Kontext

1. Eine Genealogie des postkolonialen Diskurses: Zentrale Postkoloniale Theoretiker*innen und ihre Thesen	47
1.1. Postkoloniale Theorie und die Intellektuellen des antikolonialen Freiheitskampfs: Frantz Fanon	50
1.2. Die Phase der »high theory«: Said, Bhabha und Spivak	56
1.3. Disziplinäre, thematische und räumliche Verschiebungen: Chakrabarty, Mignolo, Mbembe	75
2. Postkoloniale Kritik als kritisches Korrektiv	99
2.1. Postkoloniale Kritik statt Postkolonialer Theorie	99
2.2. Beispiel 1: Eine »Postkoloniale Kritik des Marxismus«	102
2.3. Beispiel 2: Eine »Postkoloniale Kritik an den universellen Kategorien der Aufklärung«	107
3. Die Rezeption Postkolonialer Theorie in Deutschland in Wissenschaft und Zivilgesellschaft	113
3.1. Die Rezeption Postkolonialer Theorie in der deutschen Wissenschaftslandschaft	114
3.2. Die Rezeption Postkolonialer Theorie in der Zivilgesellschaft . . .	120

Gesamtfazit zu Teil I: Theoretische Grundlegung: Kritisches Korrektiv statt globaler kritischer Theorie: Vertreter*innen, Konzepte und Thesen Postkolonialer Theorie und ihre Rezeption im deutschen Kontext	127

Teil II: Forschungsstand Postkoloniale Theorie und Geschichtsdidaktik

Exkurs I: Die Rezeption Postkolonialer Theorie in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften und in der Politikdidaktik bzw. der Politischen Bildung im deutschsprachigen Raum	135
4. Die Frage nach der Verortung Postkolonialer Theorie in der geschichtsdidaktischen Theorielandschaft – Drei Pfade einer kritischen Geschichtsdidaktik	155
4.1. Pfad 1: Die »sozialkritische« Geschichtsdidaktik der 1970er/80er Jahre	155
4.2. Pfad 2: Antworten auf eine veränderte Schülerschaft und auf das »Zeitalter der Globalisierung«: Interkulturelles Geschichtslernen und welt- und globalgeschichtliche Perspektiven für den Geschichtsunterricht	164
4.3. Pfad 3: Historisches Lernen und Differenz: transkulturelles, rassismuskritisches und diversitätssensibles bzw. inklusives historisches Lernen	175
5. Die Rezeption Postkolonialer Theorie in der Geschichtsdidaktik	193
5.1. Theorie	193
5.2. Empirie	213
5.2.1. Empirische Schulbuchforschung	213
5.2.1.1. Schulbuchanalysen zur Darstellung der europäischen Expansion in die Amerikas	216
5.2.1.2. Schulbuchanalysen zum transatlantischen Versklavungshandel, der »Atlantic slavery« und zur Haitianischen Revolution	220
5.2.1.3. Schulbuchanalysen zum (Deutschen) Kolonialismus.	222
5.2.2. Empirische Unterrichtsforschung	238
5.3. Pragmatik	248
Exkurs II: Postkoloniale Perspektiven im britischen und kanadischen geschichtsdidaktischen Diskurs	251

Gesamtfazit zu Teil II: Forschungsstand Postkoloniale Theorie und Geschichtsdidaktik	261

Teil III: Entwicklung von Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung zu Themen der europäischen Kolonialgeschichte

6. Claim 1: erweitertes Kolonialismusverständnis (Kolonialismusbegriff).	269
6.1. Kolonialismus als Gewaltherrschaft und Unrechtssystem	270
6.2. Kolonialismus als Ideologie und mentale Struktur	299
6.3. Kolonialismus als Verflechtungsgeschichte	301
6.4. Die bis in die Gegenwart andauernden Folgen von Kolonialherrschaft und Kolonialismus	315
6.5. Gesamtfazit Claim 1: erweitertes Kolonialismusverständnis (Kolonialismusbegriff)	316
7. Claim 2: Überwindung des Eurozentrismus (kritischer Umgang mit Eurozentrismus als Perspektive in Quellen, Narrativen, Begriffen sowie mit hegemonialer Wissensproduktion in der (post)kolonialen Welt)	321
7.1. 1. Schritt: Eurozentrismuskritik (= »Analyse/Kritik«: Bewusstwerdungsprozess)	323
1A, Quellenlage (»Analyse/Kritik«)	323
1B, Eurozentrismus des »Normalnarrativs«	325
1B, Eurozentrismus von Kategorien, Begriffen und (Raum)Konzepten	327
7.2. 2. Schritt: »Provinzialisierung« (= »Korrektiv/Perspektiverweiterung«)	329
2A, Quellenlage	329
2B, Eurozentrismus des »Normalnarrativs«	344
2B, Eurozentristischer Gebrauch von Kategorien, Begriffen und (Raum-)Konzepten	361
2B, Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel	371
7.3. 3. Schritt: Machtkritische Reflexion über Mechanismen der Herstellung von Differenz und über die koloniale Wissensproduktion	375
3A, Reflexion über Mechanismen der Herstellung von Differenz	375
3B, Entstehung und Zirkulation von kolonialem Wissen und kolonialen Praktiken	377

7.4. Gesamtfazit Claim 2: Überwindung des Eurozentrismus (kritischer Umgang mit Eurozentrismus als Perspektive in Quellen, Narrativen, Begriffen sowie mit hegemonialer Wissensproduktion in der (post)kolonialen Welt)	378
8. Claim 3: Aufzeigen der Bedeutung der bis in die Gegenwart fortdauernden Geschichte des Kolonialismus für das Verständnis der Gegenwart und Zukunft (Aufzeigen »kolonialer Kontinuitäten«) . . .	381
8.1. Benennung, Spezifizierung und Beleg von »kolonialen Kontinuitäten«	386
8.2. Urteil über die Bedeutung »kolonialer Kontinuitäten« für die Gegenwart und Zukunft	399
8.3. Beispiele aus den Lehr-Lernmittelanalysen	400
Feld 1 »Denkmuster«: Kulturelle, sprachliche bzw. ideologische Kontinuitäten	401
Fokus: Geschichts- und erinnerungskulturelle bzw. geschichtspolitische Debatten über das »koloniale Erbe« am Beispiel von Ehrungen durch Straßennamen und Denkmäler . . .	426
Feld 2 »Machtstrukturen«: Kontinuitäten im Bereich materieller Strukturen	438
8.4. Gesamtfazit Claim 3: Aufzeigen der Bedeutung der bis in die Gegenwart fortdauernden Geschichte des Kolonialismus für das Verständnis der Gegenwart und Zukunft (Aufzeigen »kolonialer Kontinuitäten«)	449
9. Claim 4: erweitertes Rassismusverständnis (Rassismusbegriff)	453
9.1. Rassismus und/oder Rassismen? – Zum Rassismusverständnis dieser Arbeit	455
9.2. Rassismuskritik und Critical Whiteness Studies als postkoloniale Rassismustheorien?	469
9.3. Ein historisch fundiertes postkoloniales Rassismusverständnis . .	485
9.3.1. »Kolonialrassismus I«: »Kolonialer Rassismus« (historische Ebene)	486
9.3.2. »Kolonialrassismus II« (Ebene der Gegenwart)	511
9.3.2.1. Koloniale Imaginationen und Praktiken in aktuellen Rassismen	512
9.3.2.2. Postkolonialer Rassismus aus Erinnerungsabwehr . .	514
9.4. Rassismussensible Bildungsarbeit und die Herausforderungen eines rassismussensiblen Umgangs mit historischen Quellen . . .	524

9.5. Gesamtfazit Claim 4: erweitertes Rassismusverständnis (Rassismusbegriff)	537
Gesamtfazit zu Teil III: Entwicklung von Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung zu Themen der europäischen Kolonialgeschichte	543
Schlussteil	549
Anhang	563
Literaturverzeichnis	571

Vorwort

Der Anstoß für die vorliegende Dissertation kam aus meiner Unterrichtspraxis. Der konkrete Anlass war der Kontakt mit der postkolonialen Initiative »[muc] münchen postkolonial«, mit der ich 2013 als Referendar für meine 8. Klasse eines Münchner Vorort-Gymnasiums einen postkolonialen Stadtrundgang¹ durch München organisiert hatte. Der von Postkolonialer Theorie geprägte Blick der Aktivist*innen auf die Münchner Stadtgeschichte hat für mich die Frage aufgeworfen, welche Impulse Postkoloniale Theorie, auch über die Auseinandersetzung mit der häufig kaum mehr bewussten kolonialen Prägung deutscher Städte hinaus, für den Geschichtsunterricht und die Geschichtsdidaktik haben kann. Denn bisher war mir Postkoloniale Theorie nur im Amerikanistik-Studium als Analyseinstrument für literarische Werke begegnet.²

Eine der großen Stärken Postkolonialer Theorie liegt darin, die Forschenden zur selbstreflexiven Auseinandersetzung mit den eigenen Positionierungen aufzufordern und die Relevanz dieses Reflexionsprozesses für die eigene Arbeit transparent darzulegen. Was meine Positionierung als Forscher im akademischen Betrieb angeht, bedeutet dies in erster Linie offenzulegen, dass der vorliegenden Arbeit eine – wenn auch dem eigenen Anspruch nach kritisch re-

1 Die Stadtrundgänge liegen in digitalisierter Form auf der Projekt-Website der Gruppe »[muc] münchen postkolonial« vor. Vgl. <https://mapping.postkolonial.net/m> (aufgerufen am 05.03. 2021).

2 Für die Zulassungsarbeit zum Zweiten Staatsexamen habe ich daraufhin Unterrichtseinheiten u. a. zum spanischen Kolonialismus sowie zum deutschen Kolonialismus entwickelt und getestet, in denen Kolonialgeschichte nicht nur aus postkolonialer Perspektive, sondern im Sinne der Leitlinien des »People's History«-Ansatzes des US-amerikanischen Historikers Howard Zinn (1922–2010), auch »von unten« dargestellt werden sollte (in der unveröffentlichten Zulassungsarbeit wurde noch eine dritte Unterrichtssequenz zu Friedensbewegungen im Nahostkonflikt entwickelt, in der Postkoloniale Theorie allerdings keine Rolle spielte). Zentrale Ergebnisse der Zweiten Staatsexamensarbeit wurden in folgendem Aufsatz veröffentlicht: Philipp Bernhard: A Postcolonial People's History? Teaching (Post-)Colonial History: Inspired by Howard Zinn's Concept of a People's History. In: Susanne Popp/Katja Gorbahn/Susanne Grindel (Hrsg.): History education and (post-)colonialism. International case studies. Berlin u. a. 2019, S. 299–318.

flektierte – eurozentrische Perspektive zugrunde liegt. Dabei arbeitet sich die Studie an den gegebenen Strukturen der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik, der Geschichtscurricula und des Geschichtsunterrichts im deutschsprachigen Raum ab, in denen eine Reflexion eurozentristischer Konzepte, Narrative und Themenzuschnitte sowie die Auseinandersetzung mit Postkolonialer Theorie noch am Anfang steht.³

Neben der Position des forschenden Geschichtsdidaktikers sind für die vorliegende Arbeit vor allem noch mein Selbstverständnis als Gymnasiallehrkraft für die Fächer Geschichte, Englisch und Ethik/Philosophie, meine Position als *weiß*⁴ gelesener Wissenschaftler und mein Engagement als Leiter von Stadtrundgängen in der zivilgesellschaftlichen postkolonialen Stadtinitiative »Augsburg Postkolonial. Decolonize Yourself«⁵ relevant. Aus diesen verschiedenen Rollen, in denen ich mich mit Kolonialismus und Postkolonialer Theorie befasste, ergaben sich in der Entstehungszeit der Arbeit immer wieder durchaus produktive Konflikte.⁶ In der vorliegenden Studie spreche ich in erster Linie als

3 In der Arbeit spiegelt sich auch zwangsläufig meine akademische Ausbildung wider. In meinem Studium für das Lehramt Geschichte an Gymnasien spielten z.B. weltregionale und globale Geschichte in den Prüfungsordnungen keine Rolle. Diese folgten vielmehr weitgehend dem eurozentrischen Narrativ des »Normalcurriculums« (zum »Normalcurriculum« ausführlich weiter unten).

4 Im Folgenden bezeichnen Schwarz, *weiß* und *People of Colour* im Zusammenhang mit der Bezeichnung von Menschen keine Farben, sondern gesellschaftlich konstruierte Positionen. Schwarz wird dabei bewusst großgeschrieben, um die politische Dimension des Begriffs zu markieren, der von Schwarzen Menschen als Eigenbezeichnung angeeignet wurde. Um zu kennzeichnen, dass mit *weiß* und *of Colour* soziale Kategorien gemeint sind, werden die Begriffe kursiv geschrieben. Vgl. Susan Arndt/Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster 2011.

5 Vgl. <https://augsbουργpostkolonial.wordpress.com/ueber/> (aufgerufen am 05.03.2021). Der Name »Augsburg Postkolonial. Decolonize Yourself« verweist auf die beiden Arbeitsschwerpunkte der 2017 unter diesem Namen gegründeten Initiative: Zum einen geht es der aus mehrheitlich als *weiß* gelesenen Personen bestehenden Gruppe im Sinne des Critical Whiteness-Ansatzes darum, die eigenen Prägungen und Verstrickungen in rassistische Strukturen zu reflektieren und davon ausgehend Reflexionsprozesse v.a. bei den *weißen* (Augsburger) Mitbürger*innen anzustoßen. Zum anderen will die Gruppe, wie dies bei postkolonialen Stadtinitiativen in vielen deutschen Kommunen der Fall ist, die öffentliche Aufarbeitung der historischen Bezüge der Stadt Augsburg zum deutschen und europäischen Kolonialismus vorantreiben und die andauernde Relevanz des »kolonialen Erbes« Augsburgs für das Verständnis der Gegenwart aufzeigen.

6 So habe ich mich z.B. in einem Interview mit der Augsburger Allgemeinen Zeitung im September 2018 zur Debatte über die Umbenennung des Augsburger Hotels »Drei M*« (zur Maskierung rassistischer Bezeichnungen in dieser Arbeit durch die Schreibweise mit Asterisk siehe ausführlicher in der Einleitung) bewusst, wie von der Redaktion angefragt, als Geschichtsdidaktiker geäußert und nicht als Mitglied der Initiative »Augsburg Postkolonial«. Vgl. Eva Maria Knab: Streit um Hotel-Namen. Uni-Wissenschaftler schlägt Alternativen zu »Drei Mohren« vor. In: Augsburger Allgemeine Online, 07.09.2018, <https://tinyurl.com/2486k94u> (aufgerufen am 05.03.2021).

Geschichtsdidaktiker, dies dabei stets mit Blick auf die Praxis des Geschichtsunterrichts und vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen in der außerschulischen Bildungsarbeit der postkolonialen Initiative Augsburg Postkolonial. Dabei wurde im Verlauf des Entstehungsprozesses der Arbeit mein Blick auf Postkoloniale Theorie deutlich kritischer. Der erste Teil der vorliegenden Arbeit, in dem ich anhand zentraler Denker*innen aus dem postkolonialen Diskursfeld nach dem Potenzial Postkolonialer Theorie für die Geschichtsbildung frage, ist chronologisch geordnet und spiegelt auch weitgehend die zeitliche Abfolge meiner Auseinandersetzung mit dem postkolonialen Diskursfeld wider. Nach den kanonischen Postkolonialen Theoretiker*innen Edward W. Said (1935–2003), Gayatri Chakravorty Spivak (*1942), Homi K. Bhabha (*1949) und Dipesh Chakrabarty (*1948) habe ich mich erst später mit Walter D. Mignolo (*1941) und der lateinamerikanischen »dekolonialen« Grupo Modernidad/Colonialidad sowie mit Frantz Fanon (1925–1961), Achille Mbembe (*1957) und dem afrikanischen postkolonialen Denken befasst. Auch wenn sich Mbembe und vor allem Mignolo von der Postkolonialen Theorie abgrenzen, habe ich sie trotzdem dem postkolonialen Diskursfeld zugeordnet und in die Untersuchung aufgenommen, da beide v. a. die jüngeren Debatten um Post- und Dekoloniale Theorie und die Forderungen nach einer »Dekolonisierung« von Institutionen und gesellschaftlichen Strukturen stark geprägt haben. Warum ich in der vorliegenden Arbeit an den Begriffen »Postkoloniale Theorie« bzw. »Postkoloniale Kritik« festhalte und nicht von »Dekolonialer Theorie« bzw. »Dekolonialer Kritik« spreche, werde ich in Teil I ausführlicher darlegen.

Die vorliegende Studie wurde im Juli 2022 von der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Augsburg als Dissertation angenommen. Die Fertigstellung dieses Projekts war nur durch die jahrelange Unterstützung durch Kolleg*innen, Freund*innen und meine Familie möglich.

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Susanne Popp. Ihr Vertrauen, sich auf das Projekt einzulassen sowie ihre jahrelange Unterstützung und kritische Begleitung haben meine Arbeit getragen. Ich hatte das große Glück, bei ihr in einem durch und durch von globalen bzw. globalgeschichtlichen Perspektiven geprägten wissenschaftlichen Kontext arbeiten zu dürfen. Dies gilt sowohl für die inhaltliche Arbeit, v. a. auch im Arbeitskreis Welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht, als auch für die vielen internationalen Kontakte, nicht zuletzt über die International Society for History Didactics. Danken möchte ich auch meinen weiteren Betreuerinnen Annika McPherson und Christiane Fäcke, die mir wertvolle Rückmeldungen und Impulse insbesondere zu Fragen der Postkolonialen Theorie und des Forschungsdesigns gegeben haben.

Mein Dank gilt auch meinen Kolleg*innen Jutta Schumann, Michael Wobring und Oliver Mayer-Simmet am Augsburger Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte

für Anregungen und Kritik v.a. im Rahmen des Forschungskolloquiums. Herzlich bedanken möchte ich mich auch bei den studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften am Lehrstuhl, insbesondere bei Johanna Zill, Maja Modlmeier, Eva Kraus sowie Finn Boonekamp.

Dankbar bin ich auch für die Unterstützung der geschichtsdidaktischen wissenschaftlichen Community über den Augsburger Lehrstuhl hinaus. So konnte ich mein Projekt in einem frühen Stadium im Rahmen von Doktorand*innen-workshops in Nürnberg und Passau vorstellen, die von Charlotte Bühl-Gramer bzw. Andreas Michler organisiert wurden. Zudem danke ich Philipp Marti und Monika Waldis für die Einladung an das Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Fachhochschule Nordwestschweiz, wo ich 2017 meine Ideen zur Diskussion stellen konnte. Wertvolles Feedback erhielt ich auch 2019 im Forschungskolloquium von Bernd-Stefan Grewe am Institut für Geschichtsdidaktik und Public History in Tübingen.

Der Konferenz für Geschichtsdidaktik e.V. (KGD) danke ich für die Möglichkeit, meine Forschung im Rahmen der von Meike Hensel-Grobe organisierten Early Career Researcher-Tagung 2020 vorzustellen sowie für die Aufnahme meiner Arbeit in die Reihe »Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik«. Der KGD, der Klett-Stiftung und dem Zentrum Erinnerungskultur der Universität Regensburg danke ich für die großzügige Unterstützung bei der Veröffentlichung der Dissertation.

Für den kollegialen und freundschaftlichen Austausch, für Tipps sowie für kritisches Feedback zu einzelnen Teilen der Arbeit bedanke ich mich bei Kolleg*innen und Freund*innen, die in dieser Zeit an ihren eigenen Dissertationen gearbeitet haben: Hannes Burkhardt, Benjamin Reiter, Nicole Schwabe, Philipp McLean, Michael Harcourt, Viola Huang, Dominic Studer und Dennis Röder.

Die Fertigstellung dieses Projekts wäre nicht möglich gewesen ohne die emotionale und intellektuelle Unterstützung meines Freundes- und Familienkreises. Mein Dank geht hier zunächst an die Kolleg*innen von Augsburg Postkolonial. Ina Hagen-Jeske, Claas Henschel und Christina Pauls danke ich für die zahlreichen Kaffeerunden mit Diskussionen über die postkolonialen Verhältnisse »vor Ort«. Stephanie Schaidt und Philipp Marti gilt mein Dank für ihre Ratschläge als erfahrene Doktorierende. Für die inspirierenden Schreibretreats am Meer und in den Bergen danke ich Patricia Gwozdz und v. a. Markus Lenz und Carolin Hofmockel, die wunderbare Menschen sind und immer ein offenes Ohr für mich hatten. Für die liebevolle Unterstützung auf dem letzten Abschnitt der Arbeit, dem Weg zur Drucklegung, geht mein Dank an Karo.

Schließlich möchte ich meinem Bruder Sebi und vor allem meinen Eltern danken, denen ich meine Arbeit widme. Sie waren es, die in mir die Begeisterung für Geschichte und die kritische Auseinandersetzung damit geweckt und mich in allen Phasen meines beruflichen und akademischen Weges unterstützt haben.

Einleitung

Gesellschaftliche Begründung des Forschungsvorhabens

Was in Augsburg im Sommer 2020 passierte, wäre einige Jahre vorher noch undenkbar gewesen. Anfang Juni demonstrierten während der Corona-Pandemie 3000 Augsburger*innen im Gedenken an den in Minneapolis im US-Bundesstaat Minnesota von einem *weißen* Polizisten ermordeten Afroamerikaner George Floyd gegen anti-Schwarzen Rassismus.⁷ Ende Juli nahm das Fugger- und Welser Erlebnismuseum nach massiver Kritik ihre gerade neu entwickelte, von einem fiktiven versklavten Jungen geführte digitale Museumstour offline und versprach eine kritische Auseinandersetzung mit der Darstellung des transatlantischen Versklavungshandels im Museum.⁸ Anfang August beschloss das Augsburger »Hotel Drei M⁹« nach jahrelangen Protesten und einer in der

7 Vgl. Anna Hell/Bernd Hohlen: »Silent Demo«: 3000 Augsburger gedenken George Floyd. In: Augsburger Allgemeine Online, 06.06.2020, <https://tinyurl.com/3m2yf7ab> (aufgerufen am 04.08.2021).

8 Vgl. Richard Mayr: Fugger und Welser Museum: Umstrittene Sklavenjungen-App wird abgeschaltet. In: Augsburger Allgemeine Online, 31.07.2020, <https://tinyurl.com/3wfv5zvj> (aufgerufen am 04.08.2021). In die kritische Intervention, an der neben Mitgliedern von »Augsburg Postkolonial« auch Vertreter*innen der Initiative Schwarze Menschen in Deutschland beteiligt waren, war auch der Verfasser involviert. Vgl. hierzu Philipp Bernhard/Ina Hagen-Jeske/Claas Henschel: Eine Erzählung in der Tradition des Kolonialrevisionismus: Der neue Augsburger Museums-Sklave Perico. Wie eine vermeintlich kritische Museumstour Kolonialismus verharmlost und Rassismus reproduziert. In: Die Augsburger Zeitung, 23.07.2020, <https://www.daz-augsburg.de/der-neue-augsburger-museums-sklave-perico/> (aufgerufen am 22.02.2021). Siehe hierzu auch weiter unten bei der Auseinandersetzung mit Chancen und Grenzen von (teil-)fiktiven Darstellungen für eine »postkoloniale« Geschichtsvermittlung (vgl. Teil III Claim 2).

9 In dieser Arbeit werden im Fließtext Sternchen »*« zur Maskierung rassistischer Bezeichnungen wie z. B. dem M*-Wort oder dem N*-Wort verwendet. Ausgeschrieben werden solche rassistischen Begriffe lediglich in Ausnahmefällen, z. B. im Falle von Literaturangaben, historischen Quellen oder wörtlichen Zitaten. Vgl. zum M*- und N*-Wort z. B. Susan Arndt/Nadja Ofuately-Alazard (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster 2011.

Stadtgesellschaft hochemotional geführten Debatte die Umbenennung in »Maximilian's«.¹⁰ Und kurz darauf stellte die aus CSU und Grünen bestehende Stadtregierung einen Antrag, der die Stadtverwaltung zu einer kritischen Aufarbeitung der Augsburger Kolonialgeschichte aufforderte.¹¹ Damit erreichte die Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialgeschichte und deren »kolonialem Erbe«¹² auch in der deutschen Stadt einen vorläufigen Höhepunkt, von der aus im Jahr 1528 mit der Welser-Kolonie¹³ in Venezuela die erste Kolonialunternehmung im beginnenden Zeitalter der europäischen Expansion im deutschsprachigen Raum ausging.

Während am Beginn der Arbeit an der vorliegenden Studie Anfang der 2010er Jahre die Aufarbeitung der deutschen Kolonialvergangenheit nicht nur in der Friedensstadt¹⁴ Augsburg, sondern auch deutschlandweit gesamtgesellschaftlich gesehen noch ein Randthema war, hat sich dies seitdem dramatisch gewandelt. Besonders in den Jahren 2020 und 2021, während der Niederschrift der vorliegenden Arbeit, war die Auseinandersetzung mit Rassismus und der deutschen Kolonialgeschichte in Deutschland eines der auch medial präsentesten kultur-

10 Die erste in der Stadtgesellschaft breiter wahrgenommene Kritik am Namen (und am damaligen Logo) wurde im Jahr 2018 von einer Petition der Amnesty Jugendgruppe Augsburg ausgelöst. Vgl. <https://www.openpetition.de/petition/online/umbenennung-des-hotels-drei-mohren-in-augsburg> (aufgerufen am 10.11.2021). Zur Umbenennung des Hotels, vgl. folgendes Podcast-Interview mit einer Aktivistin der Amnesty Jugendgruppe. Folge 4: Die Umbenennung des Augsburger Hotels 3 M***** – Aufarbeitung einer Debatte, Podcast »Jede Geschichte hat zwei Seiten... mindestens!« des Fugger und Welser Museums Augsburg, Moderation: Philipp Bernhard und Ina Hagen-Jeske, <https://tinyurl.com/2h78bzzs> (aufgerufen am 23.10.2023).

11 Der Antragstext vom 07.08.2020 kann hier abgerufen werden: <https://www.csu-augsburg.de/politik/antraege-der-csu-fraktion/detail/antrag-augsburger-kolonialgeschichte> (aufgerufen am 14.10.2021).

12 In den Debatten um das »koloniale Erbe« geht es zwar meist um materielle Kulturgüter, die (mehr oder weniger legal bzw. legitim) aus den ehemaligen Kolonien in die europäischen »Mutterländer« gelangt sind, wie z. B. Kunstgegenstände, Human Remains, Fotografien oder Tonaufnahmen. Bernd-Stefan Grewe betont allerdings, dass die Frage nach dem kulturellen Erbe eine tieferliegende Dimension hat, die gerade in der medialen Berichterstattung vernachlässigt wird. Denn neben dem materiellen Erbe existiert auch ein immaterielles Kolonialerbe aus Denkmustern und Wissensbeständen, die bis in die Gegenwart nachwirken. Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Koloniales Erben. Zur Einführung. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 72 (2021), H. 9/10, S. 493–500, hier S. 494f.

13 Vgl. Jörg Denzer: Die Konquista der Augsburger Welser-Gesellschaft in Südamerika (1528–1556). Historische Rekonstruktion, Historiografie und lokale Erinnerungskultur in Kolumbien und Venezuela. München 2005.

14 Diese Bezeichnung geht in Augsburg, wo 1555 der Augsburger Religionsfriede geschlossen wurde, auf das erstmals am 8. August 1650 gefeierte Hohe Friedensfest zurück, mit dem die Augsburger Protestant*innen nach dem Westfälischen Frieden das Ende ihrer religiösen Unterdrückung feierten. Seit 1950 ist der 8. August in Augsburg ein staatlicher, auf die Stadtgrenzen beschränkter Feiertag. Vgl. <https://www.friedensstadt-augsburg.de/de/geschichte> (aufgerufen am 13.08.2021).

und gesellschaftspolitischen Themen überhaupt.¹⁵ Dabei ging es vor allem um drei Themen.

1. Das breiteste Echo erhielten sicherlich die in vielen deutschen Städten stattfindenden »Black Lives Matter«-Demonstrationen. Im Zuge der Debatte um anti-Schwarzen Rassismus in Deutschland wurde auch die Frage nach der Relevanz der deutschen Kolonialgeschichte und nach kolonialen Kontinuitäten von Kolonialrassismus¹⁶ in der Öffentlichkeit so breit diskutiert wie bisher nie zuvor.¹⁷

2. Parallel zur »Black Lives Matter«-Debatte wurden seit dem Frühjahr 2020 auch mehrere »postkoloniale« geschichts- und erinnerungspolitische Streitfragen intensiv diskutiert. Zu nennen sind hier Debatten über den Umgang mit Straßen und Denkmälern (wie der in Anton-Wilhelm-Amo-Straße umbenannten M*straße in Berlin¹⁸ und dem Bismarck-Denkmal in Hamburg¹⁹), Kontroversen um das Humboldt Forum in Berlin und um die Rückgabe geraubter Kulturgüter²⁰ sowie die Kritik am Versöhnungsabkommen zwischen der namibischen und der deutschen Regierung zur Aufarbeitung des Völkermords an den Ovaherero und Nama in der damaligen Kolonie Deutsch-Südwestafrika.²¹ Dabei werden in allen Debatten immer wieder Bezüge zu postkolonialer Theoriebildung hergestellt.

15 Im Jahr 2020 hat z.B. das Deutschlandradio, nach vorheriger Abstimmung unter den Hörer*innen, im Rahmen des Formats »Denkfabrik« einen Jahresschwerpunkt zum Thema »Eine Welt 2.0 – »Dekolonisiert euch!« gesendet. Vgl. <https://www.deutschlandradio.de/denkfabrik-dekolonisiert-euch.4142.de.html> (aufgerufen am 15.10.2021).

16 Zu den Begriffen »koloniale Kontinuitäten« und »Kolonialrassismus« siehe Teil III Claim 3 bzw. Claim 4.

17 Vgl. z.B. folgendes Interview mit der afrodeutschen Soziologin Natasha Kelly: Natasha Kelly im Gespräch mit Alexander Moritz: Soziologin zur deutschen Debatte über Rassismus. »Die ständigen Ausreden bin ich leid«. In: Deutschlandfunk Kultur, 06.06.2020, <https://tinyurl.com/27mhuw97> (aufgerufen am 11.10.2021).

18 Die Beschlüsse der Bezirksverordnetenversammlung zur Umbenennung der M*Straße können hier nachgelesen werden: <https://tinyurl.com/4taydve8> (www.berlin.de) (aufgerufen am 11.10.2021).

19 Vgl. hierzu z.B. Kodjo Gläser und Hannimari Jokinen im Gespräch mit Marietta Schwarz: Debatte um Denkmäler. Wie Bismarck dekolonisieren? In: Deutschlandfunk Kultur, 18.07.2020, <https://tinyurl.com/59wpznxu> (aufgerufen am 11.10.2021); vgl. auch: Axel Schröder: Streit um Hamburger Denkmal. Bismarck schrumpfen. In: Deutschlandfunk Kultur, 02.12.2020, <https://tinyurl.com/yc8zwf7u> (aufgerufen am 11.10.2021).

20 Zu den Kontroversen um das Humboldt Forum und zur Restitutionsdebatte ausführlicher weiter unten.

21 Vgl. hierzu z.B. folgendes Interview mit der namibischen Politikerin und Vorsitzenden des Ovaherero Genocide Committees Esther Muinjangu: Esther Muinjangu im Interview mit Celia Parbey: Völkermord in Namibia: »Wir fordern die Begleichung einer grausamen Schuld«. In: ze.tt (Zeit Online), 02.06.2021, <https://tinyurl.com/34t3kca2> (aufgerufen am 11.10.2021).

Zudem spielen bei allen genannten Streitthemen – wenn auch unterschiedlich stark ausgeprägt – transnationale Bezüge eine Rolle.²²

3. Am deutlichsten akademisch geprägt sind jene Kontroversen, in denen es im Kern um das Verhältnis zwischen Kolonialismus und Nationalsozialismus in der deutschen Erinnerungskultur und Erinnerungspolitik geht. In diesen bisweilen äußerst kontrovers bis polemisch geführten Auseinandersetzungen wurde im Vergleich zu den beiden oben skizzierten Streitthemen am explizitesten mit bzw. gegen Postkoloniale Theorie argumentiert. Den Beginn dieser mehrere Episoden umfassenden Debatte markieren im Frühsommer 2020 Antisemitismusvorwürfe gegen den kamerunischen postkolonialen Denker Achille Mbembe. Von seinen Kritiker*innen wurden Mbembe Unterstützung der gegen den Staat Israel gerichteten internationalen »Boycott, Divestment and Sanctions«-Bewegung (BDS) sowie, auf der Basis verschiedener Passagen aus unterschiedlichen Schriften Mbembes, Antisemitismus und eine Relativierung des Holocaust vorgeworfen. Dabei wurde bald nicht nur Mbembe, sondern auch die Postkoloniale Theorie insgesamt attackiert.²³ Dessen Verteidiger*innen wiesen hingegen darauf hin, dass Mbembe – mit Blick auf sein Gesamtwerk – berechnete Fragen zum Verhältnis zwischen transatlantischem Versklavungshandel und Shoah aufwerfe, mit dem sich auch die »postkoloniale« Bundesrepublik auseinandersetzen müsse.²⁴ Die Debatte um das Verhältnis von Shoah und kolo-

22 Ein Beispiel für transnationale Bezüge im Kontext von Denkmalsturzdebatten sind die »Rhodes Must Fall«-Proteste in Kapstadt und Oxford. Ausführlich zu transnationalen Bezügen in der Debatte um Denkmalsstürze, vgl. das Dissertationsprojekt von Lea Beck-Knoll: »Vom Sockel stoßen oder doch in Stein gemeißelt? Analyse transnationaler Diskursräume (post-)kolonialer Proteste«.

23 Für die Kritik an Mbembe und deren Ausweitung auf die Postkoloniale Theorie insgesamt, siehe z.B. der Artikel von Meron Mendel und Saba-Nur Cheema. Vgl. Saba-Nur Cheema/Meron Mendel: Leerstelle Antisemitismus. In: taz, 25.04.2020, <https://taz.de/Postkoloniale-Theoretiker/15678482/> (aufgerufen am 19.03.2021). Heftige Kritik an den Postcolonial Studies übt im Zuge der Mbembe Kontroverse auch der Journalist Thierry Chervel. Vgl. Thierry Chervel: Je nach Schmerz. In: Perlentaucher, 24.05.2020, www.perlentaucher.de/essay/die-debatte-um-achille-mbembe-postcolonial-studies-und-der-holocaust.html (aufgerufen am 19.03.2021). Zur Kritik an der Postkolonialen Theorie vgl. auch: Hans-Ulrich Gumbrecht: Das Ende der Postkolonialisten. In: Welt online, 29.05.2020, <https://tinyurl.com/2n6tn68> (aufgerufen am 04.08.2021); Jan Gerber: Holocaust, Kolonialismus, Postkolonialismus. Über Opferkonkurrenz und Schuldverschiebung. Einleitung zum Schwerpunkt. In: Jan Gerber (Hrsg.): Schwerpunkt: Die Untiefen des Postkolonialismus. Berlin 2021, S. 19–46.

24 Beispiele für Positionen, die Achille Mbembe und vor allem auch Postkoloniale Theorie gegen diese Kritik verteidigen, haben z.B. die beiden Afrikahistoriker Andreas Eckert und Robert Heinze verfasst. Vgl. Andreas Eckert: Postkolonialismus und die Causa Mbembe. In: Rotary Magazin, 01.06.2020, <https://rotary.de/gesellschaft/postkolonialismus-und-die-causa-mbembe-a-16094.html> (aufgerufen am 19.03.2021); Robert Heinze: Eine Fassade aus Vernunft. Die deutsche Debatte um Achille Mbembe zeugt von kolonialer Amnesie. In: nd, 23.05.2020, <https://www.nd-aktuell.de/artikel/1137010.kolonialismus-eine-fassade-aus-vernunft.html> (aufgerufen am 10.11.2021).

nialen Massenverbrechen (sowie die Bedeutung, die die jeweilige Erinnerung daran haben sollte) wurde in der Folge durch Debattenbeiträge von Michael Rothberg und Jürgen Zimmerer²⁵ sowie vor allem durch den von A. Dirk Moses verfassten Beitrag »Der Katechismus der Deutschen«²⁶ weitergeführt. Mehrere Kommentator*innen haben diesbezüglich bald von einem »neuen Historikerstreit« bzw. einem »Historikerstreit 2.0«²⁷ gesprochen, was auch in der weiteren publizistischen Debatte aufgegriffen wurde.²⁸

In allen drei Debatten werden immer wieder Bezüge zu postkolonialer Theoriebildung hergestellt. Allerdings wird selten konkretisiert, was jeweils unter Postkolonialer Theorie verstanden wird. Zudem werden im öffentlichen Diskurs von den Kritiker*innen häufig selektiv einzelne Kritikpunkte oder Denker*innen ausgewählt, um ein einseitiges Zerrbild einer antiaufklärerischen Denkschule zu zeichnen, die mithilfe von Identitätspolitik und angeblicher »Cancel Culture« den akademischen Betrieb unterwandert.²⁹

Für einen Überblick über die Debatte um Achille Mbembe, vgl. Daniela Janser: Mehrweggedächtnis. In: Die Wochenzeitung (WOZ), Nr. 14 vom 08.04.2021, <https://tinyurl.com/ycyzzcen> (aufgerufen am 12.10.2021). Eine differenzierte Analyse zum Antisemitismus-Vorwurf gegenüber Achille Mbembe hat der Politikwissenschaftler Gert Krell veröffentlicht. Vgl. Gert Krell: Achille Mbembes »Politik der Feindschaft« und der Vorwurf des Antisemitismus. In: Wolfgang Benz (Hrsg.): Streitfall Antisemitismus. Anspruch auf Deutungsmacht und politische Interessen. Berlin 2020, S. 299–320.

25 Vgl. Jürgen Zimmerer/Michael Rothberg: Enttabuisiert den Vergleich! Die Geschichtsschreibung globalisieren, das Gedenken pluralisieren: Warum sich die deutsche Erinnerungslandschaft verändern muss. In: Zeit Online, 04.04.2021, <https://tinyurl.com/8xhuzu45> (aufgerufen am 30.07.2021).

26 Vgl. A. Dirk Moses: Der Katechismus der Deutschen. In: Geschichte der Gegenwart, 23.05.2021, <https://geschichtedergegenwart.ch/der-katechismus-der-deutschen/> (aufgerufen am 30.07.2021). Antworten auf Moses' Debattenbeitrag wurden auf dem Blog »The New Fascism Syllabus« veröffentlicht: <http://newfascismsyllabus.com/news-and-announcements/the-catechism-debate/> (aufgerufen am 11.10.2021).

27 Vgl. z. B. Thierry Chervel: Historikerstreit 2.0 – eine Chronologie. In: perlentaucher.de. Das Kulturmagazin, 20.06.2021, <https://tinyurl.com/26u6hyzw> (aufgerufen am 13.08.2021); Thierry Chervel: Historikerstreit 2.0, zweiter Teil. In: perlentaucher.de. Das Kulturmagazin, 20.06.2021, <https://www.perlentaucher.de/essay/die-debatte-ueber-a-dirk-moses-katechismus-der-deutschen.html> (aufgerufen am 13.08.2021). Mittlerweile sind zahlreiche Sammelbände erschienen, die sich aus unterschiedlichen Positionen mit dem »Historikerstreit 2.0« befassen: z. B. Saul Friedländer u. a. (Hrsg.): Ein Verbrechen ohne Namen. Anmerkungen zum neuen Streit über den Holocaust. München 2022; Matthias Böckmann u. a. (Hrsg.): Jenseits von Mbembe. Geschichte, Erinnerung, Solidarität. Berlin 2022; Stephan Grigat u. a. (Hrsg.): Erinnern als höchste Form des Vergessens? (Um-)Deutungen des Holocaust und der »Historikerstreit 2.0«. Berlin 2023.

28 Vgl. z. B. die Presseberichterstattung im Zuge des Historikertags 2021 vom 5.–8. Oktober in München, etwa: Ursula Storost: Der »neue« Historikerstreit. Was hat der Kolonialismus mit dem Holocaust zu tun? In: Deutschlandfunk, 07.10.2021, <https://tinyurl.com/4y6j66m3> (aufgerufen am 11.10.2021).

29 Vgl. z. B. den Beitrag von Hans-Ulrich Gumbrecht: Hans-Ulrich Gumbrecht: Das Ende der Postkolonialisten. In: Welt online, 29.05.2020, <https://tinyurl.com/2n6tzn68> (aufgerufen am

Die Tatsache, dass die Themen Rassismus, der Umgang mit dem »kolonialen Erbe« und das Verhältnis von Kolonialismus und Nationalsozialismus Anfang der 2020er Jahre im öffentlichen Diskurs viel stärker präsent sind als jemals zuvor, hat m.E. zwei tieferliegende Ursachen, die beide mit der zunehmenden Rezeption Postkolonialer Theorie im deutschsprachigen Kontext zusammenhängen.

1. Eine zentrale Rolle spielt eine sich seit dem Ende der 2000er Jahre formierende neue erinnerungspolitische soziale Bewegung um die in zahlreichen deutschen Städten sich ab diesem Zeitpunkt gründenden Postkolonialen Initiativen. Neben den Stadtinitiativen gehören auch Selbstorganisationen Schwarzer Menschen zum Kern dieser Bewegung, wie z. B. die Initiative Schwarze Menschen in Deutschland (ISD-Bund e.V.).³⁰

2. Allerdings kann die breite öffentliche Auseinandersetzung mit dem (deutschen) Kolonialismus nicht allein durch das Engagement und das Wachstum der erinnerungspolitischen postkolonialen Bewegung erklärt werden. Vielmehr sind alle drei oben genannten Themen, die paradoxerweise alle drei weitgehend national, d. h. stark auf den deutschen Kontext bezogen diskutiert werden, letztlich das Ergebnis von transnational stattfindenden Verschiebungen in erinnerungskulturellen Debatten. Dieser Wandel ist letztlich wiederum das Resultat von Migrations- und Globalisierungsprozessen. Der Kulturwissenschaftler Thomas Thiemeyer sieht in den deutschen Debatten um das »koloniale Erbe« z. B. Symptome für einen Wandel hin zum Selbstverständnis von Deutschland als Einwanderungsland, wofür er die Abkehr vom Grundsatz des »jus sanguinis« im Einwanderungsrecht im Jahr 2000 und die Kritik an Paradigmen von »Leitkultur« und »Integration« als Belege anführt.³¹ Mit Blick auf die bundesrepublikanische Erinnerungskultur sieht Thiemeyer im Zuge der Kontroversen um das Humboldt Forum dann auch in Deutschland eine Neujustierung von einer genealogischen hin zu einer kosmopolitischen bzw. postkolonialen Erinnerungskultur, die auf globaler Ebene längst im Gange sei.³² So wurde im Zuge der bereits in den 1990er Jahren einsetzenden Universalisierung des Holocaust (bzw. der am Holocaust

04.08.2021). Zum Diskurs über »Cancel Culture«, vgl. z. B. Adrian Daub: *Cancel Culture Transfer. Wie eine moralische Panik die Welt erfasst*. Berlin 2022.

30 Ausführlicher zu den erinnerungspolitischen postkolonialen Stadtinitiativen siehe Teil I (3.2.).

31 Vgl. Thomas Thiemeyer: *Deutschland postkolonial. Ethnologische und genealogische Erinnerungskultur*. In: *Merkur* 70 (2016), H. 806, S. 33–45, hier S. 38f.

32 Vgl. Thomas Thiemeyer: *Deutschland postkolonial: Das Humboldt-Forum und die deutsche Erinnerungskultur*. Schöne-Vortrag an der TU Berlin am 27.11.2018, <https://www.youtube.com/watch?v=otXuGPuL4UY> (aufgerufen am 25.09.2020). Zur These vom Wandel von nationalen zu kosmopolitischen Erinnerungskulturen mit Blick auf die Holocaust-Erinnerung, vgl. Daniel Levy/Natan Sznaider: *Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust*. Frankfurt a.M. 2007.

entwickelten Normen) neben der Shoah – auch in Bezugnahme darauf und in Konkurrenz dazu – der Kolonialismus und der transatlantische Versklavungshandel zu einem immer zentraleren Referenzpunkt in der internationalen Erinnerungsdebatte.³³ Ähnlich wie Thomas Thiemeyer argumentiert Sebastian Conrad. Er sieht in den Debatten um den Umgang mit dem »kolonialen Erbe« Belege für eine in Deutschland im internationalen Vergleich verspätete Herausforderung oder gar Ablösung des Erinnerungsregimes³⁴ der Nachkriegszeit. Dieses Paradigma, in dessen Zentrum die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Shoah steht³⁵, sieht Conrad durch ein neues Erinnerungsregime der Globalisierung herausgefordert, dessen Fluchtpunkt der Kolonialismus darstellt.³⁶ Die Vehemenz der Debatte im deutschen Kontext erklärt Conrad, ähnlich wie Thiemeyer, damit, dass es im Kern nicht nur um die Erinnerungskultur geht, sondern auch um grundlegende Fragen von Zugehörigkeit, Identität und Teilhabe in einer sich wandelnden Gesellschaft.³⁷ In Anlehnung an Aladin El-Mafaalanis These vom »Integrationsparadox« kann die Zunahme an Auseinandersetzungen über die Bedeutung des deutschen Kolonialismus und die z. T. äußerst kontrovers geführten Debatten über Themen wie Rassismus, Identitätspolitik oder Sprachgerechtigkeit als Beleg für gelungene gesellschaftliche Veränderungs- und Öffnungsprozesse gesehen werden.³⁸ Conrad und Thiemeyer betonen dabei beide, dass für die von ihnen diagnostizierten Verschiebungen in der Erinnerungskultur die weltweite (und in Deutschland, wie in Teil I gezeigt wird, verspätete) Rezeption Postkolonialer Theorie eine zentrale

33 Ein weiteres Indiz für diese These der Neuausrichtung der bundesrepublikanischen Erinnerungskultur und der gewachsenen Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem Erbe der kolonialen Vergangenheit ist m. E. auch die Tatsache, dass 2018 die Aufarbeitung der deutschen Kolonialgeschichte erstmals in einem Koalitionsvertrag als Ziel der bundesdeutschen Erinnerungspolitik festgehalten wurde (ausführlicher hierzu siehe Teil III Claim 1).

34 Zum Begriff des Erinnerungsregimes, vgl. Eric Langenbacher: *Collective Memory as a Factor in Political Culture and International Relations*. In: Eric Langenbacher/Yossi Shain (Hrsg.): *Power and the Past. Collective Memory and International Relations*. Washington 2010, S. 13–49.

35 Kritisch zum Erinnerungsregime der Nachkriegszeit und zum Selbstverständnis einer erfolgreichen Aufarbeitung der NS-Vergangenheit und des Holocaust, vgl. Max Czollek: *Desintegriert euch!* München 2018, Max Czollek: *Versöhnungstheater*. München 2023; vgl. Samuel Salzborn: *Kollektive Unschuld. Die Abwehr der Shoah im deutschen Erinnern*. Leipzig 2020.

36 Vgl. Sebastian Conrad: *Erinnerung im globalen Zeitalter. Warum die Vergangenheitsdebatte gerade explodiert*. In: *Merkur* 75 (2021), H. 867, S. 5–17, hier S. 5.

37 Vgl. Sebastian Conrad: *Erinnerung im globalen Zeitalter. Warum die Vergangenheitsdebatte gerade explodiert*. In: *Merkur* 75 (2021), H. 867, S. 5–17, hier S. 5, S. 15.

38 Vgl. Aladin El-Mafaalani: *Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. Köln 2020.

Rolle spielt.³⁹ Dieser gesellschaftliche Wandel, den Thiemeyer und Conrad konstatieren, lässt sich m. E. als ein Bestandteil der prominent von der Soziologin Naika Foroutan in den öffentlichen Diskurs eingebrachten Gesellschaftsdiagnose der postmigrantischen Gesellschaft fassen.⁴⁰ Da alle Lernenden (auch diejenigen ohne sogenannten Migrationshintergrund) mit ihren häufig auf komplexe Weise »lokal-global« verflochtenen Lebenswelten Teil dieser postmigrantischen Gesellschaft sind, muss die Geschichtsvermittlung auf diesen Wandel reagieren. Die Auseinandersetzung mit Postkolonialer Theorie bzw. Postkolonialer Kritik stellt dabei selbstverständlich nur eine Facette der Herausforderungen für die Geschichtsvermittlung dar, die mit der Diagnose der Postmigrantischen Gesellschaft verbunden sind.⁴¹

Zusammenfassend lässt sich also Folgendes festhalten. In den aktuellen gesellschaftlichen Debatten um die deutsche Kolonialvergangenheit – konkret über (anti-Schwarzen) Rassismus, über Geschichts- und Erinnerungspolitik und über das Verhältnis von kolonialen Massenverbrechen und der Shoah – wird immer wieder auf Postkoloniale Theorie verwiesen, wobei die Bezugnahmen allerdings häufig nicht näher präzisiert werden. Auch die diagnostizierten Ursachen dieser aktuell breit geführten gesellschaftlichen Debatten – der Aktivismus und die Vermittlungsarbeit der postkolonialen Bewegung sowie der Wandel des Erinnerungsregimes bzw. die Diagnose der postmigrantischen Gesellschaft – hängen beide zentral mit der Rezeption Postkolonialer Theorie im deutschsprachigen Raum zusammen. Aufgrund dieser Entwicklungen in Gesellschaft und Geschichtskultur erscheint eine vertiefte Auseinandersetzung mit Postkolonialer Theorie für die Geschichtsdidaktik, die sich mit dem Geschichtsbewusstsein, mit historischem Lernen und mit der Geschichts- und Erinnerungskultur auseinandersetzt, zwingend notwendig.

39 Vgl. z. B. Thomas Thiemeyer: Deutschland postkolonial. Ethnologische und genealogische Erinnerungskultur. In: Merkur 70 (2016), H. 806, S. 33–45, hier S. 36.

40 Den Begriff »postmigrantische Gesellschaft« versteht Foroutan dabei als Ergänzung und Erweiterung der Bezeichnung »Migrationsgesellschaft«. Vgl. Naika Foroutan: Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Berlin 2019, S. 57. Mit der Charakterisierung als »postmigrantisch« soll ausgedrückt werden, dass es sich um eine Gesellschaft handelt, die nicht nur zentral durch Prozesse der Migration, sondern auch durch die damit verbundenen konflikthafter Aushandlungsprozesse über Teilhabe, Selbstverständnis und historische Bezüge bzw. erinnerungskulturelle Debatten geprägt ist. Vgl. ausführlicher auch: Naika Foroutan/Juliane Karakayali/Riem Spielhaus (Hrsg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt a.M./New York 2018.

41 Vgl. hierzu das Habilitationsprojekt »Geschichtsdidaktik im 21. Jahrhundert – Historisches Denken und Lernen in der (post-)migrantischen Gesellschaft« von Franziska Rein: <https://tin.yurl.com/2p8kys7> (aufgerufen am 17.02.2022).

Geschichtsdidaktische Begründung des Forschungsvorhabens

Im Gegensatz zur Geschichtswissenschaft, der zusammen mit den Bildungswissenschaften für die Geschichtsdidaktik zentralen Bezugsdisziplin, spielte die Auseinandersetzung mit Postkolonialer Theorie im geschichtsdidaktischen Diskurs im deutschsprachigen Raum lange nur eine Nebenrolle. Eine Ausnahme stellen hier die Beiträge in der von Bernd-Stefan Grewe herausgegebenen »Zeitschrift für Geschichtsdidaktik« 2016 mit dem Titel »Geschichtsdidaktik postkolonial«⁴² dar.⁴³

Dabei hat die Auseinandersetzung mit »von außen« durch kritische Theorien und/oder politische bzw. soziale Bewegungen an die Disziplin herangetragenen Herausforderungen in der Geschichtsdidaktik, wie in Teil II der Arbeit ausführlich gezeigt wird, eine lange Tradition. Ähnlich wie die erinnerungspolitische postkoloniale Bewegung haben beispielsweise auch die Friedensbewegung, die »Geschichte von unten«-Bewegung, die Umweltbewegung oder die »Dritte-Welt-Bewegung« die Geschichtsdidaktik herausgefordert.⁴⁴ Auch stärker theoretisch ausgerichtete Debatten, angestoßen von »engagierten« Wissenschaftler*innen⁴⁵

42 Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial. Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016).

43 Vgl. jüngst aber die von Christoph Kühberger, Christian Heuer und Holger Thünemann in Kooperation mit dem Salzburg Museum veranstaltete Tagung »Dekolonialisierung – geschichtsdidaktische Perspektiven« am 01./02. Februar 2024 an der Universität Salzburg, <https://www.hsozkult.de/event/id/event-140610> (aufgerufen am 08.01.2024).

44 Letztere hat in den 1980er Jahren eine zentrale Rolle bei der ersten (und bis 2016 einzigen) ausführlichen Auseinandersetzung mit der geschichtsdidaktischen Relevanz des Kolonialismus durch Bodo von Borries gespielt. Vgl. Bodo von Borries: Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem. Europa und Übersee zwischen Entdeckungs- und Industriezeitalter 1492–1830. Münster 1986.

45 Viele Postkoloniale Theoretiker*innen und viele Forschende im Bereich der Postkolonialen Studien verstehen sich selbst als »engagierte« Wissenschaftler*innen, die mit ihrer Arbeit Veränderungen im gesellschaftlichen und erinnerungs- bzw. geschichtspolitischen Umgang mit Kolonialismus und Rassismus anstreben. Jüngst wird im Feuilleton, v. a. mit Blick auf die Klimakrise, aber auch in der Auseinandersetzung mit dem Umgang mit dem »kolonialen Erbe« sowie im Zusammenhang mit Kritik an Postkolonialer Theorie sowie an der »Critical Race Theory« wieder verstärkt über die Frage debattiert, inwiefern Wissenschaftler*innen mit ihrer Expertise auch im politischen Diskurs sich für konkrete Anliegen aussprechen dürfen. Vgl. kritisch hierzu: Johannes Pennekamp: Von Quote bis Klimaschutz. Aktivistische Wissenschaftler sind ein Greuel. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung faz.net, 12.12.2020, <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/aktivistische-wissenschaftler-sind-ein-greuel-17097956.html> (aufgerufen am 16.10.2021); Thomas E. Schmid: Der Holocaust war kein Kolonialverbrechen. Aktivismus und Wissenschaft gehören nicht zusammen. Eine Erwiderung auf Michael Rothberg und Jürgen Zimmerer. In: Zeit Online, 11.04.2021, <https://tinyurl.com/5n8fndwd> (aufgerufen am 16.10.2021). Zur Frage nach einer Tradition »engagierter Geschichtswissenschaft« bzw. zum Zusammenhang zwischen historischer Forschung und zivilgesellschaftlichem Engagement liegen auch historische Arbeiten vor. Dabei positioniert Stefan Berger die Forschung zu Historiker*innen als engagierten Intellektuellen an der

aus der Frauenbewegung, der Interkulturellen Pädagogik oder der Förder- und Inklusionspädagogik wurden produktiv von der Disziplin aufgenommen. Dabei erfolgt die Rezeption Postkolonialer Theorie, wie in Teil I gezeigt wird, vor allem über die Geschichtswissenschaften.

Verschiedene jüngere Felder der geschichtsdidaktischen Theoriebildung beschäftigen sich am Rande mit postkolonialer Theoriebildung bzw. streifen diese.⁴⁶ Konkret handelt es sich dabei um Debatten um inter- bzw. transkulturelles historisches Lernen⁴⁷, welt- und globalgeschichtliches historisches Lernen,⁴⁸ rassismuskritisches historisches Lernen⁴⁹ sowie um inklusives und diversitäts-sensibles historisches Lernen.⁵⁰

Das Anliegen und das Vorgehen der vorliegenden Arbeit ähnelt dabei der 1998 von Bettina Degner (ehemals Alavi) vorgelegten Dissertation »Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft«. Degner untersuchte darin – ebenfalls angestoßen durch Impulse von »außen«, in diesem Fall durch die Gesell-

Schnittstelle von Historiografiegeschichte, Forschungen zu Sozialen Bewegungen und den Memory Studies. Vgl. Stefan Berger: *Historical Writing and Civic Engagement. A Symbiotic Relationship*. In: Stefan Berger (Hrsg.): *The Engaged Historian Perspectives on the Intersections of Politics, Activism and the Historical Profession*. New York/Oxford 2019, S. 1–31, hier S. 2. Wie bereits im Vorwort angedeutet, wird in der vorliegenden Arbeit die Position vertreten, dass Wissenschaft, z.B. was die Auswahl und Generierung von Fragestellungen angeht, stets politisch ist. Zudem lassen sich »Theorie« und »Praxis« selten klar trennen. Dennoch müssen Wissenschaftler*innen, wenn sie in den öffentlichen und politischen Diskurs eintreten, m.E. reflektieren aus welcher Position sie sprechen. Denn der politische Diskurs folgt anderen Regeln und Logiken als der wissenschaftliche Diskurs. Gerade auch in der Didaktik der Geschichte wurde von Beginn an diskutiert, wie politisch die Geschichtsdidaktik und der Geschichtsunterricht sein sollen. Vgl. Annette Kuhn/Friedrich J. Lucas/Ursula A. J. Becher: *Geschichte als engagierte Wissenschaft. Zur Theorie einer Geschichtsdidaktik*. Stuttgart 1985; vgl. zu dieser Frage auch die Tagung des Arbeitskreises »Geschichtsdidaktik theoretisch« der Konferenz für Geschichtsdidaktik zum Thema »Geschichtsdidaktik theoretisch – und politisch?«, 20.09.2021–21.09.2021, <https://tinyurl.com/4djt4khy> (aufgerufen am 16.10.2021).

46 Schon Bettina Degner geht 1998 in ihrer Dissertationsschrift kurz auf die Postcolonial Studies ein. Vgl. Bettina Alavi: *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen*. Frankfurt a.M. 1998, S. 74.

47 Vgl. z.B. Marc Ullrich/Martin Lücke: *Transkultureller Geschichtsunterricht. Neues Leitbild für die Konzeption historischer Lehr- und Lernprozesse?* In: *Psychosozial* 37 (2014), H. 136, S. 11–22.

48 Vgl. z.B. Susanne Popp/Jutta Schumann/Philipp Bernhard: *Der Erste Weltkrieg – globalgeschichtlich betrachtet. Perspektiven für den Geschichtsunterricht. Eine Einführung*. In: Philipp Bernhard/Susanne Popp/Jutta Schumann (Hrsg.): *Der Erste Weltkrieg – globalgeschichtlich betrachtet. Perspektiven für den Geschichtsunterricht*. St. Ingbert 2019, S. 1–16.

49 Vgl. z.B. Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): *Historisches Lernen als Rassismuskritik*. Schwalbach/Ts. 2016.

50 Vgl. z.B. Sebastian Barsch u.a. (Hrsg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M. 2020. Vgl. hierzu die Pfade 2 und 3 in der in Teil II vorgenommenen Verortung Postkolonialer Theorie in der geschichtsdidaktischen Theorielandschaft.

schaftsdiagnose der multiethnischen bundesrepublikanischen Gesellschaft in den 1990er Jahren und der aus den Erziehungswissenschaften stammenden Theorie der »Interkulturellen Erziehung« – deren Relevanz für die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht.⁵¹ Wie bei Degners Studie handelt es sich auch bei der Vermessung Postkolonialer Theorie für die Geschichtsdidaktik um ein theoretisches und normatives Anliegen, dem es darum geht, ein neues Theoriekonzept aus einer anderen Disziplin – nun die aus den Literaturwissenschaften stammende Postkoloniale Theorie – für die Geschichtsdidaktik zu erschließen. Und wie bei Degner reagiert diese Arbeit, wie oben dargelegt, auch auf gesellschaftliche Veränderungen.

Forschungsfragen

Insgesamt steht somit die Auseinandersetzung mit Postkolonialer Theorie in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik – in den Bereichen Theorie, Empirie und Pragmatik – noch am Anfang. Zwar wären nun für die Didaktik der Geschichte verschiedenste Forschungsvorhaben denkbar, gerade auch mit Blick auf empirische und pragmatische Fragen. Allerdings ist m.E. als Grundstein für die geschichtsdidaktische Forschung in diesem Feld zunächst eine umfassende theoretische Erschließung des postkolonialen Diskurses nötig. In der bereits genannten Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2016 finden sich in der Einleitung von Bernd-Stefan Grewe sowie im Beitrag von Felix Hinz und Johannes Meyer-Hamme bereits erste theoretische Auseinandersetzungen mit dem Potenzial Postkolonialer Theorie für die Geschichtsdidaktik.⁵² Eine systematische theoretische Vermessung des Potenzials des in Teilen diffusen Feldes postkolonialer Theoriebildung für die Didaktik der Geschichte steht allerdings noch aus.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher, die Angebote Postkolonialer Theorie aus geschichtsdidaktischer Perspektive⁵³ systematisch zu vermessen und zu er-

51 Vgl. Bettina Alavi: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Frankfurt a.M. 1998, S. 1f.

52 Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), S. 5–30; vgl. Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 131–148.

53 Unter »geschichtsdidaktischer Perspektive« ist eine dem aktuell bestehenden Konsens der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik zu zentralen Konzepten, Kategorien und Begriffen verpflichtete Perspektive gemeint. Zu diesem Konsens der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik zählt der Verfasser vor allem folgende Punkte:

schließen. Damit versteht sich die vorliegende Studie in erster Linie als ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Theoriebildung. Konkret geht die Arbeit zwei leitenden Forschungsfragen nach:

1. Welche Relevanz und welches Potenzial hat postkoloniale Theoriebildung bzw. Postkoloniale Kritik für die Fortentwicklung der bestehenden geschichtsdidaktischen Theorie im deutschsprachigen Raum und wie lauten zentrale Argumentationen Postkolonialer Theorie »übersetzt« für historisches Lernen?

2. Wie verhalten sich Argumentationen bzw. Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung zu bestehenden, partiell konvergent erscheinenden Ansätzen des deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Diskurses, v. a. zu inter- bzw. transkulturellem historischem Lernen, inklusivem bzw. diversitätssensiblen historischem Lernen, rassismuskritischem historischem Lernen und welt- und globalgeschichtlichem historischem Lernen?

Dabei nimmt die Arbeit ausschließlich das historische Lernen in Hinsicht auf die Theoriebildung in der Geschichtsdidaktik und deren Anwendung im Geschichtsunterricht in den Blick. Ein sicherlich ebenfalls wünschenswerter interdisziplinärer Zugriff, z.B. in Verbindung mit literaturwissenschaftlichen Aspekten und deren Potenzial für die Darstellung von Perspektiven der Kolonisierten, wird (jenseits von Exkurs I zur Rezeption Postkolonialer Theorie in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften und in der Politikdidaktik bzw. Politischen Bildung in Teil II) nicht weiterverfolgt. Auch zielt die Auseinandersetzung mit Postkolonialer Theorie in der vorliegenden Arbeit nicht auf eine vollumfängliche »Dekolonisierung« von historischem Lernen oder gar der schulischen Bildung insgesamt, wie es z.B. im kanadischen Kontext diskutiert wird, wo etwa die Berücksichtigung indigener Epistemologien in den (Geschichts-)Curricula gefordert wird.⁵⁴ Vielmehr wird in der vorliegenden Arbeit ein pragmatisches

– die beiden »Fundamentalkategorien« Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur (vgl. hierzu kritisch die Zweijahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik 2022 zum Thema »Geschichtsbewusstsein, Geschichtskultur, Public History – ein spannendes Verhältnis«).

– Die Förderung von Kompetenzen historischen Lernens bzw. historischen Denkens (vgl. hierzu v. a. das Modell der FUER-Gruppe: Waltraud Schreiber u.a. (Hrsg.): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. 2. Aufl. Neuried 2006. Zum historischen Denken, vgl. z.B. Michael Sauer: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, 11. Aufl. Seelze 2013, S. 23–25).

– geschichtsdidaktische Unterrichtsprinzipien (vgl. hierzu z.B. Michael Sauer: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, 11. Aufl. Seelze 2013, S. 76–92).

– Kriterien für einen »guten« Geschichtsunterricht (vgl. z.B. Peter Gautschi/Markus Bernhardt/Ulrich Mayer: Guter Geschichtsunterricht – Prinzipien. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012, S. 326–348; vgl. auch: Johannes Meyer-Hamme/Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2016).

54 Vgl. zur Debatte im kanadischen Kontext Teil II (Exkurs III) und Teil III (Claim 2) der Arbeit.

Vorgehen gewählt, das an der bestehenden Fachsystematik und am Fachkonsens zu den theoretischen Grundlagen der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik sowie am gegebenen Geschichtsunterricht und dessen »Normalcurriculum«⁵⁵ ansetzt.

Forschungsdesign und Methodik

Im Folgenden sollen das Forschungsdesign der Arbeit und die Forschungsmethode skizziert werden.

Die in dieser Arbeit vorgenommene Vermessung postkolonialer Theoriebildung für die Geschichtsdidaktik erfolgt aus forschungspragmatischen Gründen aus einer primär deutschsprachigen Perspektive. Dies liegt zum einen daran, dass das eurozentrische »Normalcurriculum« der deutschsprachigen Lehrpläne den Referenzpunkt für das geschichtsdidaktische Nachdenken über Kolonialismus und Postkoloniale Theorie darstellt. Und dieses »Normalcurriculum« bricht kaum aus dem ihm zugrunde liegenden nationalen Denkraum aus.⁵⁶ Zum anderen orientiert sich die vorliegende Arbeit in erster Linie am geschichtsdidaktischen Diskurs und an der geschichtsdidaktischen Theoriebildung im deutschsprachigen Raum. Für die Geschichtsdidaktik kann dabei konstatiert

55 Unter »Normalcurriculum« wird hier das »Normalnarrativ« verstanden, das den deutschen Geschichtsunterricht und die Curricula bis heute prägt. Das »Normalcurriculum« folgt einem – um antike Grundlagen – erweiterten nationalgeschichtlichen Narrativ, in dem europäische oder »globale« Perspektiven dann einbezogen werden, wenn sie unverzichtbar sind, um die eigene Nationalgeschichte bzw. die Entstehung »unserer« politischer Werte zu verstehen. Dabei enthält das »Normalnarrativ« seit jeher Kapitel zu zentralen weltgeschichtlichen Themen, wie z. B. der »Entdeckung Amerikas«. Entscheidend ist aber, dass im »Normalnarrativ« auch solche transnationalen bzw. globalen Themen in einem nationalen Denkraum konstruiert werden. Dies bedeutet, dass konsequent übergreifende Kontexte ausgeblendet und der Blick auf globale Zusammenhänge verstellt werden. Die Folge dieser vermeintlich objektiven Erzählung der relevanten Geschichte »From Plato to Nato« (Vgl. David Gress: *From Plato to NATO. The Idea of the West and its Opponents*. New York u. a. 1998), die damit für Lernende zu der Geschichte wird, sind problematische Fehlvorstellungen und eurozentrische Stereotype. Vgl.: Philipp Bernhard/Susanne Popp/Jutta Schumann: Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer für die obligatorische Verankerung globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichtscurricula. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 20 (2021), S. 18–32, hier S. 18f.

56 Auch die historische Forschung zum Kolonialismus in Deutschland wie in Europa ist nach wie vor stark national geprägt. Daneben stehen auch Forschungen zu gesamteuropäischen kolonialen Mentalitäten und Erinnerungskulturen zum Kolonialismus erst am Anfang. Vgl. Karel van Nieuwenhuyse/Goddeeris Idesbald: Postkoloniale Erinnerungskulturen in Europa. Eine fragmentierte, geteilte und national gebundene Erinnerungslandschaft. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M. 2015, S. 215–217.

werden, dass, gerade mit Blick auf die geschichtsdidaktische Theoriebildung, der deutschsprachige Diskurs ebenfalls immer noch stark national geprägt ist.⁵⁷

Das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit lässt sich in zwei Schritte unterteilen, für die jeweils ein unterschiedlicher methodischer Zugriff verwendet wurde.

Schritt 1: Theoretisch-deduktives Vorgehen: Die Grundlage der Arbeit stellt eine theoretische Analyse des Diskursfeldes der Postkolonialen Theorie (vgl. Teil I) und eine Analyse des Forschungsstandes zur Rezeption postkolonialer Theoriebildung in der Geschichtsdidaktik (und in zentralen Nachbardisziplinen) (vgl. Teil II) dar. In Teil II wird entlang der Bereiche Theorie, Empirie und Pragmatik die bestehende geschichtsdidaktische Forschungslandschaft analysiert und dabei vor allem herausgearbeitet, wo in der bisherigen Auseinandersetzung mit dem europäischen Kolonialismus der Neuzeit Defizite zu konstatieren sind. In Teil I erfolgt eine vertiefte Auseinandersetzung mit zentralen Vertreter*innen, Konzepten und Debatten Postkolonialer Theorie sowie mit der Rezeption postkolonialer Theoriebildung im deutschsprachigen Raum.

Das Ergebnis dieses theoretisch-deduktiven Vorgehens sind vier aus der postkolonialen Theoriebildung bzw. dem postkolonialen Diskurs mit Blick auf diagnostizierte Defizite der geschichtsdidaktischen Theorie abgeleitete konstitutive Elemente für einen geschichtsdidaktischen Zugriff auf die Auseinandersetzung mit der europäischen Kolonialvergangenheit in der europäischen Geschichte und deren Bedeutung für das europäische Selbstverständnis in Vergangenheit und Gegenwart. Diese werden als Forderungen bzw. als postkoloniale »Claims« interpretiert. Dies bedeutet, dass sich die Geschichtsdidaktik mit diesen vier Forderungen auseinandersetzen muss, will sie die Ansprüche einer postkolonialen Geschichtsvermittlung zur europäischen Kolonialvergangenheit und zur Kolonialität⁵⁸ der europäischen Geschichte erfüllen. Konkret handelt es sich um folgende vier Postulate:

- die Erweiterung des Kolonialismusverständnisses (»Claim 1«)
- die Reflexion und Überwindung von Eurozentrismus (»Claim 2«)

57 In der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik gibt es zwar Publikationen, die einen Dialog zwischen der geschichtsdidaktischen Theoriebildung im deutschsprachigen Raum und der internationalen Forschung suchen, die stark vom anglophonen Diskurs geprägt ist. Vgl. z. B. Andreas Körber: *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. 2015, https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf (aufgerufen am 15.10.2021); Manuel Köster/Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): *Researching history education. International perspectives and disciplinary traditions*. 2. Aufl. Frankfurt a.M. 2019. Dennoch spielt z. B. die anglophone Theoriebildung in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik nach wie vor nur eine untergeordnete Rolle.

58 Zum Begriff »Kolonialität« und dessen Problematik siehe Teil I.

- die Auseinandersetzung mit »kolonialen Kontinuitäten«, d.h. das Aufzeigen der Bedeutung der bis in die Gegenwart fortdauernden Geschichte des Kolonialismus für das Verständnis der Gegenwart und Zukunft und deren kritische Aufarbeitung (»Claim 3«)
- die Erweiterung des Rassismusverständnisses (»Claim 4«)

Diese vier Claims erheben den Anspruch, die zentralen Merkmale des postkolonialen Diskurses für die geschichtsdidaktische Auseinandersetzung mit dem europäischen Kolonialismus abzudecken. Alle vier Forderungen zusammen ergeben somit eine idealtypische postkoloniale Perspektive. Dies bedeutet allerdings nicht, dass alle vier Claims, z.B. in Lehr-Lernmitteln, gleichzeitig und in vollem Umfang abgedeckt werden können und müssen. Auch heißt dies nicht, dass nicht auch weitere Claims denkbar sind.⁵⁹

Schritt 2: qualitativ-empirisches Vorgehen (im normativen Rahmen): Im Zuge der »Übersetzung« der vier Claims für historisches Lernen wurde Postkoloniale Theorie mit Konzepten und Überlegungen der geschichtsdidaktischen Theoriebildung in einen Dialog gebracht. Das Ergebnis sind die entlang der vier Claims dargelegten und in Teil III ausführlich erörterten Leitlinien für eine idealtypische postkoloniale Geschichtsvermittlung zu Themen der europäischen Kolonialgeschichte. Dabei zeigten sich zwei Dinge. Auf der einen Seite weist Postkoloniale Theorie auf Defizite im geschichtsdidaktischen Diskurs hin, z.B. mit Blick auf den Umgang mit der eurozentrischen Quellenlage oder die Konzeptualisierung von »Kontinuität«. Auf der anderen Seite wurde deutlich, dass auch geschichtsdidaktische Gütekriterien, wie z.B. Quellenorientierung oder Kontroversität, im Rahmen der »Übersetzung« zentraler Argumentationen postkolonialer Theoriebildung für historisches Lernen Schwachstellen des postkolonialen Diskurses offenlegen und diese, zumindest für den Zweck einer geschichtsdidaktischen Vermessung Postkolonialer Theorie bzw. für Vermittlungszusammenhänge, beheben können.

Dieser zweite Schritt erfolgte dabei in Auseinandersetzung mit einem ausgewählten Korpus an »postkolonialen« Lehr-Lernmitteln, um so auch konkrete Vermittlungssituationen in den Blick zu bekommen.

Untersuchungsgegenstand und Korpus der Lehr-Lernmittelanalyse: Mit »postkolonialen« Lehr-Lernmitteln sind solche Materialien für die Bildungsarbeit für historisches Lernen gemeint, die in einem weiten Sinne postkolonialen Perspektiven folgen. Ausgewählt wurden ausschließlich (mehr oder weniger) didaktisierte Lehr-Lernmittel für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Geschichtsschulbücher wurden bewusst nicht in das Korpus einbezogen, denn sie stellen stets einen Kompromiss eines Aushandlungsprozesses zwischen

59 Vgl. hierzu der Schlussteil der vorliegenden Arbeit.

den verschiedenen an der Schulbuchentwicklung beteiligten Akteur*innen, wie Autor*innen, Kultusministerien und Verlagen dar.⁶⁰ Zudem handelt es sich beim Schulbuch um ein langsames Medium, das kaum große gesellschaftliche Diskursverschiebungen voranbringen kann.⁶¹

Für die vorliegende Untersuchung sind hingegen vor allem Materialien von Akteur*innen aus dem außerschulischen Feld zentral, da es sich – so die Hypothese meiner Studie – gerade dabei um Bildungsangebote handelt, die den Diskurs der historischen bzw. historisch-politischen Bildung zu den Themen Kolonialismus und Rassismus vorantreiben wollen. Da sie nicht an die Zwänge der Schulbuchentwicklung, etwa an Zulassungsverfahren und Lehrplanvorgaben, gebunden sind, liefern diese Lehr-Lernmittel, so die Annahme, ein deutlich breiteres Spektrum an möglichen Innovationen. Sie bieten damit potenziell die besten Bedingungen, um die entlang der vier Claims ausformulierten Leitlinien für eine »postkoloniale« Geschichtsvermittlung zu erläutern, zu reflektieren sowie ihre praktische Anwendbarkeit zu testen.

Dabei kann es sich um Materialien und Konzepte für Einzelstunden, ganze Sequenzen oder Ideen für Projekte handeln. Insgesamt enthält das Korpus Materialien von postkolonialen Initiativen, NGOs aus den Bereichen Globales Lernen und der Antirassismusbearbeitung und aus universitären Projekten. Neben einem expliziten Bezug auf Postkoloniale Theorie erfolgte eine Verortung als »postkoloniales« Lehr-Lernmittel z.T. auch über die Ziele der Verfasser*innen, der Institutionen und/oder der Materialien.

Die Mehrzahl der ausgewählten Lehr-Lernmittel stammt dabei aus dem bundesdeutschen Kontext. Gemäß dem Fokus der vorliegenden Arbeit auf den deutschsprachigen Raum wurden auch »postkoloniale« Lehr-Lernmittel aus der Deutschschweiz einbezogen. Denn die Debatte um die »Postkoloniale Schweiz«⁶² und v.a. über die Beteiligung Schweizer Akteur*innen am transatlantischen Versklavungshandel hat hier mittlerweile auch zur Produktion mehrerer entsprechender Unterrichtsmaterialien geführt. Lehr-Lernmittel aus anderen deutschsprachigen Ländern wurden nicht einbezogen.⁶³

60 Vgl. Etienne Schinkel: Schulbuchanalyse. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 65 (2014), H. 7/8, S. 482–497, hier S. 485–487.

61 Vgl. Elina Marmer: Schulbuchproduktion und Diskursverschiebung. Interview mit Felicitas Macgilchrist. In: Elina Marmer (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim/Basel 2015, S. 98–108, hier S. 104.

62 Siehe hierzu Teil III Claim 1.

63 So konnten z.B. aus Österreich keine Materialien identifiziert werden, die den Kriterien des Korpus entsprechen.

Dabei erfolgte die konkrete Auswahl von »postkolonialen« Lehr-Lernmitteln im oben definierten Sinne für das Korpus nach zwei Kriterien: dem Inhalt und dem Zeitpunkt der Entstehung.

A, Inhalt: Ausgewählt wurden Lehr-Lernmittel zu folgenden drei Themenfeldern aus dem postkolonialen Diskurs, die im »Normalcurriculum« der bundesdeutschen (und Deutschschweizer) Lehrpläne vorkommen, und die auch im deutschsprachigen geschichtskulturellen Diskurs, der für NGOs und Akteur*innen des Globalen Lernens besonders relevant ist, zumindest eine gewisse Rolle spielen:

- Themenfeld 1: Kolumbus und die europäische Expansion in die Amerikas⁶⁴
- Themenfeld 2: Der transatlantische Versklavungshandel und die »Atlantic slavery«⁶⁵ sowie die Haitianische Revolution
- Themenfeld 3: Der (v. a. deutsche) Kolonialismus Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts (in den bundesdeutschen Lehrplänen wird hierfür oft vom »Zeitalter des Imperialismus« gesprochen).

Zu diesen drei Themenfeldern des »Normalcurriculums« wurden von Akteur*innen der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit im deutschsprachigen Raum hinreichend viele Lehr-Lernmittel entwickelt, so dass eine gewisse Vergleichbarkeit sichergestellt werden konnte.⁶⁶ Dabei liegen am meisten Materialien zum letzten der drei Themenbereiche vor.

B, Zeitpunkt der Entstehung: Der Fokus der Recherche lag auf Lehr-Lernmitteln, die ab der Mitte der 2000er Jahre entstanden sind. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass im deutschsprachigen Raum erst seitdem überhaupt von einer Rezeption postkolonialer Konzepte und Ideen bei Akteur*innen der

64 Die Verwendung des Begriffs »Amerikas« (gemeint ist damit Nord-, Mittel- und Südamerika sowie die Karibik) hat die Funktion, sprachlich auf die Diversität des Doppelkontinents aufmerksam zu machen. Die Bezeichnung weist auch auf die verstärkte Betrachtung von lokalen und regionalen Phänomenen und deren globalen Verflechtungen in den Area Studies hin. Vgl. Nicole Schwabe u. a.: Interkulturelles Globales Lernen am Beispiel der Amerikas. Konzeptionelle Überlegungen zur Unterrichtsmaterialienreihe »Wissen um globale Verflechtungen«. Bielefeld 2018, S. 5f.

65 Zum Begriff der »Atlantic slavery«, vgl. z. B. Michael Zeuske: Atlantik und »Atlantic Slavery«. Neuere Forschungskomplexe und Historiografien. In: Historische Zeitschrift 309 (2019), H. 2, S. 411–428.

66 Ein weiteres, mit Blick auf den postkolonialen Diskurs hochrelevantes Themenfeld wäre der Prozess der politischen Dekolonisation gewesen. Diesen nennt der Südasien-Historiker Dietmar Rothermund den vielleicht wichtigsten historischen Prozess des 20. Jahrhunderts. Vgl. Dietmar Rothermund: The Routledge companion to decolonization. London/New York 2006, S. 1. Während dieses Thema, v. a. mit Blick auf die dynamischen Entwicklungen nach 1945 in Asien und Afrika, im »Normalcurriculum« zwar eine gewisse Rolle spielt, konnten bei der ersten Materialsichtung hierzu kaum »postkoloniale« Lehr-Lernmittel im oben definierten Sinne gefunden werden. Daher wurde dieser Themenbereich aus dem Korpus ausgeschlossen.

schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit auszugehen ist. Die allermeisten Unterrichtsmaterialien stammen aus den 2010er Jahren.⁶⁷ Punktuell wurden in begründeten Fällen allerdings auch ältere Materialien verwendet.

Neben den deutschsprachigen Lehr-Lernmitteln wurden beim Themenfeld 1 (»Kolumbus«) Unterrichtsmaterialien des US-amerikanischen »Zinn Education Projects« und bei den Themenfeldern 2 (»Transatlantischer Versklavungshandel«) und 3 (»Deutscher Kolonialismus«) Bildungsangebote des britischen Projekts »Justice to History« in das Korpus mit aufgenommen. Der Grund hierfür ist, dass in den Themenfeldern 1 und 2 vergleichsweise wenig deutschsprachige Materialien vorliegen. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die spanische Kolonialherrschaft in den Amerikas und die Themen »Transatlantischer Versklavungshandel« und »Sklaverei« im deutschen Geschichtsbewusstsein und der deutschen Geschichtskultur nur eine vergleichsweise geringe Rolle spielen.

Die Recherche der Materialien erfolgte nach dem »Schneeballverfahren«. Die meisten der untersuchten Lehr-Lernmittel sind online abrufbar und/oder werden von den jeweiligen Akteur*innen über das Internet vertrieben. Ausgegangen wurde bei der Recherche von Materialien, die im Diskurs häufig zitiert werden bzw. auf die quer verwiesen wird (wie z. B. die Unterrichtsmaterialien *Koloniale Kontinuitäten I und II* des in der Bildungsarbeit zu Entwicklungspolitik tätigen Vereins Welthaus Bielefeld⁶⁸). Recherchiert wurde zudem auf den Websites bzw. Social Media-Auftritten von postkolonialen Stadtinitiativen und von Bildungsträgern des Globalen Lernens. Dabei ging es nicht darum, summarisch den gesamten Diskurs zu erfassen. Das Ziel war vielmehr die Erstellung eines möglichst repräsentativen Korpus mit Beispielen, die innerhalb des Diskurses zu »postkolonialen« Lehr-Lernmitteln rezipiert werden (eine Auflistung der Lehr-Lernmittel des Korpus findet sich im Anhang).

Im zweiten, qualitativ-empirischen Schritt der Arbeit ging es nun nicht darum, etwa im Sinne einer Inhaltsanalyse, empirisch zu prüfen, ob in den ausgewählten Lehr-Lernmitteln die vier Claims vorkommen. Ziel war es vielmehr zu untersuchen, wie die vier postkolonialen Claims, die – so die Hypothese – für die Geschichtsvermittlung den Kern postkolonialer Theoriebildung umfassen, in den instruktionsbezogenen »postkolonialen« Lehr-Lernmitteln vor dem Hintergrund der geschichtsdidaktischen Gütekriterien umgesetzt werden. Dabei rückten bei der Untersuchung des Korpus vor dem Hintergrund der einzelnen Claims verschiedene neuralgische Punkte in den Fokus, bei denen sich mit Blick

67 Für die drei Themenfelder wurden für die Festlegung des Korpus unterschiedliche Fristen gesetzt, nach denen neu erschienene Materialien nicht mehr berücksichtigt werden konnten. Vgl. hierzu ausführlich im Anhang.

68 Vgl. <https://www.welthaus.de/bildung/unterrichtsmaterialien-downloads/> (aufgerufen am 10.03.2021).

auf die Umsetzung für eine »postkoloniale« Geschichtsvermittlung besondere geschichtsdidaktische Herausforderungen stellen.

Mit der Untersuchung der Lehr-Lernmittel soll also gezeigt werden, dass die vier Claims zwar Postulate darstellen, ohne die keine Geschichtsvermittlung erfolgen kann, die eine postkoloniale Orientierung aufnehmen will. Allerdings entsteht allein deshalb noch kein »guter« Geschichtsunterricht bzw. keine »gute« Geschichtsvermittlung. Daher ist die in Teil III vorgenommene geschichtsdidaktische »Wendung« der vier aus der Postkolonialen Theorie hergeleiteten Claims nötig. Diese »Übersetzung« der vier Postulate hin zu idealtypischen geschichtsdidaktischen Leitlinien für eine »postkoloniale« Geschichtsvermittlung, die induktiv-deduktiv im »Reißverschlussverfahren« in der Begegnung mit dem Korpus erfolgte, stellt den Kern der vorliegenden Arbeit dar. Dabei kann vor allem anhand verschiedener »neuralgischer Punkte« der Materialanalysen, an denen aus geschichtsdidaktischer Perspektive auch Kritik an der Umsetzung Postkolonialer Theorie in den »postkolonialen« Lehr-Lernmittel geübt werden muss, gezeigt werden, wie ein produktiver Dialog zwischen Postkolonialer Theorie und geschichtsdidaktischer Theorie aussehen kann.⁶⁹ Das zentrale Ziel der Auseinandersetzung mit den »postkolonialen« Lehr-Lernmitteln ist es somit, die Leitlinien zu entwickeln, ihre Relevanz, ihre Anwendbarkeit und Praktikabilität zu prüfen sowie in praktischer Hinsicht ihre Bedeutung zu reflektieren.

Im folgenden Abschnitt soll nun dargelegt werden, was in der vorliegenden Arbeit unter den Begriffen »postkolonial«, »Postkoloniale Theorie« und »Postkoloniale Kritik« verstanden wird.

Begriffsklärungen: »postkolonial« und »Postkoloniale Theorie« bzw. »Postkoloniale Kritik«

postkolonial: Es stellt eine Binsenweisheit dar, dass eine Definition der verwendeten Begriffe für jede wissenschaftliche Arbeit zentral ist. Bei der Auseinandersetzung mit postkolonialer Theoriebildung gilt dies allerdings in besonderem Maße. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass der ursprünglich aus der Literaturwissenschaft stammenden Postkolonialen Theorie bzw. dem interdisziplinären Forschungsfeld der Postkolonialen Studien mitunter ganz unterschiedliche Theoriekonzepte, Autor*innen und auch Ziele zugeordnet wer-

⁶⁹ Geschichtsdidaktische Positionen und eine Kritik aus geschichtsdidaktischer Perspektive sind dabei keineswegs hegemonial. Geschichtsdidaktische Kritik stellt vielmehr einen professionellen Standpunkt dar, dem sich Lehr-Lernmittel, auch solche, die außerhalb des Schulbuchdiskurses entstanden sind, stellen müssen, wenn sie für sich beanspruchen, in der historischen Bildung (und vor allem auch im Geschichtsunterricht) einsetzbar zu sein.

den. Dass der Begriff »postkolonial« nicht immer klar definiert wird und bis heute »unscharf« bleibt, geben auch die beiden bedeutendsten Vertreter*innen Postkolonialer Theorie im deutschsprachigen Raum, María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan, offen zu.⁷⁰ Zu dieser Uneindeutigkeit trägt zudem bei, dass die Begriffe »Kolonialismus«, »Imperialismus«, »Postkolonialismus«, »Dekolonisierung« sowie weitere Konzepte und Versatzstücke aus dem Umfeld postkolonialer Theoriebildung – in akademischen wie außerakademischen Kontexten – bisweilen als dekontextualisierte, enthistorisierte sowie moralisch aufgeladene politische Kampfbegriffe eingesetzt werden.⁷¹

Um den Zugriff Postkolonialer Theorie zu verstehen, ist es sinnvoll, zunächst das »klassische« Kolonialismusverständnis zu erörtern, von dem sich eine postkoloniale Perspektive abgrenzt. Jürgen Osterhammel und Jan C. Jansen definieren den europäischen (und japanischen) Kolonialismus der Neuzeit in einer im deutschsprachigen Kontext weit verbreiteten Definition wie folgt:

»Kolonialismus ist eine Herrschaftsbeziehung zwischen Kollektiven, bei welcher die fundamentalen Entscheidungen über die Lebensführung der Kolonisierten durch eine kulturell andersartige und kaum anpassungswillige Minderheit von Kolonialherren unter vorrangiger Berücksichtigung externer Interessen getroffen und tatsächlich durchgesetzt werden. Damit verbinden sich in der Neuzeit in der Regel sendungs-ideologische Rechtfertigungsdoktrinen, die auf der Überzeugung der Kolonialherren von ihrer eigenen kulturellen Überlegenheit beruhen.«⁷²

70 María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 15. Was die Begriffsgeschichte des Begriffs »postkolonial« angeht, so weisen Bill Ashcroft, Gareth Griffiths und Helen Tiffin darauf hin, dass in den für die Grundlegung Postkolonialer Theorie zentralen kolonialen Diskursanalysen von z.B. Edward Said, Gayatri Spivak und Homi Bhabha der Begriff »postcolonial« überhaupt nicht vorkam. Vielmehr wurde »postkolonial« zunächst vor allem im Kontext der »Commonwealth Literature Studies« verwendet, um Entwicklungen in den Gesellschaften der (ehemaligen) Kolonialherren zu diskutieren. Erst später wurde der Begriff auch jenseits dieses Feldes und mit Blick auf Arbeiten aus dem Feld der »colonial discourse analysis« aufgegriffen (so verwendet ihn Spivak erstmals 1990 im Band »The Postcolonial Critic«). Vgl. Bill Ashcroft/Gareth Griffiths/Helen Tiffin: Postcolonialism/Post-colonialism. In: Bill Ashcroft/Gareth Griffiths/Helen Tiffin (Hrsg.): Postcolonial studies. The key concepts. 3. Aufl. London 2013, S. 204–209, hier S. 204. Überhaupt lehnten bzw. lehnen mehrere Denker*innen, die in der Forschung einstimmig der Postkolonialen Theorie zugeordnet werden, die Bezeichnung »postkolonial« bzw. »Postkolonialismus« ab. Dies gilt z.B. für Achille Mbembe, aber auch bereits für den »Gründungsvater« Edward Said, der den Begriff »Neokolonialismus« bevorzugte. Vgl. z.B. Floris Biskamp: Zwischen radikaler Repräsentationskritik und Realismus. Kulturelle Differenz in der postkolonialen Kritik. In: Stefan Müller/Janne Mende (Hrsg.): Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik. Weinheim/Basel 2016, S. 145–165, hier S. 149.

71 Vgl. Jürgen Osterhammel/Jan C. Jansen: Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen. 7. Aufl. München 2012, S. 7.

72 Jürgen Osterhammel/Jan C. Jansen: Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen. 7. Aufl. München 2012, S. 20.

Kolonialismus, hier ausschließlich verstanden als Phänomen der Neuzeit, beschreiben Osterhammel und Jansen als eine territoriale Fremdherrschaft, in deren Rahmen eine sich auch als kulturell überlegen verstehende Gruppe von Kolonisator*innen die unterworfenen Bevölkerung und deren Gebiet beherrscht und gemäß ihren Interessen ausbeutet. Solche idealtypischen Definitionen laufen dabei naturgemäß Gefahr, die Komplexität der historischen Wirklichkeit zu verkürzen. So trat der europäische Kolonialismus der Neuzeit in seiner über 500-jährigen Geschichte in unterschiedlichen Typen und Erscheinungsformen auf.⁷³ Sebastian Conrad konstatiert deshalb, dass man daher eigentlich von unterschiedlichen »Kolonialismen« sprechen müsste.⁷⁴ Aus der Perspektive Postkolonialer Theorie ist die im deutschen Kontext breit rezipierte Definition von Kolonialismus von Osterhammel und Jansen als territoriale Fremdherrschaft, die sich durch die Überzeugung der eigenen Überlegenheit gegenüber dem Fremden rechtfertigt, aus mehreren Gründen problematisch.

Was genau zeichnet nun demgegenüber einen postkolonialen Zugriff auf Kolonialismus aus? Joël Glasman weist drauf hin, dass Osterhammel und Jansen verkennen, dass Kolonialismus nicht nur Herrschaft durch Fremde über Fremde bedeutet, sondern dass zugleich die postulierte Fremdheit der »Anderen« aktiv im Zuge der Herrschaftsausübung hergestellt wird. Glasman betont in diesem Sinne, dass »[d]ie Trennung von ›Europäern‹ und ›Eingeborenen‹ [...] mehr Ergebnis der Kolonialherrschaft [ist], als deren Grundlage.« Er charakterisiert den Kolonialstaat als eine im Kern auf Gewalt und Rassismus basierende »Klassifizierungsmaschine«, die durch verschiedenste Herrschaftstechniken (wie z. B. ein duales Rechtssystem oder Pässeysteme) bzw. durch social engineering »Trennungsarbeit« betrieb, um die kolonialen Gesellschaften les- und beherrschbar zu machen und die kolonialen und rassistischen Grenzziehungen aufrechtzuerhalten.⁷⁵ Zudem spielen zwar bei Osterhammel und Jansen die kulturelle Dimension von Kolonialismus sowie das Denken und die Mentalität der Kolonisatoren bereits eine wichtige Rolle, werden dabei aber als Teilelemente von kolonialer Herrschaft verstanden.⁷⁶ Für einen postkolonialen Blick auf Kolonialismus wird ein solches Verständnis von Kolonialismus als Ideologie bzw. als mentale Struktur, in dem Fragen der Herstellung von Identität eine wichtige

73 Vgl. Jürgen Osterhammel/Jan C. Jansen: Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen. 7. Aufl. München 2012, S. 8–18.

74 Vgl. Sebastian Conrad: Kolonialismus und Postkolonialismus. Schlüsselbegriffe der aktuellen Debatte. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 62 (2012), H. 44–45, S. 3–9, hier S. 3. Ausführlich zum Kolonialismusbegriff siehe Teil III Claim 1.

75 Joël Glasman: Was war Kolonialismus? Zur Vergangenheit der globalen Gegenwart. In: Einsichten + Perspektiven (2023), H. 2, S. 4–18, https://www.blz.bayern.de/einsichten-per-spektiven-2-23_p_454.html (aufgerufen am 20.10.2023), hier S. 6f.

76 Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 5–30, hier S. 9.

Rolle einnehmen, nun leitend. Analysiert werden dabei vor allem diskursive Machtverhältnisse im kulturellen Bereich, Dispositive, Mentalitäten sowie das Ringen um Anerkennung und Repräsentation (und dies sowohl in den Kolonien als auch in den »Metropolen«⁷⁷).⁷⁸ Ein postkolonialer Zugriff bedeutet also nicht, wie das Präfix »post«⁷⁹ suggeriert, dass es vor allem um die Zeit »nach« dem Ende formeller Kolonialherrschaft oder gar um eine eigene Epoche⁸⁰ geht, auch wenn die Frage nach dem »nach-kolonialen« eine wichtige Rolle spielt. Vielmehr impliziert das Präfix »post«, wie Stuart Hall betont, ähnlich wie in verwandten Fällen wie z. B. der »Postmoderne« oder dem »Postmigrantischen«, eine produktive Spannung zwischen einem chronologischen »nach« dem Kolonialismus und einem epistemologischen Hinausgehen »über« Kolonialismus, verstanden rein als politischer oder wirtschaftlicher Herrschaftsbeziehung. Das »post« im

77 Der Ausdruck »Metropole« stammt aus der griechischen Antike und bezeichnete dort die »Mutterstadt«, die Kolonien gründet. Im Kontext des europäischen Kolonialismus der Neuzeit wird der Begriff im kolonialen Diskurs zur Abgrenzung des sich als kulturell und »zivilisatorisch« überlegen verstehenden europäischen kolonialen Zentrums von der kolonialen Peripherie verwendet. Vgl. hierzu: Bill Ashcroft/Gareth Griffiths/Helen Tiffin: *Post-colonial studies. The key concepts*. 3. Aufl. London 2013, S. 153f.

78 Der Fokus auf die kulturelle Dimension von Kolonialismus weist auch auf die Nähe Postkolonialer Theorie zum Dekonstruktivismus und zu poststrukturalistischen Theorien hin. Der Historiker und Anthropologe Nicholas Dirks zeigt, dass die Vorstellung von einer nun »Kultur« genannten Totalität aller Werte, Wissensbestände, Diskurse und Glaubensvorstellungen überhaupt erst im Zuge des Kolonialismus entstanden ist. Vgl. Sebastian Conrad/Shalini Randeria: *Einleitung. Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt*. In: Sebastian Conrad/Shalini Randeria (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M./New York. 2002, S. 9–49, hier S. 29; Nicholas B. Dirks: *Colonialism and culture*. Ann Arbor 1992, S. 3f.

79 Ania Loomba problematisiert nicht nur das Präfix »post-« in »postkolonial«, sondern auch den Begriff »kolonial«. Sie kritisiert, dass mit dem »post-« der Eindruck erweckt wird, dass es ausreicht, dass eine Auseinandersetzung mit den jeweiligen Gebieten bzw. Kontexten erst mit dem Beginn des europäischen Kolonialismus der Neuzeit einsetzt. Demgegenüber müsste, laut Loomba, auch die vorkoloniale Geschichte stärker berücksichtigt werden, nicht zuletzt, um beurteilen zu können, welche vorkolonialen Strukturen und Praktiken mit den neuen kolonialen Herrschaftsformen koexistierten bzw. interagierten (ohne allerdings die vorkolonialen Gesellschaften zu romantisieren oder nach vermeintlich unberührten vorkolonialen Wurzeln zu suchen). Vgl. Ania Loomba: *Colonialism, postcolonialism*. 3. Aufl. London 2015, S. 37f.

80 Jan C. Jansen und Jürgen Osterhammel verwenden für die Epoche zwischen 1945 und 1975 den Begriff der »Dekolonisation«, der eine doppelte Bedeutung hat. Ihnen zufolge ist Dekolonisation »erstens die gleichzeitige Auflösung mehrerer interkontinentaler Imperien innerhalb des kurzen Zeitraums von etwa drei Jahrzehnten (1945–75), verbunden mit, zweitens, der historisch einmaligen und voraussichtlich unumkehrbaren Delegitimierung jeglicher Herrschaft, die als ein Untertanenverhältnis zu Fremden empfunden wird.« Vgl. Jan C. Jansen/Jürgen Osterhammel: *Dekolonisation. Das Ende der Imperien*. Bonn 2014, S. 7. In der vorliegenden Arbeit wird von politischer Dekolonisation als dem Prozess der Ablösung formeller Kolonialherrschaft gesprochen, die m. E. – gerade auch mit Blick auf den latein-amerikanischen Kontext – allerdings deutlich weiter zurückreicht als 1945.

Sinne eines zeitlichen »danach« bedeutet dabei, dass koloniale Machtverhältnisse und v.a. das koloniale Macht-Wissen-System, in Form von Wissensbeständen und Analysekategorien, in neu konfigurierter Form bis in die Gegenwart weiterwirken.⁸¹ In der Postkolonialen Theorie ist dabei das Verhältnis zwischen Kolonialismus als v.a. wirtschaftlicher Herrschaft und Ausbeutung und Kolonialismus als Ideologie bzw. kulturellem Phänomen besonders umstritten.⁸² Auch die Rolle von unterschiedlichen Formen von Gewalt wird im postkolonialen Theoriefeld kontrovers diskutiert.⁸³

Eine weitere notwendige begriffliche Abgrenzung betrifft das Verhältnis zwischen den Termini Kolonialismus und Imperialismus. Klassische Definitionen des Begriffs »Imperialismus« sehen Kolonialismus als eine (vielleicht die wichtigste) Form von Imperialismus. Während es sich bei Kolonialismus um formelle, territoriale Fremdherrschaft handelt, geht es beim Imperialismus den gängigen Definitionen zufolge in erster Linie um indirekte und informelle politische, vor allem aber wirtschaftliche und kulturelle Kontrolle schwächerer Staaten.⁸⁴ Imperiale Politik wird dabei von transkontinentalen Imperien gemacht, die sich in einem globalen Machtkampf innerhalb eines kapitalistischen Weltstaatensystems befinden.⁸⁵ Dabei darf Imperialismus, so Jürgen Osterhammel und Jan C. Jansen, weder auf ein in Schulbüchern häufig als »Hochimperialismus« bezeichnetes »Age of Empire«⁸⁶ zwischen ca. 1875 und 1914 begrenzt werden, noch ist eine Ausweitung auf die Frühe Neuzeit zulässig, da z. B. das spanische Kolonialreich noch keine weltweite kapitalistische Interessenpolitik verfolgte.⁸⁷ Was solche idealtypischen Unterscheidungen zwischen Kolonialismus und Imperialismus angeht, so betont Sebastian Conrad, dass eine strikte Trennung zwischen formeller – kolonialer – und informeller – imperialistischer – Herrschaft nicht immer zielführend ist, was Beispiele wie Ägypten zeigen.⁸⁸

81 Vgl. Stuart Hall: Wann gab es »das Postkoloniale«? Denken an der Grenze. In: Sebastian Conrad/Shalini Randeria (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M./New York 2002, S. 219–246, hier S. 236–238.

82 Vgl. hierzu ausführlich in Teil I.

83 Vgl. hierzu ausführlich Teil III Claim 1.

84 Vgl. z. B. Andreas Eckert: *Kolonialismus*. Frankfurt a.M. 2006, S. 8.

85 Vgl. Jürgen Osterhammel/Jan C. Jansen: *Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen*. 7. Aufl. München 2012, S. 26f.

86 Vgl. Eric Hobsbawm: *The age of empire. 1875–1914*. New York 1989.

87 Vgl. Jürgen Osterhammel/Jan C. Jansen: *Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen*. 7. Aufl. München 2012, S. 27f.

88 Vgl. Sebastian Conrad: *Kolonialismus und Postkolonialismus. Schlüsselbegriffe der aktuellen Debatte*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 62 (2012), H. 44–45, S. 3–9, hier S. 4. Ägypten stand bis 1914 zwar formell unter der Herrschaft des Osmanischen Reiches, allerdings war nach

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff »Imperialismus« im dargelegten »klassischen« Verständnis nicht verwendet. Vielmehr wird im Sinne des postkolonialen Zugriffs ein weiter Kolonialismusbegriff vertreten, der neben direkter politischer und wirtschaftlicher Herrschaft auch Formen kultureller bzw. ideologischer Einflussnahme berücksichtigt. Ein solches kultur- und mentalitätsgeschichtlich informiertes Kolonialismusverständnis weitet dabei auch räumlich den Blick gegenüber der »klassischen« europäischen Kolonialgeschichte, die sich vor allem auf die Kolonialreiche »in Übersee« fokussiert. So geht es zum einen um Rückwirkungen des Kolonialismus auf die kolonialen »Mutterländer« und um Wechselwirkungen zwischen Kolonien und »Metropolen« sowie zwischen unterschiedlichen Kolonialmächten untereinander. Zum anderen können auch innereuropäische Machtverhältnisse, wie z. B. im Rahmen der britischen Herrschaft über Irland oder im Zuge der Verwaltung des deutschen Kaiserreichs über die polnischsprachigen Gebiete Preußens, als koloniale Machtverhältnisse interpretiert werden. Dabei gilt es allerdings, worauf Conrad zu Recht hinweist, der Gefahr entgegenzuwirken, den Begriff »Kolonialismus« so weit zu überdehnen, dass er zu einem wenig aussagekräftigen Synonym für »Macht« oder »Herrschaft« wird.⁸⁹

Postkoloniale Theorie bzw. Postkoloniale Kritik: Auf postkoloniale Theoriebildung und ihre Rezeption im deutschsprachigen Kontext wird in Teil I ausführlich eingegangen. Wurde Postkolonialer Theorie, auch aufgrund ihrer Entstehung im Umfeld der Literaturwissenschaft, lange vorgeworfen, sich ausschließlich auf kultureller Ebene mit Debatten über Repräsentation und Identität zu beschäftigen und Fragen nach politischer und wirtschaftlicher Macht zu vernachlässigen, so wurde diese vor allem von marxistischen Theoretiker*innen vorgebrachte Kritik im Feld der Postkolonialen Studien mittlerweile selbstkritisch aufgenommen. Inzwischen finden sich im postkolonialen Theoriefeld durchaus Ansätze und Arbeiten, die die Rolle von Kapitalismus und von politischer Macht bei der Analyse kolonialer und nachkolonialer Konstellationen ins Zentrum rücken.

Wie in Teil I ausführlich dargelegt, werden in der Postkolonialen Theorie heute daher vermehrt Fragen nach der Verschränkung und gegenseitigen Bedingtheit von Kolonialismus als ökonomischer und politischer Herrschaftspraxis und von Kolonialismus als diskursiver Machtstruktur und Ideologie aufgewor-

1882 der britische Generalkonsul der eigentliche Herrscher in Ägypten, auch wenn er offiziell nur eine beratende Funktion ausfüllte.

89 Sebastian Conrad: Kolonialismus und Postkolonialismus. Schlüsselbegriffe der aktuellen Debatte. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 62 (2012), H. 44–45, S. 3–9, hier S. 3f. Ob die Übertragung des Kolonialismusbegriffs auf innereuropäische Machtverhältnisse zielführend ist bzw. inwiefern zur Analyse solcher Herrschaftsverhältnisse die Postkoloniale Theorie geeignet ist, darauf wird im Schlussteil ausführlich eingegangen.

fen. Dabei ist stets die Frage leitend, was geschehen muss, um die in die Gegenwart andauernden Nachwirkungen und Hinterlassenschaften kolonialer Beziehungen zu überwinden.

Postkoloniale Theorie stellt dabei, so das Verständnis der vorliegenden Arbeit, keine einheitliche und universal gültige Theorie dar, worin m. E. genau ihr Potenzial für die Geschichtsvermittlung liegt. Vielmehr handelt es sich um ein kritisches Korrektiv, das Werkzeuge für kritische Untersuchungen zu Fragen des historischen Kolonialismus sowie zur Analyse der postkolonialen Gegenwart anbietet. Daher wird im Folgenden neben Postkolonialer Theorie auch synonym von Postkolonialer Kritik gesprochen, um die zentrale Intention Postkolonialer Theorie herauszustellen. Postkoloniale Kritik in diesem Sinne stellt einen machtkritischen, emanzipatorischen Zugang dar, der die teils vergessenen bzw. teils verdrängten Zusammenhänge und Verflechtungen zwischen der Geschichte des modernen europäischen Kolonialismus⁹⁰ (ab »1492«) und den damit verbundenen materiellen wie diskursiven Herrschafts- und Ausbeutungsmechanismen mit den gegenwärtigen globalen wirtschaftlichen, politischen und diskursiven Machtstrukturen sicht- und kritisierbar machen will. Postkoloniale Kritik will dabei (ähnlich wie feministische Kritik) als »engagierte« Wissenschaft nicht nur Veränderungen in der Wissenschaft anstoßen, sondern auch in Politik und Gesellschaft hineinwirken. Es handelt sich bei Postkolonialer Kritik damit um einen normativen, emanzipatorischen Zugriff. Und ähnlich wie feministische Kritik ist es eine Perspektive, die stets mitzudenken ist. Dabei sind der Reichweite Postkolonialer Kritik allerdings auch Grenzen gesetzt. Im Gegensatz z. B. zur Querschnittskategorie Gender ist Postkoloniale Kritik m. E. nicht in gleicher Weise auf die gesamte Vergangenheit und die Zeit vor Beginn der europäischen Expansion und des europäischen Kolonialismus der Neuzeit anwendbar.⁹¹ Allerdings geht die Zuständigkeit Postkolonialer Kritik weit über Phänomene hinaus, die im gegebenen Geschichtsunterricht in den Kapiteln »Kolonialismus« bzw. »Imperialismus« behandelt werden. Dies gilt z. B. für rezeptionsgeschichtliche Fragen, etwa zur Darstellung des Themas »Altes Ägypten« oder der Steinzeit, wo koloniale Vorstellungen aus der Geschichtswissenschaft des 19. Jahrhunderts bis heute im Geschichtsunterricht transportiert werden.⁹²

90 Kolonialismus stellt zweifelsohne kein rein europäisches Phänomen dar. Allerdings hat der europäische Kolonialismus die Geschichte der Moderne und damit die heutige Welt mehr als andere vergleichbare Phänomene geprägt. Daher stellt er den Fokus der Postkolonialen Theorie und auch der vorliegenden Arbeit dar.

91 Zur Debatte über das Potenzial Postkolonialer Theorie für Forschungen zur Vormoderne im deutschsprachigen Raum vgl. z. B. jüngst: Isabelle Schürch/Matthieu Gillibert/Anja Rathmann-Lutz (Hrsg.): Vormoderne Postkolonial? | Moyen-Âge Postcolonial? traverse. Zeitschrift für Geschichte – Revue d'histoire (2022), H. 2.

92 Ausführlicher zur Begriffsdefinition von Postkolonialer Theorie bzw. Postkolonialer Kritik siehe Teil I.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit besteht aus drei Hauptteilen.

Teil I umfasst die theoretische Grundlegung der Arbeit. Hier erfolgt aus geschichtsdidaktischer Perspektive eine Auseinandersetzung mit Postkolonialer Theorie in drei Schritten. Im ersten Schritt wird eine ausführliche Erschließung des Feldes Postkolonialer Theorie im Rahmen einer Genealogie des postkolonialen Diskurses vorgenommen. Dabei werden, unterteilt in drei Phasen, für mein Anliegen zentrale Postkoloniale Theoretiker*innen und ihre Thesen diskutiert (1.). Dann wird ausführlich das in der vorliegenden Studie vertretene Verständnis von Postkolonialer Theorie als kritischem Korrektiv dargelegt. Dabei wird das Potenzial eines solchen Begriffs von Postkolonialer Kritik an zwei Beispielen, den Debatten um eine Postkoloniale Kritik an Marxismus und Aufklärung, erläutert (2.). Abschließend wird die Rezeption Postkolonialer Theorie in Deutschland in Wissenschaft und Zivilgesellschaft dargelegt (3.). Dieser Gliederungspunkt weist bereits auf den nächsten Hauptteil der Arbeit voraus.

Denn in Teil II wird der Blick auf die geschichtsdidaktische Forschung gewendet und der Forschungsstand »Postkoloniale Theorie und Geschichtsdidaktik« skizziert. Teil II beginnt dabei mit einem Exkurs I zur Rezeption Postkolonialer Theorie in den Nachbardisziplinen der Geschichtsdidaktik, den Bildungs- und Erziehungswissenschaften sowie der Politikdidaktik bzw. der Politischen Bildung. Dann folgt zunächst ein Abschnitt, in dem innerhalb der Geschichte der Geschichtsdidaktik drei »Pfade« einer kritischen Geschichtsdidaktik skizziert werden, an die die beginnende Auseinandersetzung mit der Postkolonialen Theorie anschlussfähig ist (4.). Anschließend wird die bisherige Rezeption Postkolonialer Theorie in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik (5.) entlang der Bereiche Theorie (5.1.), Empirie (5.2.) und Pragmatik (5.3.) skizziert. Das Kapitel schließt mit einem Exkurs II zur Rezeption postkolonialer Theoriebildung in der britischen und kanadischen Geschichtsdidaktik.

In Teil III, der den Kern der Arbeit darstellt, erfolgt dann die eigentliche Theoriearbeit. Hier werden entlang der vier Claims Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung zu Themen der europäischen Kolonialgeschichte vorgelegt. Bei Claim 1 geht es um das postkolonial erweiterte Kolonialismusverständnis (6.), Claim 2 befasst sich mit der Überwindung des Eurozentrismus (7.), bei Claim 3 erfolgt eine Theoretisierung »kolonialer Kontinuitäten« (8.) und bei Claim 4 rückt das erweiterte Rassismusverständnis eines »postkolonialen« Zugriffs in den Fokus (9.). In Teil III werden bei jedem Claim ausgewählte Auszüge aus den Lehr-Lernmittelanaysen präsentiert. Dabei wurde ein Schwerpunkt auf diejenigen »neuralgischen Punkte« gelegt, an denen aus geschichtsdidaktischer Perspektive Fallstricke und Herausforderungen für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung zu konstatieren sind.

Im Schlussteil werden die beiden in der Einleitung formulierten Forschungsfragen beantwortet. Zudem wird ausführlich die Anwendbarkeit der skizzierten Leitlinien für eine »postkoloniale« Geschichtsvermittlung zu Themen der europäischen Geschichte jenseits der Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus und jenseits des deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Diskurses diskutiert. Zudem erfolgt die Erörterung unterschiedlicher Anwendungsformate der Leitlinien in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit. Auch werden Grenzen der vorliegenden Arbeit dargelegt. In einem Ausblick wird abschließend auf die Notwendigkeit hingewiesen, den postkolonialen Theoriediskurs in der Geschichtsdidaktik mit Blick auf die postmigrantische Gesellschaft weiterzudenken.

Teil I:

Theoretische Grundlegung: Kritisches Korrektiv statt globaler kritischer Theorie: Vertreter*innen, Konzepte und Thesen Postkolonialer Theorie und ihre Rezeption im deutschen Kontext

In der Einleitung wurde bereits das erweiterte Kolonialismusverständnis des postkolonialen Zugriffs erläutert und die in der Arbeit vertretene Definition Postkolonialer Theorie bzw. Postkolonialer Kritik dargelegt. In Teil I der Arbeit erfolgt nun eine grundlegende Auseinandersetzung mit postkolonialer Theoriebildung, in deren Verlauf auch ausführlich das der vorliegenden Studie zugrundeliegende Begriffsverständnis von Postkolonialer Theorie als kritisches Korrektiv dargelegt wird. Dabei erfolgt die Analyse des postkolonialen Diskursfeldes in diesem Teil der Arbeit mit Blick auf das Ziel der gesamten Studie, der Vermessung Postkolonialer Theorie für die Geschichtsvermittlung, bereits aus einer geschichtsdidaktischen Perspektive.

Die theoretische Grundlegung in diesem Teil der Arbeit erfolgt in drei Schritten. Zunächst wird das Feld Postkolonialer Theorie anhand einer Genealogie erschlossen, die drei Phasen umfasst, wobei stets der Fokus auf einen bzw. mehrere Theoretiker*innen gerichtet wird (1.).⁹³ Ausgewählt wurden als kanonisch angesehene Autor*innen, die auch prominent in der Geschichtswissenschaft, der zentralen Bezugsdisziplin der Geschichtsdidaktik, rezipiert werden. Die Ausführungen beginnen mit Frantz Fanon, der für die Phase des antikolonialen Freiheitskampfes steht und als Vorläufer postkolonialer Theoriebildung gilt (1.1.). Ausführlich wird dann anhand der drei kanonischen Denker*innen, den Literaturwissenschaftler*innen Edward W. Said, Homi K. Bhabha und Gayatri Chakravorty Spivak, die eigentliche Gründungsphase der Postkolonialen Theorie vom Ende der 1970er bis zum Anfang der 1990er Jahre untersucht (1.2.). Schließlich werden anhand der Arbeiten von Dipesh Chakrabarty, Walter D. Mignolo und Achille Mbembe verschiedene Verschiebungen im postkolonialen

⁹³ Dabei werden neben den sieben Theoretiker*innen in den Kapiteln auch weitere postkoloniale Denker*innen thematisiert, die die jeweilige Phase geprägt haben, z. B. Stuart Hall oder Anibal Quijano.

Diskursfeld im Zuge der Etablierung postkolonialer Theoriebildung und ihrer Rezeption in verschiedenen Disziplinen in den Blick genommen (1.3.).

Ausgehend von der Auseinandersetzung mit den sieben Theoretiker*innen erfolgt eine ausführliche Definition des in der Arbeit verwendeten Verständnisses von Postkolonialer Theorie, in deren Rahmen eine kritische Würdigung von Chancen und Grenzen postkolonialer Theoriebildung vorgenommen wird (2.). Dabei wird dargelegt, warum Postkoloniale Theorie meines Erachtens keine einheitliche Theorie darstellt und erst recht nicht, wie bisweilen postuliert, das Potenzial zu einer neuen globalen kritischen Theorie hat.⁹⁴ Vielmehr wird die bereits in der Einleitung dargelegte These erläutert, dass es sich bei Postkolonialer Theorie um ein kritisches Korrektiv zur Auseinandersetzung mit der Geschichte der europäischen Kolonialvergangenheit (und deren Nachwirkungen) handelt, und dass deshalb statt »Postkoloniale Theorie« auch der Begriff »Postkoloniale Kritik« verwendet wird (2.1.). Was eine solche Perspektive leisten kann – und wo ihre Grenzen liegen – wird anschließend an zwei zwischen Postkolonialen Theoretiker*innen und ihren Kritiker*innen besonders kontrovers diskutierten Beispielen aufgezeigt: an Postkolonialer Kritik am Marxismus (2.2.) und an Postkolonialer Kritik an den Ideen der Aufklärung (2.3.). Abschließend wird im dritten Schritt auf die Rezeption postkolonialer Theoriebildung in Deutschland eingegangen (3). Da Postkoloniale Theorie stets den Anspruch hat, gesellschaftliche Debatten und Veränderungen anzustoßen, wird nicht nur die Rezeption Postkolonialer Theorie in den Wissenschaften (3.1.), sondern auch in der Zivilgesellschaft und in der öffentlichen erinnerungs- und geschichtspolitischen Debatte über den Umgang mit dem »kolonialen Erbe« berücksichtigt (3.2.).

94 Vgl. Ina Kerner: Postcolonial theories as global critical theories. In: *Constellations* 25 (2018), H. 4, S. 614–628.

1. Eine Genealogie des postkolonialen Diskurses: Zentrale Postkoloniale Theoretiker*innen und ihre Thesen

In der Forschung ist es bis heute durchaus umstritten, welche Autor*innen der Postkolonialen Theorie zugeordnet werden können, wie das Feld inhaltlich eingegrenzt werden kann und wo (und wann) überhaupt der Beginn Postkolonialer Theorie anzusetzen ist. Für eine Erschließung des Feldes postkolonialer Theoriebildung bieten sich zwei Zugriffe an. Zum einen kann eine Einführung in die Postkoloniale Theorie inhaltlich entlang gemeinsamer theoretischer Bezüge, Themen und Fragestellungen erfolgen.⁹⁵ Zum anderen kann eine Annäherung an das Feld postkolonialer Theoriebildung genealogisch über eine Abfolge (mehr oder weniger) kanonischer Autor*innen erfolgen. Anhand deren Arbeiten und auch gegenseitigen Bezugnahmen können die Perspektiven, Gegenstände und Fragen postkolonialer Theoriebildung aufgezeigt werden.⁹⁶ In der vorliegenden

95 Ein Beispiel hierfür wäre die Einführung in die Postkoloniale Theorie von Ina Kerner. Vgl. Ina Kerner: Postkoloniale Theorien zur Einführung. Hamburg 2012.

96 Ein solches Vorgehen wählen z. B. María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan in ihrer Einführung in die Postkoloniale Theorie und auch Floris Biskamp, auf den ich mich mit der Unterscheidung zwischen inhaltlicher und genealogischer Eingrenzung der Postkolonialen Theorie beziehe. Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015. Vgl. Floris Biskamp: Zwischen radikaler Repräsentationskritik und Realismus. Kulturelle Differenz in der postkolonialen Kritik. In: Stefan Müller/Janne Mende (Hrsg.): Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik. Weinheim/Basel 2016, S. 145–165, hier S. 146–148. Biskamp weist darauf hin, dass neben der »klassischen« Genealogie, der Bezugnahme auf Said, Bhabha und Spivak, in anderen Einführungswerken zur Postkolonialen Theorie zahlreiche weitere Einflüsse in die Genealogie postkolonialer Theoriebildung einbezogen werden. Konkret nennt er den Antikolonialismus, den lange als »Commonwealth Literatur« bezeichneten Zweig der anglistischen Literaturwissenschaft, die geschichtswissenschaftlichen »South Asian Subaltern Studies«, die britischen »Cultural Studies« und die lateinamerikanische Dekoloniale Theorie. Vgl. Floris Biskamp: Zwischen radikaler Repräsentationskritik und Realismus. Kulturelle Differenz in der postkolonialen Kritik. In: Stefan Müller/Janne Mende (Hrsg.): Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik. Weinheim/Basel 2016, S. 145–165, hier S. 148. In der vorgelegten Genealogie wurden davon der Antikolonialismus, Stuart Hall als zentraler Vertreter der »Cultural Studies« und mit Walter Dignolo die lateinamerikanische dekoloniale Theorieschule aufgenommen.

Arbeit wird letzterer Weg gewählt. Im Folgenden wird daher eine Genealogie Postkolonialer Theorie anhand von sieben Denker*innen und ihrer Schlüsselwerke vorgestellt. Dabei werden jeweils diejenigen theoretischen Konzepte in den Fokus gerückt, die für die geschichtsdidaktische Vermessung Postkolonialer Theorie besonders relevant erscheinen.

Unumgänglich ist dabei eine Auseinandersetzung mit den in allen Überblickswerken zu Postkolonialer Theorie⁹⁷ als kanonisch angesehenen und von Robert Young ironisch als »Holy Trinity of colonial discourse analysis«⁹⁸ bezeichneten drei Gründer*innen der Postkolonialen Theorie: Edward W. Said, Homi K. Bhabha und Gayatri Chakravorty Spivak (1.2.).⁹⁹

Dabei werden Spivak, Bhabha und Said mit Blick auf die Anforderungen an die »Übersetzung« und Operationalisierung Postkolonialer Theorie für die Geschichtsdidaktik in zweierlei Hinsicht in eine Genealogie eingebettet.

Zum einen wird am Beispiel von Frantz Fanon auf Vorläufer des postkolonialen Diskurses aus dem Kontext des antikolonialen Befreiungskampfes hin-

97 Mittlerweile liegen, vor allem mit Blick auf den englischsprachigen Raum, zahlreiche Einführungen in die Postkoloniale Theorie vor. Vgl. z.B. Robert Young: *Postcolonialism. A Very Short Introduction*. Oxford/New York 2003; Bart Moore-Gilbert: *Postcolonial theory. Contexts, practices, politics*. London 1997; Peter Childs/Patrick Williams: *An Introduction to Post-Colonial Theory*. London/New York 1997; Leela Gandhi: *Postcolonial theory. A critical introduction*. New York 1998; Bill Ashcroft/Gareth Griffiths/Helen Tiffin: *Postcolonial studies. The key concepts*. 3. Aufl. London 2013; Ania Loomba: *Colonialism, postcolonialism*. 3. Aufl. London 2015. In der vorliegenden Arbeit wird neben der Einführung von Ania Loomba vor allem auf die beiden deutschsprachigen Standardwerke von María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan und Ina Kerner in den beiden folgenden Ausgaben zurückgegriffen. Vgl. María do Mar Castro Varela /Nikita Dhawan: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2. Aufl. Bielefeld 2015; Ina Kerner: *Postkoloniale Theorien zur Einführung*. Hamburg 2012 (von beiden Einführungen liegen mittlerweile Neuauflagen vor, vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 3. Aufl. Bielefeld 2020, vgl. Ina Kerner: *Postkoloniale Theorien zur Einführung*. 4. Aufl. Hamburg 2021). Eine kontroverse Auseinandersetzung erfolgt mit Robert Youngs Studie »Postcolonialism. An historical introduction«. Obwohl in der vorliegenden Arbeit ein anderes Begriffsverständnis von Postkolonialer Theorie vertreten wird und auch hinsichtlich der Genese des postkolonialen Theoriediskurses Youngs Ausführungen kritisiert werden, spielt dessen Werk für die vorliegende Studie deshalb eine wichtige Rolle, da es sich um die einzige dezidiert historische Einführung in das postkoloniale Diskursfeld handelt. Vgl. Robert Young: *Postcolonialism. An historical introduction*. 2. Aufl. Oxford 2016. Zudem wird, gerade im Kapitel zur Phase der »high theory«, immer wieder auf die Dissertation von Floris Biskamp zurückgegriffen, in der er sich intensiv mit dem Werk von Said, Bhabha und Spivak auseinandersetzt. Vgl. Floris Biskamp: *Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit*. Bielefeld 2016.

98 Robert Young: *Colonial desire. Hybridity in theory, culture, and race*. London 2005 [1995], S. 154.

99 Auch in der bisherigen Rezeption Postkolonialer Theorie in der Geschichtsdidaktik bei Bernd-Stefan Grewe sowie bei Felix Hinz und Johannes Meyer-Hamme wird vor allem auf Spivak, Bhabha und Said Bezug genommen (vgl. hierzu Teil II, 5.1.).

gewiesen. Dabei ist das Verhältnis von Postkolonialer Theorie zu Antikolonialismus, Internationalismus und zu nationalistischen Befreiungsbewegungen der »Dritten Welt«¹⁰⁰ in der Forschung umstritten. Auch ist es für das Verständnis heutiger Kritik an Postkolonialer Theorie und für die Debatten über die Vernachlässigung ökonomischer und sozialer Fragen zentral, die Arbeiten antikolonialer und befreiungstheoretisch inspirierter Denker*innen zu kennen, die in manchen Überblicksdarstellungen m. E. zu Unrecht in die postkoloniale Theoriebildung »eingemeindet« werden.¹⁰¹ Inwiefern diese Theoretiker*innen die postkoloniale Theoriebildung dennoch beeinflusst haben und was dies für die Beurteilung Postkolonialer Theorie vor dem Hintergrund geschichtsdidaktischen Denkens bedeutet, soll ausführlich am Beispiel von Fanon gezeigt werden, dem bekanntesten Denker dieser Phase (1.1.).

Zum anderen wird die Auseinandersetzung mit Said, Bhabha und Spivak ergänzt um die Beschäftigung mit den drei Theoretikern Dipesh Chakrabarty, Walter D. Mignolo und Achille Mbembe. Mit ihnen können disziplinäre, thematische und geografische Verschiebungen im Diskursfeld Postkolonialer Theorie ab den 1990er Jahren thematisiert werden, die für die »Übersetzung« Postkolonialer Theorie für die heutige Geschichtsvermittlung unbedingt berücksichtigt werden müssen (1.3.).¹⁰² Mit Dipesh Chakrabarty werden die Arbeiten des prominentesten Mitglieds der indischen Subaltern Studies Group analysiert, der neben Said, Spivak und Bhabha sicherlich der vierte kanonische Postkoloniale Theoretiker ist. Chakrabarty ist vor allem deshalb für die vorliegende Arbeit und die Operationalisierung Postkolonialer Theorie für die Geschichtsdidaktik relevant, da er im Vergleich zu den Literaturwissenschaftler*innen Bhabha, Spivak und Said die Perspektive des Historikers in die Theoriedebatte einbringt.¹⁰³ Mit Walter Mignolo und Achille Mbembe werden zwei Theoretiker aus Lateinamerika bzw. Afrika in die Analyse einbezogen, die

100 Mit der »politischen Dekolonisation« wird in diesem Abschnitt ein Themenfeld aufgegriffen, das in aktuellen bundesdeutschen Curricula und Schulbüchern weitgehend ignoriert wird.

101 Vgl. z.B. bei Robert Young: *Postcolonialism. An historical introduction*. 2. Aufl. Oxford 2016.

102 Dabei ist die chronologische Anordnung in diesem Kapitel von Fanon bis Mbembe nicht im Sinne einer linearen Genealogie bzw. einer Teleologie zu verstehen. So spielte z.B. Dipesh Chakrabarty in den postkolonialen Debatten bereits früh eine wichtige Rolle. Die lateinamerikanische *Grupo Modernidad/Colonialidad*, deren prominentester Vertreter Walter Mignolo ist, verweist explizit auf ihre vom postkolonialen *Mainstream* weitgehend unabhängige Entstehung. Neben dieser »Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen« gilt es zudem nach Verflechtungen postkolonialer Debatten an verschiedenen Orten und Kontexten zu fragen, was die vorliegende Arbeit nur eingeschränkt leisten kann.

103 Dabei ist die Postkoloniale Theorie, wie sie von den Literaturwissenschaftler*innen Said, Bhabha und Spivak begründet wird, insofern bereits historisch angelegt, da es sich bei ihrem zentralen Gegenstand, dem Kolonialismus, um ein historisches Phänomen handelt.

sich beide selbst von der kanonischen Postkolonialen Theorie abgrenzen, von mir aber dennoch im Diskursfeld Postkolonialer Theorie verortet werden.¹⁰⁴ Mignolo und Mbembe werden auch deshalb genauer beleuchtet, da in Geschichtslehrplänen im deutschsprachigen Raum – und deshalb auch im Korpus der vorliegenden Arbeit – weniger die britische Kolonialherrschaft in (Süd-)Asien im Fokus steht, die für Chakrabarty, Spivak, Bhabha und Said den zentralen Referenzpunkt darstellt. Vielmehr sind im deutschen »Normalcurriculum« der spanische Kolonialismus in den Amerikas sowie der europäische und deutsche Kolonialismus in Afrika im 19. Jahrhundert die zentralen Themen. Im Vergleich zu den kanonischen Arbeiten von Said, Spivak, Bhabha oder Chakrabarty zeigt sich bei Mbembe und Mignolo auch, dass die von ihnen vorgeschlagenen Theorien bisher weniger intensiv aufgearbeitet und rezipiert wurden. So steht z. B. das von Mignolo angestoßene Nachdenken über die Rolle indigener Perspektiven im postkolonialen Diskursfeld erst am Anfang.

1.1. Postkoloniale Theorie und die Intellektuellen des antikolonialen Freiheitskampfs: Frantz Fanon

Alle Einführungen in die Postkoloniale Theorie legen (mehr oder weniger ausführlich) Wert darauf, dass der antikoloniale Freiheitskampf und die Reflexionen antikolonialer Politiker*innen, Intellektueller und Aktivist*innen¹⁰⁵ aus den (ehemaligen) Kolonien¹⁰⁶ eine wichtige Rolle für die Genese Postkolonialer Theorie spielen.

Auch wenn Intellektuelle des antikolonialen Freiheitskampfes, wie im Folgenden am Beispiel von Frantz Fanon gezeigt werden soll, für die postkoloniale Theoriebildung wichtige Impulse geliefert haben, sind m. E. Positionen innerhalb der postkolonialen Theoriebildung abzulehnen, die befreiungstheoretische Ansätze, marxistische Denker*innen oder Vertreter*innen der Weltsystem- und Dependenztheorie in die Postkoloniale Theorie »eingemeinden«. Eine solche problematische Position vertritt z. B. Robert Young, in seiner ausführlichen

104 Zum Verhältnis zwischen Postkolonialer Theorie und der lateinamerikanischen »dekolonialen« Arbeitsgruppe Grupo Modernidad/Colonialidad siehe ausführlich Teil I, 1.3.

105 Dabei werden selten Frauen erwähnt, obwohl es durchaus antikoloniale Aktivistinnen (z. B. Sarojini Naidu (1879–1949)) oder Politikerinnen (z. B. Indira Gandhi (1917–1984)) gab.

106 Dabei geht es vor allem um Akteur*innen aus Asien und Afrika. Lateinamerika, wo die Unabhängigkeitskriege bereits Anfang des 19. Jahrhunderts stattfanden, spielt eher eine untergeordnete Rolle. Ein Aspekt der Debatte, der sogar im deutschsprachigen Raum wenig Beachtung findet, ist der Umstand, dass das Deutschland der Weimarer Republik für die Internationalisierung der antikolonialen Befreiungsbewegung ein wichtiges Drehkreuz darstellte (vgl. hierzu ausführlicher weiter unten bei Gliederungspunkt 3.2.).

Auseinandersetzung mit der (Vor-)Geschichte Postkolonialer Theorie.¹⁰⁷ Für Young stellt die Trikontinentale Konferenz 1966 in Havanna¹⁰⁸ nicht nur eine wichtige Etappe in der Geschichte des politischen antikolonialen Widerstands dar. Zugleich markiert für ihn die erste Ausgabe der im Nachgang der Konferenz aufgelegten gleichnamigen Zeitschrift »Tricontinental«, in der theoretische und politische Positionen u. a. von Ho Chi Minh, Ché Guevara, Amílcar Cabral und Frantz Fanon zusammengebracht wurden, den Beginn postkolonialer Theoriebildung.¹⁰⁹ Postkoloniale Theorie mit Widerstandskämpfer*innen, Politiker*innen und Intellektuellen aus der »Dritten Welt« beginnen zu lassen, die häufig in Europa und oder den USA ausgebildet worden sind und Anti-Imperialismus, marxistische sowie sozialistische Kritik für ihre jeweiligen Bedürfnisse und Kontexte »übersetzt« haben¹¹⁰, ist für Young vor allem aus einem Grund wichtig. Denn damit stützt er seine These, die weiter unten ausführlich kritisiert wird, dass Postkoloniale Theorie von Beginn an Antikolonialismus und Marxismus verbindet und damit das Erbe dieser beiden emanzipatorischen intellektuellen und politischen Bewegungen antritt.¹¹¹

107 Robert Young führt diesbezüglich auch die Begriffe »Postkolonialismus« bzw. »Trikontinentalismus« ein, die in der vorliegenden Arbeit allerdings nicht aufgegriffen werden. Damit meint Young – im Unterschied zur Postkolonialen Theorie – die antikoloniale politische Bewegung. Vgl. Robert Young: *Postcolonialism. An historical introduction*. 2. Aufl. Oxford 2016, S. 57f. Eine ausführliche Kritik an Robert Youngs Verständnis von Postkolonialismus bzw. Postkolonialer Theorie hat Neil Lazarus formuliert. Vgl. Neil Lazarus: »Third Worldism« and the political imaginary of Postcolonial Studies. In: Graham Huggan (Hrsg.): *The Oxford handbook of postcolonial studies*. Oxford 2013, S. 324–339, hier S. 332–335.

108 Auf der Trikontinentalen Konferenz in Havanna wurden – in Anknüpfung an die Bandung-Konferenz von 1955, auf der asiatische und afrikanische Staaten die Grundlagen für die Bewegung der Blockfreien Staaten gelegt hatten –, durch die Einbeziehung lateinamerikanischer Staaten eine breitere Allianz antikolonialer Kräfte geschlossen. Der Antiimperialismus der trikontinentalen Bewegung war – anders als die Blockfreien-Bewegung – nun eindeutig sozialistisch orientiert, zielte dabei aber auf einen von der Sowjetunion und China unabhängigen Kurs.

109 Vgl. Robert Young: *Postcolonialism. An historical introduction*. 2. Aufl. Oxford 2016, S. 213.

110 Vgl. Robert Young: *Postcolonialism. An historical introduction*. 2. Aufl. Oxford 2016, S. 68, S. 213.

111 Vgl. Robert Young: *Postcolonialism. An historical introduction*. 2. Aufl. Oxford 2016, S. 6. Außerdem versucht Young so den Vorwurf gegenüber postkolonialer Theoriebildung zu entkräften, es handle sich dabei – wenn auch von Wissenschaftler*innen aus dem Globalen Süden wie Said, Bhabha und Spivak an angloamerikanischen Universitäten entwickelt – letztlich trotzdem um westliche Theoriebildung. Er geht sogar noch weiter und behauptet, dass zentrale Quellen postkolonialer Theoriebildung, zu denen er neben dem Marxismus und dem Nationalismus antikolonialer Befreiungsbewegungen auch den liberalen Rechtsdiskurs zählt, zwar im Westen liegen, dass diese allerdings bereits seit dem 19. Jahrhundert von antikolonialen Intellektuellen und Befreiungsbewegungen rezipiert und adaptiert wurden. Was sich laut Young nun nach dem Zweiten Weltkrieg änderte, war, dass im Zeitalter der politischen Unabhängigkeitsbestrebungen großer Teile Asiens und Afrikas nicht nur viele ehemalige Kolonien ihre politische Unabhängigkeit erlangten, sondern dass

Damit soll allerdings keinesfalls abgestritten werden, dass antikonkoloniale Intellektuelle wichtige Einflüsse auf postkoloniale Theoriebildung ausgeübt haben. Dies soll im Folgenden vielmehr am Beispiel von Frantz Fanon, dem zweifelsohne bedeutendsten antikonkolonialen Denker, aufgezeigt werden.

Frantz Fanon und die Verdammten dieser Erde: Der auf Martinique geborene Frantz Fanon (1925–1961) ist der in der Postkolonialen Theorie bis heute meist diskutierte und zitierte Intellektuelle des antikonkolonialen Befreiungskampfes. Fanon hat sich in seinem Werk, so Robert Young, mit den beiden großen Selbstkritiken des westlichen Denkens auseinandergesetzt: der Psychoanalyse und dem Marxismus (existentialistischer Prägung) und diese aus seiner antikonkolonialen Perspektive für die Kritik des französischen Kolonialismus fruchtbar gemacht.¹¹² Als Psychiater und Mitglied des antifranzösischen Widerstands im Algerienkrieg sah Fanon dabei aus erster Hand nicht nur die physische Gewalt, sondern auch die psychischen Folgen des französischen Kolonialismus.¹¹³ Ania Loomba sieht die zentrale Bedeutung Fanons für die Postkoloniale Theorie daher auch darin, dass er in seinen Schriften darauf hingewiesen hat, dass antikonkolonialer Widerstand nicht nur auf eine (für ihn zwangsläufig gewaltvolle) Befreiung von politischer Herrschaft zielen muss, sondern auch auf eine Befreiung von den psychologischen Folgen des Kolonialismus und dem Minderwertigkeitskomplex, den die Kolonisatoren den Kolonisierten eingepflanzt haben.¹¹⁴ Leider werden in der Fanon-Rezeption, laut Loomba, diese beiden zusammenhängenden Linien, die Fanon aufzeigt, häufig getrennt.¹¹⁵ Ob in der Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus und dessen Erbe eher die Beschäftigung mit materiellen Folgen kolonialer Gewalt oder mit den psychologischen Folgen des Kolonialismus im

die Ideen und Konzepte antikonkolonialer Widerstandskämpfer*innen und Intellektueller auch auf die politische und intellektuelle Landschaft des Westens zurückwirkten. Vgl. Robert Young: *Postcolonialism. An historical introduction*. 2. Aufl. Oxford 2016, S. 60–64, S. 213.

112 Vgl. Robert Young: *Postcolonialism. An historical introduction*. 2. Aufl. Oxford 2016, S. 213.

113 Bereits als Soldat im Zweiten Weltkrieg hatte Fanon am eigenen Leib den Rassismus innerhalb der »Forces françaises libres« erlebt. Wie die Kolonialsoldaten die rassistische Hierarchie internalisieren, schildert er eindrucksvoll am Beispiel von Kriegskameraden aus dem Senegal die versuchten, durch das Imitieren der Sprache Schwarzer Soldaten aus den »Übersee-Departments«, die in der rassistischen Hierarchie höher angesehen waren, ihre soziale Stellung zu verbessern. Vgl. Frantz Fanon: *Schwarze Haut, weiße Masken*. Wien/Berlin 2015 [1952], S. 23.

114 Dass die Befreiung auf beiden Ebenen – der physischen wie der psychologischen – erkämpft werden muss, erklärt Fanon mit folgenden Worten: »Wenn es einen Minderwertigkeitskomplex gibt, so infolge eines doppelten Prozesses: – zunächst eines ökonomischen, – sodann durch Verinnerlichung oder besser Epidermisierung dieser Minderwertigkeit. [...] Der Schwarze muss den Kampf auf beiden Ebenen führen: da sie historisch einander bedingen, ist jede einseitige Befreiung unvollkommen, und der schlimmste Irrtum wäre, an ihre mechanische Unabhängigkeit zu glauben.« Frantz Fanon: *Schwarze Haut, weiße Masken*. Wien/Berlin 2015 [1952], S. 11.

115 Vgl. Ania Loomba: *Colonialism, postcolonialism*. 3. Aufl. London 2015, S. 149.

Vordergrund stehen soll bzw. ob hierfür kulturelle oder ökonomisch-soziale Faktoren wichtiger sind, stellt eine der zentralen Kontroversen um die postkoloniale Theoriebildung dar, die sich auch in den unterschiedlichen Rezeptionslinien von Fanons beiden Hauptwerken, »Die Verdammten dieser Erde« (1961) und »Schwarze Haut, Weiße Masken« (1952) widerspiegelt.¹¹⁶

Die Rezeptionsgeschichte des im Todesjahr Fanons publizierten »Die Verdammten dieser Erde«¹¹⁷, das besonders intensiv in antiimperialistischen Kreisen rezipiert wurde, verweist auch auf eine Problematik, die für weitere postkoloniale Schlüsselwerke gilt: die bisweilen unzureichende Kontextualisierung und selektive Lektüre der Primärtexte. Zwar ist es sicherlich richtig, dass Fanon in den »Verdammten dieser Erde«, das sich primär an politische Kreise in den Ländern der damals so bezeichneten »Dritten Welt«¹¹⁸ richtete, den gewaltsamen antikolonialen Widerstand als einzigen Weg zur Befreiung vom Kolonialismus skizziert und Formen gewaltfreien Widerstands als ineffektiv beiseite wischt.¹¹⁹ Ebenso hat »Die Verdammten dieser Erde« zweifelsohne auch als Legitimation

116 Vgl. Robert Heinze: Das Gespenst des Postkolonialismus. In: junge Welt, 21.08.2020, <https://www.jungewelt.de/artikel/384763.postcolonial-studies-das-gespenst-des-postkolonialismus.html> (aufgerufen am 21.09.2020).

117 Frantz Fanon: Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt a.M. 1981 [1961].

118 Der Begriff der »Dritten Welt« wird in der vorliegenden Arbeit in Anführungszeichen gesetzt, da er heute mehrheitlich negativ konnotiert ist. Bei der »Dritten Welt« handelt es sich um ein nach dem Zweiten Weltkrieg im Zuge des »Kalten Krieges« entstandenes Ordnungsmuster, das sowohl als Selbst- als auch als Fremdbezeichnung verwendet und in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit ganz unterschiedlichen Bedeutungen aufgeladen wurde. Während in Diskursen zwischen Aktivist*innen der »Dritten« und »Ersten« Welt die »Dritte Welt« einerseits als potenzielles weltrevolutionäres Subjekt gefeiert wurde, wurden durch den Begriff andererseits auch koloniale Stereotype von »Rückständigkeit« und »Unterentwicklung« weiter tradiert. Bei zivilgesellschaftlichen Initiativen in der Tradition der »Dritte Welt«-Solidaritätsbewegung wirkt die positive Konnotation des Begriffs zum Teil bis heute nach. Ein Beispiel hierfür ist »fernsicht«, die Werkstatt für südnordpolitische Bildungsarbeit im »Informationszentrum 3. welt« (iz3w) in Freiburg. Denn entgegen der vielfach aus postkolonialer und rassismuskritischer Perspektive geäußerten Kritik am »Dritte-Welt«-Begriff (vgl. hierzu z. B. Sibille Merz: »Dritte Welt«. In: Susan Arndt/Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster 2011, S. 683) verteidigt das iz3w seine positive Bezugnahme auf den Begriff mit dem Hinweis auf dessen herrschaftskritische Bedeutung. Denn anders als verkürzende Begriffe (»Globaler Süden«), Euphemismen (»Eine Welt«) oder diskriminierende Begriffe (»Entwicklungsländer«) steht der Begriff für das iz3w für die Tradition des antikolonialen Widerstandskampfes des »Dritten Standes« der Kolonisierten und Unterdrückten, die als »Dritte Welt« einen »Dritten Weg« jenseits von Kapitalismus und Kommunismus suchten. Vgl. https://www.iz3w.org/wir_ueber_uns/der-begriff-201edritte-welt201c (aufgerufen am 23.02.2021). Ausführlich zur Geschichte des Begriffs »Dritte Welt«, siehe Jürgen Dinkel: »Dritte Welt« – Geschichte und Semantiken. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 06.10.2014, http://docupedia.de/zg/dinkel_dritte_welt_v1_de_2014 (aufgerufen am 19.10.2021).

119 Vgl. Frantz Fanon: Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt a.M. 1981 [1961], S. 29, S. 56.

des bewaffneten Widerstands antiimperialistischer Gruppierungen gedient.¹²⁰ Allerdings weist der Historiker Andreas Eckert zu Recht darauf hin, dass Fanon keineswegs bedingungslos die Gewalt der Kolonisierten rechtfertigt. Vielmehr war es das zugespitzte Vorwort von Jean-Paul Sartre, mit dem eben nicht von Fanon, sondern von Sartre stammenden Satz »[...] einen Europäer erschlagen heißt zwei Fliegen auf einmal treffen [...]«¹²¹, das bisweilen zur Reduzierung von »Die Verdammten der Erde« auf eine Gebrauchsanweisung für den bewaffneten antikolonialen Widerstandskampf führte. Nichtsdestotrotz kann sicherlich konstatiert werden, dass der Antiimperialist Fanon bis heute wie kaum ein zweiter die von vielen Postkolonialen Theoretiker*innen zum Ideal erhobene Verbindung zwischen radikalem politischen Aktivismus und radikaler Theoriearbeit verkörpert.¹²²

In der Postkolonialen Theorie wurde allerdings nicht »Die Verdammten dieser Erde«, sondern Fanons stärker psychoanalytisch argumentierende Studie »Schwarze Haut, weiße Masken«¹²³ intensiver rezipiert. Darin arbeitet er heraus, wie Schwarze Menschen den Blick der *Weiß*en verinnerlichen, wodurch die rassistischen Vorurteile zu einem verkörperten Wissen werden, das unbewusst handlungsleitend wird und zu einer Entfremdung von sich selbst führt.¹²⁴ Um in der rassistischen Gesellschaft, die ständig die *weiße* Überlegenheit proklamiert und Schwarze Menschen zu Objekten degradiert, zu Recht zu kommen, sind diese somit gezwungen, wie der Buchtitel deutlich macht, »weiße Masken« aufzusetzen. Darüber hinaus formulierte Fanon in seinem Werk aus dem Jahr 1952 bereits die heute in der Rassismusforschung (und v. a. in den Critical Whiteness Studies) weiterverfolgte These, dass Rassismus letztlich auch negative psychologische Folgen für *weiße* Menschen hat.¹²⁵

120 Vgl. Jens Kastner: Klassifizierende Blicke, manichäische Welt. Frantz Fanon: »Schwarze Haut, weiße Masken« und »Die Verdammten dieser Erde«. In: Julia Reuter/Alexandra Karentzos (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden 2012, S. 85–95, hier S. 92.

121 Vgl. Frantz Fanon: Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt a.M. 1981 [1961], S. 20.

122 Vgl. Andreas Eckert: Predigt der Gewalt? Betrachtungen zu Frantz Fanons Klassiker der Dekolonisation. In: Zeithistorische Forschungen, Online-Ausgabe, 3 (2006), H. 1, <https://zeit-historische-forschungen.de/1-2006/4453> (aufgerufen am 21.09.2020). Andreas Eckert weist auch zu Recht darauf hin, dass Fanons vermeintlich bedingungslose Rechtfertigung von Gewalt vor allem von westlichen Intellektuellen gefeiert wurde, die die konkreten Folgen dieser Gewalt selbst nicht tragen mussten.

123 Vgl. Frantz Fanon: Schwarze Haut, weiße Masken. Wien/Berlin 2015 [1952].

124 Vgl. Jens Kastner: Klassifizierende Blicke, manichäische Welt. Frantz Fanon: »Schwarze Haut, weiße Masken« und »Die Verdammten dieser Erde«. In: Julia Reuter/Alexandra Karentzos (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden 2012, S. 85–95, hier S. 86–89.

125 Fanon bringt dies zum Beispiel in folgendem Satz zum Ausdruck: »[...] der Neger, Sklave seiner Minderwertigkeit, und der Weiße, Sklave seiner Überlegenheit, verhalten sich beide neurotisch.« Frantz Fanon: Schwarze Haut, weiße Masken. Wien/Berlin 2015 [1952], S. 52.

Fanons Werk, das auf Postkoloniale Theoretiker*innen, von Edward Said über Homi Bhabha bis zu Achille Mbembe, großen Einfluss ausgeübt hat, ist auch deshalb nach wie vor aktuell, da es einen Ausweg aus der oben erwähnten Debatte innerhalb der Forschung zu Postkolonialer Theorie weist, ob der Befreiung von politischer bzw. wirtschaftlicher Kolonisierung oder der Bekämpfung kultureller oder psychologischer Beherrschung der Vorrang gegeben werden muss. Denn die jüngere Fanon-Forschung¹²⁶ stellt die ältere Gegenüberstellung eines »späten« revolutionären antikolonialen Fanons und eines »frühen« psychologisierenden (eher postkolonialen) Fanons in Frage. Der Historiker Robert Heinze betont, dass sich Fanons Werk vielmehr »[...] sowohl gegen eine Vereinnahmung im Sinne eines befreiungstheoretisch, auf die Nation abstellenden Antiimperialismus¹²⁷ als auch gegen die antimaterialistische Rezeption durch die postkoloniale Theorie [sperrt]¹²⁸.«¹²⁹ Die jüngere Forschung zu Fanon zeigt somit, wie Robert Heinze klarstellt, dass die Spannung zwischen Partikularismus und Universalismus, die innerhalb von Fanons Werk existiert, letztlich nicht aufgelöst werden

126 Seit den 1990er Jahren ist das Interesse an Frantz Fanon in der Forschung in verschiedenen Disziplinen bis heute ungebrochen. Vgl. z. B. Ato Sekyi-Otu: Fanon's Dialectic of Experience. Cambridge 1996; Erik M. Vogt: Jean-Paul Sartre und Frantz Fanon. Antirassismus – Antikolonialismus – Politiken der Emanzipation. Wien/Berlin 2012; Peter Hudis: Frantz Fanon. Philosopher of the Barricades. London 2015. Auch über den wissenschaftlichen Diskurs hinaus wird Fanon in einer breiteren Öffentlichkeit rezipiert. Vgl. hierzu v. a. den Dokumentarfilm »Concerning Violence« von Göran Olsson aus dem Jahr 2014, der auf dem ersten Kapitel von »Die Verdammten der Erde« basiert. In der englischsprachigen Version wird der Text von der afroamerikanischen Sängerin und Schauspielerinnen Lauryn Hill vorgelesen. Göran Olsson: Concerning Violence. Dokumentarfilm, Schweden/USA/Dänemark/Finnland 2014, 89 Minuten (DVD), <https://www.youtube.com/watch?v=dIQwKP3j1zc> (aufgerufen am 01.03.2022).

127 So warnte Fanon, laut Heinze, explizit davor, dass sich die unabhängigen ehemaligen Kolonien in die Reihe der kapitalistischen Nationen einordnen und die an die Macht gelangten Befreiungsbewegungen dann selbst die Arbeitskraft der ehemals Kolonisierten ausbeuten. Vgl. Robert Heinze: Das Gespenst des Postkolonialismus. In: junge Welt, 21.08.2020, <https://www.jungewelt.de/artikel/384763.postcolonial-studies-das-gespenst-des-postkolonialismus.html> (aufgerufen am 21.09.2020).

128 So lassen sich zum Beispiel Fanons Thesen zur Determinierung der Schwarzen Subjekte durch den auch *weißen* Blick, laut Heinze, nicht ohne Rückbezug auf die konkreten materiellen Verhältnisse der (nach-)kolonialen Situation verstehen. Vgl. Robert Heinze: Das Gespenst des Postkolonialismus. In: junge Welt, 21.08.2020, <https://www.jungewelt.de/artikel/384763.postcolonial-studies-das-gespenst-des-postkolonialismus.html> (aufgerufen am 21.09.2020). In diesem Sinne kritisierte Fanon auch die Négritude-Bewegung und deren Zurückweisung eines universellen Freiheitsbegriffs zu Gunsten einer partikularen Schwarzen Identität und von vermeintlicher kultureller Autonomie. Vgl. Andreas Eckert: Predigt der Gewalt? Betrachtungen zu Frantz Fanons Klassiker der Dekolonisation. In: Zeithistorische Forschungen, Online-Ausgabe, 3 (2006), H. 1, <https://zeithistorische-forschungen.de/1-2006/4453> (aufgerufen am 21.09.2020).

129 Robert Heinze: Das Gespenst des Postkolonialismus. In: junge Welt, 21.08.2020, <https://www.jungewelt.de/artikel/384763.postcolonial-studies-das-gespenst-des-postkolonialismus.html> (aufgerufen am 21.09.2020).

kann.¹³⁰ Fanons gesamtes Werk zeichnet vielmehr, wie Udo Wolter es pointiert auf den Punkt bringt, ein »[...] emphatische[s] Verlangen nach einem emanzipatorisch-universellen Subjekt der Befreiung [aus], welches ebenso die psychischen Wunden der Kolonisierung zu heilen in der Lage ist wie es geschichtlich handlungsmächtig werden kann.«¹³¹

Fazit: Die Bedeutung Fanons für die Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung: Für die vorliegende Arbeit und die konkrete »Übersetzung« Postkolonialer Theorie mit Blick auf das geschichtsdidaktische Denken sind vor allem zwei Aspekte in Fanons Werk zentral. Zum einen sind dies Fanons Thesen zum Gewaltcharakter des Kolonialismus und dabei gerade auch zu dessen psychologischer Komponente. Fanons Ausführungen zu Gewalt als Instrument im antikolonialen Kampf und auch seine dichotome Sicht auf die koloniale Welt, die wenig Raum für Ambivalenzen lässt, bleiben dabei allerdings, gerade mit Blick auf die Geschichtsvermittlung, sicherlich problematisch.¹³² Zum anderen ist Fanon wichtig als Vorläufer aktueller Debatten in der Rassismusforschung (und hier vor allem für die Theoretisierung von »Kolonialrassismus«).¹³³

1.2. Die Phase der »high theory«: Said, Bhabha und Spivak

Als Gründungsdokument Postkolonialer Theorie gilt in der Forschung die 1978 von Edward Said verfasste Studie »Orientalismus«.¹³⁴ Said läutete mit dieser Arbeit die Phase der »high theory«¹³⁵ der 1980er Jahre ein, in der an anglo-amerikanischen Universitäten die für die Postkolonialen Studien grundlegenden Texte und Konzepte entstanden. Bei der heute als kanonisch betrachteten

130 Vgl. Robert Heinze: Das Gespenst des Postkolonialismus. In: junge Welt, 21.08.2020, <https://www.jungewelt.de/artikel/384763.postcolonial-studies-das-gespenst-des-postkolonialismus.html> (aufgerufen am 21.09.2020).

131 Udo Wolter: Das obskure Subjekt der Begierde. Frantz Fanon und die Fallstricke des Subjekts der Befreiung. Münster 2001, S. 17.

132 Vgl. Andreas Eckert: Predigt der Gewalt? Betrachtungen zu Frantz Fanons Klassiker der Dekolonisation. In: Zeithistorische Forschungen, Online-Ausgabe, 3 (2006), H. 1, <https://zeit-historische-forschungen.de/1-2006/4453> (aufgerufen am 21.09.2020), Vgl. z.B. das bekannte Zitat im ersten Kapitel »Von der Gewalt« aus die »Die Verdammten dieser Erde«: »Die kolonisierte Welt ist eine zweigeteilte Welt.« Frantz Fanon: Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt a.M. 1981 [1961], S. 31. Auf die Problematik von Fanons Äußerungen zu kolonialer Gewalt wird in Teil III bei Claim 1 eingegangen.

133 Ausführlich wird hierauf in Teil III bei Claim 4 eingegangen.

134 Vgl. z.B. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 96.

135 Olivier Mongin/Nathalie Lempereur/Jean-Louis Schlegel: What is postcolonial thinking? An interview with Achille Mbembe. In: Eurozine, 09.01.2008, <https://www.eurozine.com/what-is-postcolonial-thinking/#> (aufgerufen am 21.09.2020) [im französischen Original veröffentlicht in Esprit 12/2006].

postkolonialen »high theory« handelt es sich in erster Linie um ein vor allem in der anglistischen Literaturwissenschaft von nicht-westlichen Wissenschaftler*innen vorangetriebenes wissenschaftspolitisches Projekt, in dessen Rahmen vor allem koloniale Diskursanalysen entstanden (und weniger allgemeine Theorien). Ziel war es, das Studium der Literatur, aber auch der Geschichte der nun unabhängigen Kolonialgesellschaften und der dort gespeicherten Erfahrungen voranzutreiben. Am bekanntesten ist dabei die Auseinandersetzung um den Literaturkanon der Anglistik, wo die Forderung nach Aufnahme von Werken von Autor*innen aus den ehemaligen Kolonien unter der Parole »The Empire Writes Back« zum geflügelten Wort wurde. Zur einsetzenden Verbreitung Postkolonialer Theorie in der akademischen Welt und zur Entwicklung des weiteren, transdisziplinären Forschungsfeldes der Postkolonialen Studien trug sicherlich auch bei, dass die nun »von außen« durch nicht-westliche Wissenschaftler*innen formulierte Kritik inhaltlich anschlussfähig war an den damaligen Mainstream der Geistes- und Sozialwissenschaften und eine Reihe von Kritiken »von innen«, nämlich an postmarxistische, poststrukturalistische, psychoanalytische und feministische Positionen.¹³⁶

Ein genauer Blick auf den historischen Kontext Ende der 1970er Jahre legt m.E. hinsichtlich der Ursprünge postkolonialer Theoriebildung und ihrer Traditionslinien allerdings eine andere Deutung nahe als Robert Young dies, wie oben dargelegt, in seiner historischen Einführung in die Postkolonialen Studien vorschlägt. Im Folgenden soll mit dem marxistischen Literaturwissenschaftler Neil Lazarus¹³⁷ gezeigt werden, warum die Postkoloniale Theorie m.E. nicht einfach als direkte Erbin des antikolonialen Befreiungskampfes und des Marxismus bezeichnet werden kann. Lazarus sieht, anders als Young, der den Beginn Postkolonialer Theorie mit der Trikont-Konferenz 1966 ansetzt, die Entstehung Postkolonialer Theorie als Antwort auf eine globalgeschichtliche Zäsur Mitte der 1970er Jahre. Denn nun schloss sich im Globalen Süden das 30 Jahre andauernde Zeitfenster, in dem revolutionäre nationale Befreiungsbewegungen (mehr oder weniger erfolgreich) nationale Unabhängigkeit und politische wie wirtschaftliche Selbstbestimmung eingefordert hatten. In vielen der nun unabhängigen ehemaligen Kolonien verschlechterte sich die Lage, nicht zuletzt durch ein aggressiveres Auftreten der westlichen Mächte gegen nationale Befreiungsbewegungen sowie durch (häufig vom Westen unterstützte) Machtübernahmen durch Despoten und autokratische Machthaber. Lazarus sieht die Entstehung Postkolonialer Theorie somit in der Tat als eine Antwort auf die diesen Entwicklungen

136 Vgl. Ina Kerner: Postkoloniale Theorien zur Einführung, Hamburg 2012, S. 12f., S. 37–39.

137 Eine noch schärfere Kritik an Postkolonialer Theorie aus marxistischer Perspektive hat der Soziologe Vivek Chibber vorgelegt. Vgl. Vivek Chibber: Postcolonial theory and the specter of capital. London 2013.

folgende Diskreditierung von antikolonialen nationalistischen Befreiungsideologien nicht nur in der westlichen Politik, sondern auch auf Seiten westlicher Intellektueller.¹³⁸ Er gesteht Postkolonialer Theorie auch zu, so Robert Heinze, dass ihre Kritik am nationalen Befreiungsdiskurs antikolonialer Bewegungen und der dortigen Verwendung essentialistischer Vorstellungen von Volk und Nation durchaus berechtigt ist. Allerdings wirft Lazarus postkolonialer Theoriebildung vor, dass sie die problematische Abkehr von einer klassenbasierten Analyse, die bereits die antikolonialen Befreiungsbewegungen geschwächt habe, nun sogar weitertreibe. Noch weiter geht Lazarus' Vorwurf, dass Postkoloniale Theorie durch ihre Abkehr vom Marxismus die Verschiebung von einem in kapitalistischen Beziehungen gedachten Weltsystem (bzw. von marxistisch inspirierten Theorien der »Dritten Welt«, wie der Dependenztheorie¹³⁹) hin zum neoliberalen Globalisierungsdiskurs sogar aktiv vorangetrieben habe.¹⁴⁰

Insgesamt steht die Postkoloniale Theorie somit, laut Lazarus, für problematische Verschiebungen weg vom nationalistischen und stark von marxistischer Theorie geprägten Diskurs antikolonialer Intellektueller aus dem Zeitalter des politischen Befreiungskampfes hin zu einer durch den Einfluss von Postmoderne und Poststrukturalismus beförderten stärkeren Auseinandersetzung mit kulturellen Phänomenen.¹⁴¹ Somit sieht Lazarus, wie Robert Heinze pointiert zuspitzt, in der Postkolonialen Theorie eine versuchte Neuformulierung des antikolonialen Befreiungsdiskurses der Konferenzen von Bandung und Havanna, die allerdings ihrer Stoßkraft beraubt wurde¹⁴², was für Lazarus zentral mit der Abkehr von marxistischer Theoriebildung zusammenhängt. Auch wenn also Postkoloniale Theorie in ihrer Entstehung nicht als Erbin von antikolonialem

138 Vgl. Neil Lazarus: »Third Worldism« and the political imaginary of Postcolonial Studies. In: Graham Huggan (Hrsg.): *The Oxford handbook of postcolonial studies*. Oxford 2013, S. 324–339, hier S. 326–329.

139 Dass sich Postkoloniale Theoretiker*innen von (marxistisch inspirierten) Theorien der »Dritten Welt«, wie der Dependenztheorie, abgewendet haben, zeigt Lazarus am Beispiel von Homi Bhabha. Vgl. Neil Lazarus: »Third Worldism« and the political imaginary of Postcolonial Studies. In: Graham Huggan (Hrsg.): *The Oxford handbook of postcolonial studies*. Oxford 2013, S. 324–339, hier S. 329f.

140 Dies wirft Lazarus v.a. Homi Bhabha vor. Vgl. Neil Lazarus: »Third Worldism« and the political imaginary of Postcolonial Studies. In: Graham Huggan (Hrsg.): *The Oxford handbook of postcolonial studies*. Oxford 2013, S. 324–339, hier S. 330f.; vgl. Robert Heinze: *Das Gespenst des Postkolonialismus*. In: *junge Welt*, 21.08.2020, <https://www.jungewelt.de/artikel/384763.postcolonial-studies-das-gespenst-des-postkolonialismus.html> (aufgerufen am 21.09.2020).

141 Vgl. Neil Lazarus: »Third Worldism« and the political imaginary of Postcolonial Studies. In: Graham Huggan (Hrsg.): *The Oxford handbook of postcolonial studies*. Oxford 2013, S. 324–339, hier S. 328f.

142 Vgl. Robert Heinze: *Das Gespenst des Postkolonialismus*. In: *junge Welt*, 21.08.2020, <https://www.jungewelt.de/artikel/384763.postcolonial-studies-das-gespenst-des-postkolonialismus.html> (aufgerufen am 21.09.2020).

Befreiungskampf und marxistischer Theoriebildung angesehen werden kann, so haben – wie zu zeigen sein wird – gerade marxistische Kritiker*innen, wie Neil Lazarus, dazu beigetragen, dass in der weiteren Geschichte des postkolonialen Diskursfeldes sowohl die Ideen antikolonialer Befreiungskämpfer wie Frantz Fanon als auch marxistische Theorie verstärkt rezipiert wurden.¹⁴³

Edward W. Said und der Orientalismus: In seiner wirkmächtigen Studie »Orientalismus« aus dem Jahr 1978 zeigt der palästinensisch-US-amerikanische Literaturwissenschaftler und politische Aktivist¹⁴⁴ Edward W. Said (1935–2003) unter Bezugnahme auf die Diskurstheorie Michel Foucaults¹⁴⁵ und unter Verwendung des Hegemoniebegriffs von Antonio Gramsci¹⁴⁶, wie die europäische Wissenschaftsdisziplin der Orientalistik des 19. Jahrhunderts einen »Orient« erschuf, der nicht das Resultat realer Erfahrungen und Forschungen ist, sondern ein Konstrukt. Said sah in Orientalismus in diesem Sinne »[...] a style of thought based upon an ontological and epistemological distinction made between ›the Orient‹ and (most of the time) ›the Occident‹.«¹⁴⁷ Dabei wurde durch diesen kolonialen Diskurs sowohl das Bild der kolonialen »Anderen« geschaffen als auch ein positives Selbstbild vom »Eigenen«. Der »Orient« stellt somit das negative Spiegelbild des Eigenen, des »Okzidents« dar. Die jeweiligen negativen bzw. positiven Eigenschaften wurden als der essentielle Wesens-Kern der Vorstellungen vom »Abendland« bzw. »Morgenland« festgeschrieben und für die Rechtfertigung kolonialer Herrschaft instrumentalisiert. Das Ergebnis ist ein machtvoller »orientalistischer« Diskurs bestehend aus Projektionen, denen sich einzelne Akteur*innen nicht mehr entziehen können. Zudem trägt der Diskurs dazu bei, die Machtasymmetrie, die ihm zugrunde liegt, zu stabilisieren. Indem der orientalistische Diskurs schließlich selbst wirkmächtig wird und die Realität

143 Zum Verhältnis von Postkolonialer Theorie und Marxismus siehe ausführlicher Gliederungspunkt 2.2.

144 Markus Schmitz weist darauf hin, dass Orientalismus ebenso als politische Intervention des Aktivisten der palästinensischen Befreiungsbewegung gelesen werden muss, wie als kulturwissenschaftlicher Beitrag des Literaturwissenschaftlers Said. Wenig bekannt ist dabei, dass »Orientalismus« das erste von drei Büchern einer als Trilogie konzipierten Reihe zur Darstellung der arabischen Welt durch den Westen ist. Bei den beiden anderen Titeln handelt es sich um »The Question of Palestine« (1979) und »Covering Islam« (1981). Vgl. Markus Schmitz: Archäologien des okzidentalen Fremdwissens und kontrapunktische Komplettierungen. In: Julia Reuter/Alexandra Karentzos (Hrsg.): Schlüsselwerke der Post-colonial Studies. Wiesbaden 2012, S. 109–120, hier S. 111.

145 Vgl. einführend z.B. Philipp Sarasin: Michel Foucault zur Einführung. 5. Aufl. Hamburg 2012, S. 94–124.

146 Vgl. z.B. Gundula Ludwig: Antonio Gramsci (1891–1937). In: Rüdiger Voigt (Hrsg.): Staatsdenken. Zum Stand der Staatstheorie heute. Baden-Baden 2016, S. 189–193, hier S. 190–192.

147 Edward W. Said: Orientalism. New York 1979, S. 2.

»vor Ort« beeinflusst, werden Kolonialismus und Orientalismus, so Floris Biskamp, zu einem »selbststabilisierenden System«. ¹⁴⁸

Wegweisend für die Postkoloniale Theorie war Said vor allem in zweierlei Hinsicht. Zum einen wies Said am Beispiel der Orientalistik des 19. Jahrhunderts – entgegen der zeitgenössisch weit verbreiteten marxistischen Deutungen – auf die Rolle der vermeintlich neutralen Wissenschaften im Kolonialsystem hin und damit auf die Verbindung von Wissen und Macht. ¹⁴⁹ Zum anderen formulierte Said mit Orientalismus eines der Schlüsselkonzepte der Postkolonialen Studien, das auch auf andere Kontexte und Konstellationen übertragen wurde. ¹⁵⁰ Orientalismus beschreibt einem solchen allgemeineren Verständnis nach, wie dominante Kulturen – um ihre Herrschaft zu legitimieren – andere Kulturen in der Regel als defizitär darstellen (bisweilen aber auch als idealistisch romantisiert) und dadurch gleichzeitig implizit ein Bild davon konstruieren, wie sie selbst wahrgenommen werden wollen oder sich wahrnehmen. ¹⁵¹

Saids Orientalismus-Studie gilt in den Postcolonial Studies als Prototyp der Methode der kolonialen Diskursanalyse zur Kritik westlicher dichotomisierender Epistemologien. Ein Beispiel für eine an Said anknüpfende und diese auf eine globale Ebene hebende Diskursanalyse lieferte der auf Jamaika geborene britische Soziologe Stuart Hall (1932–2014) mit seiner mittlerweile, wie »Orientalism«, ebenfalls kanonischen Studie »The West and the Rest« ¹⁵² aus dem Jahr 1992, mit der er zugleich ein geflügeltes Wort schuf. Hall stellt darin die These auf, dass die Etablierung und Verbreitung der Behauptung einer grundlegenden Differenz zwischen dem »Westen« und dem »Rest« der Welt entscheidend war für die Herausbildung des westlichen Selbstverständnisses der Moderne als Hort von Humanität und Entwicklung. Dabei wird, wie im Falle der Vorstellung vom

148 Floris Biskamp: Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit. Bielefeld 2016, S. 139f.

149 Vgl. Olivier Mongin/Nathalie Lempereur/Jean-Louis Schlegel: What is postcolonial thinking? An interview with Achille Mbembe. In: Eurozine, 09.01.2008, <https://www.eurozine.com/what-is-postcolonial-thinking/#> (aufgerufen am 21.09.2020) [im französischen Original veröffentlicht in Esprit 12/2006].

150 Ähnliche Thesen wie Said mit Blick auf den »Orient« vertreten für »Afrika« Valentin-Yves Mudimbe und für Lateinamerika Enrique Dussel und Walter Dignolo. Vgl. Valentin-Yves Mudimbe: The invention of Africa. Gnosis, philosophy, and the order of knowledge. Bloomington 1988; vgl. Enrique Dussel: The invention of the Americas. Eclipse of »the Other« and the Myth of Modernity. New York 1995; vgl. Walter D. Dignolo: The Idea of Latin America. Malden 2005. Als eine Variante von Saids Orientalismus-Theorie mit Blick auf Europa kann z. B. das von Milica Bakić-Hayden für den osteuropäischen Kontext entwickelte Konzept von »Nesting Orientalisms« bezeichnet werden. Vgl. Milica Bakić-Hayden: Nesting Orientalisms: The Case of Former Yugoslavia. In: Slavic Review 54 (1995), H. 4, S. 917–931.

151 Vgl. z. B. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 95.

152 Vgl. Stuart Hall: The West and the Rest. Discourse and Power. In: Stuart Hall/Bram Gieben (Hrsg.): Formations of modernity. Cambridge/Oxford 1992, S. 275–332.

»Orient«, der »Rest« mit all denjenigen Eigenschaften in Verbindung gebracht, die Europa von sich weist, wie z. B. Rückständigkeit, »Unterentwicklung« oder »Unzivilisiertheit«. Die Tatsache, dass Europa bei der Konstruktion dieses Selbstbildes von diesem Gegenbild abhängig ist, wird dabei ausgeblendet und verleugnet.¹⁵³ Für Hall geht es – wie auch für Said mit Blick auf den »Orient« – weniger darum, ob der »West-Rest« Diskurs »wahr« oder »falsch« ist, sondern wie er Machtverhältnisse ordnen und regulieren kann.¹⁵⁴ Die »idea of ›the West« erlaubt dabei, so Hall, eine klare Einteilung (»westlich«/»nicht-westlich«), beinhaltet als »system of representation« sofort abrufbare Assoziationsketten an Bildern und Merkmalen, dient so als (unmarkierter) Standard für Vergleiche und liefert damit Kriterien, durch die »nicht-westliche« Gesellschaften hierarchisiert werden können.¹⁵⁵ Dabei hält der Mitgründer der »Cultural Studies« den Diskurs vom »Westen und dem Rest« für ebenso formativ für die sich als modern verstehenden Gesellschaften des »Westens« wie die Entstehung des säkularen Staates, des Kapitalismus, der modernen Klassen-, »Rassen«-, und Gender-Diskurse und einer Kultur des Individualismus. Im Selbstverständnis des »Westens« und in dessen Vorstellungen vom und seinen Beziehungen zum »Rest« wirkt dieser Diskurs, so Hall, in aktualisierten Formen bis in die heutige globalisierte Gegenwart nach.¹⁵⁶

Durch koloniale Diskursanalysen, wie Saids »Orientalismus«-Studie und Halls »Der Westen und der Rest«, wurde der Kolonialismusbegriff entscheidend erweitert und – wie Ania Loomba betont – Kolonialismus nun auch als kulturelles Phänomen und als Ideologie gesehen.¹⁵⁷ In seiner Studie »Culture and Imperialism« (1994), in der er an »Orientalismus« anschließt, leitet Said aus der Betonung der kulturellen Dimension von Kolonialismus bzw. Imperialismus die Forderung ab, Geschichte vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Kolonialismus als Mentalität und Ideologie verstärkt als Beziehungsgeschichte zwischen sich überschneidenden Territorien (»overlapping territories«) und v. a. auch zwischen den (ehemaligen) Kolonien und den (ehemaligen) »Metropolen«

153 Vgl. Stuart Hall: The West and the Rest. Discourse and Power. In: Stuart Hall/Bram Gieben (Hrsg.): Formations of modernity. Cambridge/Oxford 1992, S. 275–332, hier S. 308.

154 Vgl. Stuart Hall: The West and the Rest. Discourse and Power. In: Stuart Hall/Bram Gieben (Hrsg.): Formations of modernity. Cambridge/Oxford 1992, S. 275–332, hier S. 295.

155 Vgl. Stuart Hall: The West and the Rest. Discourse and Power. In: Stuart Hall/Bram Gieben (Hrsg.): Formations of modernity. Cambridge/Oxford 1992, S. 275–332, hier S. 277.

156 Vgl. Stuart Hall: The West and the Rest. Discourse and Power. In: Stuart Hall/Bram Gieben (Hrsg.): Formations of modernity. Cambridge/Oxford 1992, S. 275–332, hier S. 318.

157 Ania Loomba beschreibt die Bedeutung dieses Verständnisses von Kolonialismus (auch) als Diskurs wie folgt: »[...] It seeks to widen the scope of studies of colonialism by examining the intersection of ideas and institutions, knowledge and power.« Ania Loomba: Colonialism, postcolonialism. 3. Aufl. London 2015, S. 69.

zu schreiben.¹⁵⁸ Meines Erachtens markiert die von Said mit »Orientalism« vorgenommene Erweiterung des Kolonialismus-Begriffs den eigentlichen Beginn der postkolonialen Theoriebildung.

Dabei wurde Said und seine Orientalismus-These von Kritiker*innen Postkolonialer Theorie von Anfang an heftig attackiert. Der schwerwiegendste Vorwurf lautet, dass Said selbst, durch Enthistorisierung, Homogenisierung und Essentialisierung der Konzepte »Orient« und »Okzident« genau den Dualismus reproduziert und stabilisiert, den er eigentlich dekonstruieren will. Said wird also vorgehalten, dass er »Europa« bzw. den »Okzident« letztendlich genauso essentialisiert und homogenisiert, wie er dies den westlichen Wissenschaftlern aus der Orientalistik mit Blick auf den »Orient« vorwirft. Konkret wird Said vorgeworfen, weder den Widerstand der Kolonisierten noch die bereits zeitgenössisch existierende Kritik innerhalb der Orientalistik des 19. Jahrhunderts an der stereotypen Darstellung der »Orientalen« berücksichtigt zu haben.¹⁵⁹ Zudem wird Said vorgehalten, dass er einen Mechanismus der Herstellung von Macht durch Wissen beschreibt, der kein Spezifikum des kolonialen Kontextes darstellt.¹⁶⁰ Allerdings ist sich Said dieser Tatsache wohl durchaus bewusst, sieht im Orientalismus, mit dem die koloniale Herrschaft legitimiert wurde, allerdings einen besonders relevanten Sonderfall.¹⁶¹ Eine ähnliche Kritik macht die Literaturwissenschaftlerin Monika Albrecht auch für den von Gayatri Spivak geprägten Begriff des »Othering« geltend. Spivak bezeichnet als »Othering« den (auch) von Said beschriebenen Prozess, wie im Rahmen von kolonialen Diskursen (wie eben dem »Orientalismus«-Diskurs), abgewertete »koloniale Andere« entstehen, wodurch umgekehrt das »europäische Eigene« aufgewertet wird.¹⁶² Auch hier handelt es sich wiederum, so Albrecht, lediglich um einen Anwendungsfall eines generellen Mechanismus der Identitätskonstruktion und der Herstellung von

158 Edward W. Said: *Culture and Imperialism*. New York 1994, S. 61.

159 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: *Postkoloniale Theorie*. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015. S. 102, S. 106–119. Diese Kritik an Saims »Orientalismus«-These formuliert auch Björn Onken in der Einleitung zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2019 mit dem Titel »Orient?«, in der er nach geschichtsdidaktischen Perspektiven auf den »Orient« fragt. Vgl. Björn Onken: *Geschichtsdidaktische Perspektiven auf den »Orient«*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 18 (2019), H. 1, S. 4–21, hier S. 11–15.

160 Vgl. z. B. Sheldon Pollock: *Deep Orientalism? Notes on Sanskrit and Power Beyond the Raj*. In: Carol Appadurai Breckenridge/Peter van der Veer (Hrsg.): *Orientalism and the post-colonial predicament. Perspectives on South Asia*. Philadelphia 1993, S. 76–133, hier S. 77f. Vgl. hierzu auch: Vgl. Monika Albrecht: *Unthinking postcolonialism. On the necessity for a reset instead of a step forward*. In: Monika Albrecht (Hrsg.): *Postcolonialism Cross-Examined. Multidirectional Perspectives on Imperial and Colonial Pasts and the Neocolonial Present*. New York 2020, S. 181–195, hier S. 184f.

161 Vgl. Floris Biskamp: *Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit*. Bielefeld 2016, S. 111.

162 Vgl. Gayatri Chakravorty Spivak: *The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives*. In: *History and Theory* 24 (1985), S. 247–272.

Macht durch Wissen. Dieser Prozess komme, so Albrecht, auch in umgekehrter Form vor. Als Beispiele für ein solches »umgekehrtes Othering« nennt sie Fälle, in denen Kolonisierte ihre eigene Kultur auf- und die der Kolonialmacht abwerteten.¹⁶³

Aus dem Feld der Postcolonial Studies selbst wurde Said eine vermeintlich unkritische Bezugnahme auf die europäische humanistische Tradition vorgeworfen.¹⁶⁴ Denn Said sieht, was er vor allem in seinem Spätwerk darlegt, im universalistischen Humanismus der europäischen Tradition eine alternativlose Denkfigur, um globale Ungerechtigkeiten anzuprangern.¹⁶⁵

Fazit: Die Bedeutung von Said (und Hall) für die Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung: Edward Said – und Stuart Hall – sind in mehrfacher Hinsicht für die vorliegende Arbeit wichtig. Erstens haben beide dazu beigetragen, das Kolonialismusverständnis Postkolonialer Theorie um eine kulturelle Komponente und die Rolle von Wissen als Instrument kolonialer Machtausübung zu erweitern.¹⁶⁶ Zweitens wird in der vorliegenden Studie mit »Orientalismus« die Wissensproduktion über die vermeintlich »rückständigen« bzw. »minderwertigen« »Anderen« spezifisch im kolonialen Kontext verstanden, die der Definition der Überlegenheit des eigenen Selbst als überlegen dient und damit bestimmte Ansprüche und Forderungen rechtfertigt. Der Prozess der Konstruktion eines abgewerteten fremden »Anderen«, das als Projektionsfläche für die meist stillschweigende Herstellung einer positiv besetzten eigenen Identität dient, wird in der vorliegenden Arbeit historisch spezifisch als »koloniales Othering« bezeichnet.¹⁶⁷ Nach der Diskreditierung des Rassedenkens stammen die Argumente hierfür heute v. a. aus den Bereichen Kultur und Religion.¹⁶⁸ Drittens weist Edward Said mit der Forderung, die Geschichte von »sich überschneidenden Territorien« in den Blick zu nehmen auf spätere verflech-

163 Vgl. Monika Albrecht: Introduction: Postcolonialism cross-examined. Multidirectional perspectives on imperial and colonial pasts and the neocolonial present. In: Monika Albrecht (Hrsg.): Postcolonialism Cross-Examined. Multidirectional Perspectives on Imperial and Colonial Pasts and the Neocolonial Present. New York 2020, S. 1–47, hier S. 27f.

164 María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 118f.

165 Vgl. z. B. das Vorwort zur Ausgabe von »Orientalismus« aus dem Jahr 2003: Edward W. Said: Orientalism. London 2003, S. xi–xxiii. Vgl. auch den erst posthum veröffentlichten Aufsatzband »Humanism and Democratic Criticism«. Edward W. Said: Humanism and democratic criticism. New York 2004.

166 Vgl. hierzu ausführlich in Teil III bei Claim 1.

167 Auch wenn der Begriff »koloniales Othering« nicht weit verbreitet zu sein scheint, so wird er doch von einzelnen Autor*innen verwendet. Vgl. z. B. Patricia Purtschert: Kolonialität und Geschlecht im 20. Jahrhundert. Eine Geschichte der weißen Schweiz. Bielefeld 2019, S. 150.

168 Vgl. z. B. Aram Ziai: Postkoloniale Studien und Politikwissenschaft. Komplementäre Defizite, Stand der Forschung und Perspektiven. In: Politische Vierteljahresschrift 53 (2012), H. 2, S. 291–322, hier S. 309. Zum »kolonialen Othering« vgl. auch Teil III Claim 2.

tungsgeschichtliche Ansätze voraus. Und viertens zeigt die Kritik an Saids Bezugnahme auf den »westlichen« Humanismus das die Postkoloniale Theorie durchziehende Dilemma des Umgangs mit aus »westlichen« Traditionen und dem Erbe der Aufklärung stammenden emanzipatorischen universalistischen Positionen. So ist sich Said, so Castro Varela und Dhawan, durchaus selbst der Problematik einer unkritischen Bezugnahme auf die europäische humanistische Tradition bewusst,¹⁶⁹ und strebt, wie Markus Schmitz anmerkt, nach einer postkolonialen Ergänzung des europäischen Humanismus, womit er in der Tradition Frantz Fanons steht.¹⁷⁰ Dennoch bleibt der Widerspruch bestehen, dass der Humanismus, auf den sich Said beruft, genau derjenigen europäischen Epoche und Kultur entspringt, die für ihn zentral durch Orientalismus gekennzeichnet ist.¹⁷¹

Homi K. Bhabha und Hybridität: Der erste und wohl wichtigste Beitrag des indischen Parsen Homi K. Bhabha (*1949) zur postkolonialen Theoriebildung liegt in der Dekonstruktion eines essentialistischen Verständnisses von Kulturen als klar abgrenzbare Identitäten und überhaupt in der Zurückweisung der Vorstellung »ursprünglicher«, klar voneinander getrennter vermeintlich »reiner« Kulturen. Kulturen sind für Bhabha vielmehr produktive Orte der Aushandlung von Differenz und kulturelle Identitäten daher immer komplexe Formationen.¹⁷² Bhabha, der Kultur stets von der Grenze zwischen kulturellen Räumen her denkt, widerspricht damit auch dem klassischen Verständnis von Interkulturalität. Er sieht Kulturen als rückblickend definierte Konstrukte, die das Ergebnis historischer Prozesse sind. Aus diesem Grund kritisiert er auch multikulturelle Ansätze. Statt kulturelle Diversität als Wert an sich zu feiern, plädiert er vielmehr dafür, die konflikthaften Prozesse der Aushandlung von kulturellen Unterschieden hervorzuheben.¹⁷³ Bhabha verwendet hierfür die Metapher des »third space«, womit er metaphorisch gesprochen einen Ort meint, an dem konfligierende kulturelle Positionen verhandelt werden können.¹⁷⁴ Mit seiner Kritik legt Bhabha zugleich offen, wie koloniale Diskurse, etwa der Diskurs vom »Westen«

169 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 139f.

170 Vgl. Markus Schmitz: Archäologien des okzidentalen Fremdwissens und kontrapunktische Komplettierungen. In: Julia Reuter/Alexandra Karentzos (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden 2012, S. 109–120, hier S. 119.

171 Vgl. Floris Biskamp: Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit. Bielefeld 2016, S. 119f. Weiter unten wird ausführlicher auf Saids Bezugnahme auf den Humanismus eingegangen.

172 Vgl. Ina Kerner: Postkoloniale Theorien zur Einführung. Hamburg 2012, S. 126f.

173 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 247f.

174 Vgl. Homi K. Bhabha: The location of culture. London/New York 1994, S. 312. Vgl. auch: Floris Biskamp: Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit. Bielefeld 2016, S. 149.

und dem »Rest«, komplexe historische Realitäten auf eine binäre Gegenüberstellung von »Kolonisator*innen« und »Kolonisierten«, »Uns« und »den Anderen« sowie eben von verschiedenen, vermeintlich »reinen Kulturen« reduzieren.¹⁷⁵ Dabei geht Bhabha, so z. B. nach Meinung von María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan, über Fanon und Said hinaus, die beide in ihrem Kolonialismusverständnis und in ihrer Kolonialismuskritik diesem binären Muster verhaftet bleiben und von einem vermeintlich reibungslosen Funktionieren des kolonialen Diskurs ausgingen.¹⁷⁶ Während Said also dessen Stabilität und Wirkmächtigkeit betont, behauptet Bhabha, dass der koloniale Diskurs stets fragil und ambivalent bleibt, wodurch sich für die Kolonisierten Handlungsmöglichkeiten und Handlungsmacht (»agency«) eröffnen.¹⁷⁷

Zur Konzeptualisierung postkolonialer Identitäten hat Homi Bhabha mit »Hybridität« und »Mimikry« zwei zentrale Konzepte beige-steuert. Unter kolonialer Mimikry¹⁷⁸ versteht Bhabha die bewusst übertriebene Nachahmung von Verhaltensweisen, Sprache und Kultur der Kolonisator*innen durch die Kolonisierten. Mimikry verunsichert die Kolonialherren, da damit ein zentraler Widerspruch des kolonialen Herrschaftsdiskurses offengelegt wird. Denn die Kolonisierten sollten gemäß der offiziell postulierten »Zivilisierungsmission« den Kolonialherren zwar nacheifern, eine zu große Anpassung und Angleichung wurde allerdings als beängstigend angesehen. Das subversive Potenzial kolonialen Mimikrys liegt nun für Bhabha darin, dass subtile Übertreibungen, Witze und Spott, das Gefühl der unüberwindbaren Differenz, auf der die koloniale Überlegenheit beruht, untergraben.¹⁷⁹ Während die Nachahmung der Kultur der *weißen* Kolonisator*innen durch die Schwarzen kolonialen Subjekte laut Fanon zur Entfremdung und zur Verinnerlichung rassistischen Wissens führt, legt Bhabha also nahe, dass diese Nachahmung in bestimmten Fällen auch das Potenzial hat, die kolonialen Herrschaftsverhältnisse zu unterwandern.¹⁸⁰

Wichtiger als Mimikry ist für die vorliegende Arbeit allerdings das Konzept der Hybridität. Damit charakterisiert Bhabha kulturelle Formationen, die in der

175 Vgl. Cornelia Sieber: Der »dritte Raum des Aussprechens« – Hybridität – Minderheitendifferenz. Homi K. Bhabha: »The Location of Culture«. In: Julia Reuter/Alexandra Karentzos (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden 2012, S. 97–108, hier S. 97.

176 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 221 f.

177 Vgl. Floris Biskamp: Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit. Bielefeld 2016, S. 143 f.

178 Seine Überlegungen zu Mimikry entfaltete Bhabha vor allem im Aufsatz »Of mimicry and man. The ambivalence of colonial discourse«. Vgl. Homi K. Bhabha: The location of culture. London/New York 1994, S. 121–131.

179 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 230–233.

180 Vgl. Ania Loomba: Colonialism, postcolonialism. 3. Aufl. London 2015, S. 175 f.

kolonialen Machtsituation entstehen, diese gleichzeitig aber auch destabilisieren.¹⁸¹ Hybridität meint dabei nicht einfach die Vermischung zweier Kulturen, wie dies in verkürzten Lesarten bisweilen fälschlicherweise behauptet wird.¹⁸² Vielmehr verweist Hybridität, wie der Politikwissenschaftler Aram Ziai betont, auf konkrete Beispiele, die die »agency« der Kolonisierten betonen und Vorstellungen einer nahezu totalen Herrschaft im kolonialen Kontext – wie sie sich z. B. bei Said finden – in Frage stellen.¹⁸³ Gut illustrieren lässt sich Bhabhas Hybriditäts-Konzept am Beispiel der christlichen Missionierung und dem Kapitel »Signs taken for wonders« aus »The location of culture«, in dem Bhabha sich ausführlich mit dem Bericht eines indischen Missionars vom Anfang des 19. Jahrhunderts auseinandersetzt. Dieser berichtet von einer Begegnung mit einer Gruppe Einheimischer außerhalb von Delhi, die eine übersetzte Bibel lesen. Dabei muss der Missionar feststellen, dass diese Gruppe ihre eigene Deutung des Christentums entwickelt hat und seine religiöse Autorität teilweise zurückweist. So bezweifeln sie z. B., dass die Bibel von den Brit*innen kommen kann, da sie Fleisch essen und somit aus ihrer Sicht unrein seien. Auch auf die Aufforderung, sich taufen zu lassen und das Abendmahl zu feiern, antworten die Einheimischen, dass sie sich zwar vorstellen können, sich taufen zu lassen. Das Abendmahl lehnen sie hingegen aus Prinzip ab, da das Verzehren von »Fleisch« wiederum unrein sei. Allerdings gestehen sie dem Missionar zu, dass sie ihre Meinung vielleicht ändern, sobald das ganze Land dies tue.¹⁸⁴ Bhabha sieht im Verhalten der Gruppe nun eine geschickte Ausnutzung von Ambivalenzen im kolonialen Diskurs. Auf der einen Seite bietet das Christentum den Einheimischen Handlungsspielräume, die ihnen aufgrund ihrer Kaste bisher verwehrt blieben, wie z. B. das Studium eines heiligen Textes. Andererseits war die Taufe bzw. die offizielle Aufnahme des Christentums zu riskant, da sie dadurch ihre gesellschaftliche Position gefährdet sahen und sie zu Kollaborateur*innen des Kolonialstaates geworden wären. Daher nutzen sie das Argument des Vegetarismus und zum Schluss den Verweis auf den Anspruch des Christentums, alle Menschen zu

181 Vgl. Ina Kerner: Postkoloniale Theorien zur Einführung. Hamburg 2012, S. 126.

182 Vgl. Aram Ziai: Postkoloniale Studien und Politikwissenschaft. Komplementäre Defizite, Stand der Forschung und Perspektiven. In: Politische Vierteljahresschrift 53 (2012), H. 2, S. 291–322, hier S. 311. Im deutschen Kontext hat der Politikwissenschaftler Kien-Nghi Ha bereits früh aus einer dezidiert kapitalismuskritischen Perspektive Kritik an einer verkürzten Rezeption des Hybriditätsbegriffs und an einem »Hype um Hybridität« sowohl in der Akademie als auch im Kunstbetrieb geübt. Vgl. Kien Nghi Ha: Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus. Bielefeld 2005.

183 Vgl. Aram Ziai: Postkoloniale Studien und Politikwissenschaft. Komplementäre Defizite, Stand der Forschung und Perspektiven. In: Politische Vierteljahresschrift 53 (2012), H. 2, S. 291–322, hier S. 312; vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 221.

184 Vgl. Homi K. Bhabha: The location of culture. London/New York 1994, S. 146f., S. 166.

bekehren (was im Widerspruch zur weitgehenden Erfolglosigkeit der Mission in Indien stand). Da dies Teil der offiziellen christlichen Überzeugung sei, kann der Missionar, so Floris Biskamp, nichts gegen dieses Argument einwenden.¹⁸⁵ Biskamp definiert Hybridität daher wie folgt: »Hybridität ist eine widerständige Praxis, die Ambivalenzen herrschaftlicher Diskurse und durch das Aufeinandertreffen mehrerer Herrschaftsverhältnisse eröffnete Handlungsspielräume nutzt.«¹⁸⁶ Diese Betonung der Widerständigkeit und Handlungsmacht der Kolonisierten stellt, nach Bhabhas Kritik an einem essentialistischen Kulturbegriff, den zweiten, auch geschichtsdidaktisch relevanten Beitrag Homi Bhabhas zur postkolonialen Theoriebildung dar.

Homi Bhabha, als dessen Hauptwerk die Aufsatzsammlung »The location of culture«¹⁸⁷ aus dem Jahr 1994 gilt und der nie eine zusammenhängende Theorie entwickelt hat, ist für seine Ideen und Konzepte, ähnlich wie Said, zum Teil vehement kritisiert worden. Kritiker*innen weisen nicht nur darauf hin, dass Bhabhas Konzepte »Hybridität« und »Mimikry« sich in ähnlicher Weise bereits in älteren Arbeiten karibischer Intellektueller, wie Wilson Harris und Edward Kamau Brathwaite, und in Debatten um Kreolisierung im karibischen Kontext finden. Dabei haben Harris und Brathwaite, so Castro Varela und Dhawan, im Gegensatz zu Bhabha immer betont, dass Mimikry stets mit negativen Folgen für die kolonialen Subjekte verbunden ist. Denn Nachahmung kann immer auch zu Assimilation und nicht zu widerständiger Hybridität im oben definierten Sinn führen. Harris bezeichnet Mimikry daher als einen Prozess der Selbstverstümmelung.¹⁸⁸ Vor allem wurde Bhabha aber für seine Fanon-Lektüre und seine ablehnenden Äußerungen gegenüber antikolonialem Widerstand attackiert.¹⁸⁹ Dabei wurde ihm eine völlige Verharmlosung der Gegnerschaft zwischen Kolonisierten und Kolonialherren vorgeworfen. Bhabha wird vor allem entgegnet, dass die »agency«, die er in Beispielen von Mimikry und Hybridität bei den Kolonisierten sieht, vielleicht ausreiche, um Widerstand gegen die »Kolonisierung der Köpfe« zu leisten, dass die »Macht der Machtlosen«¹⁹⁰ aber klare Grenzen hat. Politischer und militärischer Widerstand gegen Kolonisierung

185 Vgl. Floris Biskamp: *Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit*. Bielefeld 2016, S. 146f. Das wörtliche Zitat befindet sich auf S. 147.

186 Floris Biskamp: Zwischen radikaler Repräsentationskritik und Realismus. Kulturelle Differenz in der postkolonialen Kritik. In: Stefan Müller/Janne Mende (Hrsg.): *Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik*. Weinheim/Basel 2016, S. 145–165, hier S. 156f.

187 Vgl. Homi K. Bhabha: *The location of culture*. London/New York 1994.

188 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 236f.

189 Vgl. Floris Biskamp: *Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit*. Bielefeld 2016, S. 149f.

190 María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 229.

lassen sich damit, so Bhabhas Kritiker*innen, kaum konzeptualisieren (was Bhabha allerdings auch nicht behauptete). Letztlich steht hinter dieser Kritik an Bhabha wieder der Vorwurf vor allem der marxistischen Kritik, dass der Fokus Postkolonialer Theorie unzulässiger Weise bzw. einseitig auf diskursive und nicht auf sozialökonomische und politische Machtverhältnisse gerichtet ist und diese ignoriert werden.¹⁹¹

Fazit: Die Bedeutung Bhabhas für die Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung: Welche Rolle spielt Homi Bhabha nun für die vorliegende Arbeit und die geschichtsdidaktische Vermessung Postkolonialer Theorie? Erstens ist Bhabhas dynamisches Verständnis von Kultur wichtig für die »postkoloniale« Erweiterung des Kolonialismusverständnisses.¹⁹² Denn bezieht man einen solchen erweiterten Kulturbegriff ein, dann können die Gesellschaften der ehemaligen Kolonialherren nicht länger vorgeben, dass ihre Geschichte und Kultur nur am Rande vom Kolonialismus beeinflusst wurde. Vielmehr müssen sie anerkennen, dass die Kolonialgeschichte auch die »Mutterländer« verändert hat und dass die gemeinsame Geschichte von »Kolonie« und »Metropole« auch genuiner Bestandteil der eigenen Nationalgeschichte ist.¹⁹³ Zweitens wird Hybridität als Ergänzung der Konzepte »Orientalismus« und »koloniales Othering« gesehen. Denn während im Anschluss an Said und Hall in kolonialen Kontexten die Entstehung der Konstruktion des »Anderen« und der Versuch der Festbeschreibung von Identitäten untersucht werden kann, ermöglicht es das Hybriditäts-Konzept aufzuzeigen, dass solchen Konstruktionen immer auch das Potenzial von Widerstand innewohnen kann und dass koloniale Herrschaft stets fragil ist. Allerdings muss dies m.E. in einem klaren Bewusstsein auch der Grenzen von Subversion und Widerstand durch Mimikry oder Hybridität geschehen.

Gayatri Chakravorty Spivak und die Frage, ob die Subalterne sprechen kann (und wenn nicht, ob die postkoloniale Intellektuelle für sie sprechen darf): Die indische Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak (*1942), die an der Columbia University in New York lehrt, an der auch Edward Said bis zu seinem Tod 2003 tätig war, nimmt im Unterschied zu Said und Bhabha eine marxistisch und vor allem auch feministisch geprägte Perspektive auf die koloniale und nachkoloniale Situation ein.¹⁹⁴

191 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 269, S. 272f.

192 Diese Position spiegelt sich wider in Claim 1, siehe Teil III.

193 Vgl. Ina Kerner: Postkoloniale Theorien zur Einführung. Hamburg 2012, S. 126.

194 Spivak versteht sich dabei, vergleichbar mit Said, nicht nur als Wissenschaftlerin, sondern explizit auch als Aktivistin, die sich in ihrem Fall in Bildungsprojekten in ihrer indischen Heimat engagiert. Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 152.

María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan, die vielleicht besten Kennerinnen des umfangreichen Werkes Gayatri Spivaks im deutschsprachigen Raum, charakterisieren Spivaks theoretischen Zugriff als »[m]arxistisch-feministische Dekonstruktion«¹⁹⁵. Dabei besteht Spivaks zentrales Ziel, so Castro Varela und Dhawan, darin, in den von ihr kritisierten Diskursen Leerstellen mit Blick auf die Bedeutung von Kolonialismus und dessen Erbe aufzuzeigen.¹⁹⁶ Auch Floris Biskamp betont, dass Spivak mit ihrem dekonstruktivistischen Zugriff dabei genau in denjenigen politischen Projekten nach Leerstellen und Schwachpunkten sucht, von denen sie überzeugt ist. Beispiele aus Spivaks Frühwerk sind vor allem Kritiken an Feminismus, Antikolonialismus und Marxismus. Ihr Ziel ist es mit ihrer Kritik aufzuzeigen, dass auch diese emanzipatorischen Projekte, die sich gegen Marginalisierung, Ausbeutung und Unterdrückung von Menschen aussprechen, »blinde Flecken« aufweisen und bestimmte Gruppen ignorieren, wodurch sie selbst zu deren Marginalisierung und Unterdrückung beitragen.¹⁹⁷ Für den Marxismus fordert sie z. B. eine Auseinandersetzung mit Sexismus und Rassismus bzw. eine solche Überarbeitung marxistischer Kategorien und Begrifflichkeiten, dass damit die Ausbeutung v. a. von »subalternen« Frauen aus dem Globalen Süden beschrieben werden kann, die bei Marx der vorkapitalistischen Produktionsweise zugeordnet wird.¹⁹⁸ Biskamp zufolge steht Spivak mit diesen aus ihrer Kritik abgeleiteten normativen Grundannahmen dem Humanismus Edward Saids nahe, ohne das Spivak dabei explizit von »dem Menschen« sprechen muss.¹⁹⁹

Bekannt wurde Spivak vor allem durch ihren Aufsatz »Kann die Subalterne sprechen?« aus dem Jahr 1988.²⁰⁰ Mit der Verwendung des Begriffs »subaltern« schließt sie als Sympathisantin und phasenweises Mitglied der South Asian

195 María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 151.

196 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 182.

197 Floris Biskamp: Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit. Bielefeld 2016, S. 188f.

198 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 167, S. 173.

199 Floris Biskamp: Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit. Bielefeld 2016, S. 189.

200 Der Aufsatz geht auf einen 1983 gehaltenen Vortrag Spivaks zurück und erschien in einer ersten Version bereits 1985. Als »erste Fassung« gilt in der Forschung allerdings die 1988 in einem Sammelband veröffentlichte erweiterte Version dieses Textes. Diese »erste Fassung« wurde 2005 erstmals ins Deutsche übersetzt. Als »zweite Fassung« wird die 1999 in »A Critique of Postcolonial Reason« veröffentlichte und dort nochmals deutlich überarbeitete Version von »Can the subaltern speak?« im Kapitel »History« angesehen. In der vorliegenden Arbeit wird auf die »erste Fassung« Bezug genommen. Zur Geschichte des Aufsatzes und dessen deutscher Erstübersetzung, vgl. Gayatri Chakravorty Spivak: Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien/Berlin 2020 [2008], S. 149f., S. 158.

Subaltern Studies Group²⁰¹ an Antonio Gramsci an, der mit diesem Begriff die unterdrückten Klassen in kapitalistischen Gesellschaften meint, die durch hegemoniale Strukturen und die Herrschaftsausübung anderer Gruppen von politischer und gesellschaftlicher Teilhabe weitgehend ausgeschlossen sind.²⁰² Spivak stellt klar, dass subalterne Gruppen bei Gramsci nicht mit dem internationalen Arbeiterproletariat gleichgesetzt werden können. Auch handelt es sich bei Spivaks Verständnis von »Subalternität« daher nicht, wie dies in der populären Rezeption bisweilen erscheint, um einen Sammelbegriff für Menschen aus der Unterschicht. Vielmehr sind damit diejenigen gesellschaftlichen Gruppen gemeint, die aus der Logik des Kapitals ausgeschlossen sind.²⁰³ In kolonialen Kontexten sind Subalterne für Spivak diejenigen Menschen, die kein Teil des (Kolonial-)Staates sind und sich innerhalb dessen Machtstrukturen auch nicht repräsentieren können.²⁰⁴ Konkret sind damit vor allem indigene Gruppen und das Subproletariat in den Städten gemeint (und hier jeweils vor allem marginalisierte Frauen).²⁰⁵

Für Spivak ist Subalternität ein sozialer Ort, der immer wieder aufs Neue durch Praktiken von Ausgrenzung hergestellt wird. Subalternität stellt als relationaler Begriff somit keine Identitätsbezeichnung dar, sondern beschreibt, auch als Gegenposition zum Hegemoniebegriff, »eine Position und Differenz«.²⁰⁶ Am Beispiel der Debatte um Witwenverbrennung (»sati«) zeigt sie, wie – zwischen den hegemonialen Herrschaftsdiskursen der britischen Kolonialherren und der hinduistischen Nationalisten – die Stimmen der indischen subalternen Frauen verstummen und die Subalternen somit nicht sprechen können.²⁰⁷ Ihre Kernthese lautet, dass es weder dem britisch-kolonialen Diskurs, der das Verbot der Witwenverbrennung fordert, noch den antikolonial-nationalistischen Verteidi-

201 Im Folgenden wird synonym auch die Bezeichnung »Subaltern Studies Group« verwendet. In Anlehnung an die Gruppe hat sich auch eine Latin American Subaltern Studies Group gegründet. Wenn diese gemeint ist, wird dort dann die volle Bezeichnung verwendet. Zum Begriff »Subalterne« bei der South Asian Subaltern Studies Group, vgl. Vinayak Chaturvedi: Eine kritische Theorie der Subalternität. Überlegungen zur Verwendung des Klassenbegriffs in der indischen Geschichtsschreibung. In: WerkstattGeschichte (2006), H. 41, S. 7–25. Zu den South Asian Subaltern Studies siehe auch unten im Abschnitt zu Dipesh Chakrabarty.

202 Zum Verständnis des Begriffs »Subalterne« in Gramscis Gefängnisheften, vgl. Marcus E. Green: Rethinking the subaltern and the question of censorship in Gramsci's Prison Notebooks. In: Postcolonial Studies 14 (2011), H. 4, S. 387–404, hier S. 393–399.

203 Vgl. Gayatri Chakravorty Spivak: Postcolonial theory and the specter of capital. In: Cambridge Review of International Affairs 27 (2014), H. 1, S. 184–198, hier S. 188.

204 Vgl. Felix Wemheuer: Einleitung: Marxismus und der globale Süden. In: Felix Wemheuer (Hrsg.): Marx und der globale Süden. Köln 2016, S. 7–29, hier S. 23.

205 Vgl. Floris Biskamp: Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit. Bielefeld 2016, S. 172.

206 María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 187.

207 Vgl. Anke Graneß/Martina Kopf/Magdalena Kraus: Feministische Theorie aus Afrika, Asien und Lateinamerika. Wien 2019, S. 41.

gern der Praxis darum geht, für die betroffenen Frauen zu sprechen. Vielmehr besteht das Ziel beider Gruppen lediglich darin, ihre eigene (männliche) Position zu stärken. Dabei kritisiert Spivak, anders als etwa Said, nicht nur die Kolonialherren, die damit die britische Kultur als vermeintlich »zivilisiert« und sich selbst als Retter schutzbedürftiger einheimischer Frauen darstellen (Spivak benutzt zur Charakterisierung dieser Position den häufig zitierten Satz »White men are saving brown women from brown men«). Vielmehr kritisiert Spivak auch den antikolonial-nationalistischen Diskurs, der die Witwen als Heldinnen inszeniert, die für die vermeintlich authentische indische Kultur bereit sind, ihr Leben zu geben (Spivak fasst diese Position im Satz »The women actually wanted to die« zusammen).²⁰⁸ Biskamp betont, dass Spivaks Pointe darin liegt, dass beide patriarchalen Diskurse zusammen die Stimmen der subalternen Frauen unhörbar machen und ihre Handlungsmacht unterminieren. Denn jede Äußerung wäre sofort von einem der beiden Diskurse vereinnahmt worden. Damit besteht auch für die historische Forschung keine Möglichkeit mehr, durch historische Quellen des 19. Jahrhunderts auf die Stimmen dieser Witwen Zugriff zu bekommen und diese als für sich selbst sprechende Subjekte zu rekonstruieren.²⁰⁹ Spivak arbeitet in ihren Überlegungen die Rolle heraus, die koloniale Politiken der Wissensproduktion bei der Herstellung der kolonialen »Anderen« spielen, wofür sie den von Michel Foucault geprägten Begriff der »epistemischen Gewalt« verwendet. Dabei ordnet sie diesen Typ von Gewalt in einen globalen Kontext ein und setzt ihn zu anderen Formen kolonialer Gewaltpraktiken, aber auch zu lokalen Gewalttraditionen in Beziehung.²¹⁰

In der Spivak-Rezeption wird nun, v. a. auch über das von Spivak verwendete historische Beispiel des »sati« hinaus, kontrovers diskutiert, inwiefern Subalterne nun sprechen und sich selbst repräsentieren können. Vor allem wird auch die Frage diskutiert ob, falls die Subalterne nicht sprechen kann, die postkoloniale Intellektuelle dies kann bzw. darf. Am überzeugendsten ist m. E. dabei die Position, der zufolge Spivak darauf hinweisen will, dass die »Subalternen« zwar durchaus »sprechen« können, aber im Rahmen der gegebenen Machtverhältnisse im kolonialen Kontext es für sie nicht möglich war, gehört zu werden und sich selbst zu repräsentieren. Als Beispiel führt Spivak den bewusst inszenierten Suizid der mit ihr verwandten jungen antikolonialen Widerstandskämpferin

208 Floris Biskamp: *Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit*. Bielefeld 2016, S. 172f. Die beiden wörtlichen Zitate sind von Biskamp aus dem englischen Original der »ersten Fassung« von »Can the subaltern speak?« übernommen.

209 Vgl. Floris Biskamp: Zwischen radikaler Repräsentationskritik und Realismus. Kulturelle Differenz in der postkolonialen Kritik. In: Stefan Müller/Janne Mende (Hrsg.): *Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik*. Weinheim/Basel 2016, S. 145–165, hier S. 160.

210 Vgl. Claudia Brunner: *Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Bielefeld 2020, S. 97–101.

Buveneswari Bhaduri im Jahr 1926 an. Um der Deutung vorzubeugen, ihr Selbstmord habe mit einer ungewollten Schwangerschaft zu tun, wartete sie bewusst bis zu ihrer Menstruation, bevor sie sich umbrachte. Nichtsdestotrotz wurde genau diese Deutung in ihrer Familie tradiert. So gesehen konnte Bhuvaneswari Bhaduri nicht sprechen.²¹¹

Wie können nun Spivaks Überlegungen zu Subalternität für historische Analysen im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Kolonialvergangenheit fruchtbar gemacht werden? Felix Wemheuer sieht Spivaks Intervention als wichtigen Hinweis für Historiker*innen, dass diese nicht einfach »für« die Subalternen sprechen können.²¹² Ania Loomba schlägt vor, statt der einen Frage »Kann die Subalterne sprechen?« eine Reihe von Fragen an den historischen Gegenstand und die gegebene Quellenüberlieferung zu stellen: Welche Gruppen konstituieren die Subalternen in einem bestimmten (Kon-)Text? In welcher Beziehung stehen diese Gruppen zueinander? Wie können sie in einer bestimmten Auswahl an Quellen sich selbst repräsentieren und gehört werden (oder nicht)? Und welche Auswirkungen hat dies? Auf diese Weise ist es möglich, so Loomba, Spivaks Einsichten in Bezug auf die prekäre Position v. a. von subalternen Frauen im kolonialen Diskurs zu berücksichtigen, ohne dabei dem kolonialen Diskurs das zuzugestehen, was faktisch nicht erreicht wurde: die vollständige Löschung der Subalternen aus den kolonialen Archiven und dem öffentlichen Bewusstsein. Denn, worauf Ania Loomba zu Recht hinweist, es existieren durchaus Spuren auch von subalternen Frauen in den kolonialen Archiven.²¹³ Allerdings gilt es m. E. stets zu berücksichtigen, dass das Entziffern historischer Spuren von Subalternen nicht gleichbedeutend ist, endlich »hörbare« subalterne Stimmen zu haben. Vergleichbare methodische und theoretische Probleme werden, v. a. mit Blick auf die europäische Geschichte, von der Disziplin der Alltagsgeschichte seit langem thematisiert. In dieser Tradition existieren eine Reihe alltagsgeschichtlicher Untersuchungen zur Geschichte von marginalisierten Frauen.²¹⁴ Auf die Frage nach den spezifischen geschichtsdi-

211 Vgl. z. B. Ina Kerner: *Postkoloniale Theorien zur Einführung*. Hamburg 2012, S. 104f. Vgl. Gayatri Chakravorty Spivak: *Can the subaltern speak?* Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien/Berlin 2020 [2008], S. 104f.

212 Vgl. Felix Wemheuer: *Einleitung: Marxismus und der globale Süden*. In: Felix Wemheuer (Hrsg.): *Marx und der globale Süden*. Köln 2016, S. 7–29, hier S. 23.

213 Vgl. Ania Loomba: *Colonialism, postcolonialism*. 3. Aufl. London 2015, S. 232, S. 235.

214 Zur Alltagsgeschichte allgemein, vgl. Alf Lüdtke (Hrsg.): *Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen*. 2. Aufl. Frankfurt a.M. 2020 [1989]. Zwei Klassiker der Alltagsgeschichte zur Geschichte marginalisierter Frauen sind: Natalie Zemon Davis: *Women on the margins. Three seventeenth-century lives*. Cambridge/Massachusetts/London 1995; Dorothee Wierling: *Mädchen für alles. Arbeitsalltag und Lebensgeschichte städtischer Dienstmädchen um die Jahrhundertwende*. Berlin 1987.

daktischen Herausforderungen zum Umgang mit der Quellenlage zur Kolonialgeschichte wird ausführlicher bei Claim 2 in Teil III eingegangen.

Auch wenn sich aus Spivaks Werk durch den Hinweis auf die Grenzen einer Geschichtsschreibung, die sich nur auf die Archive der Macht berufen kann, wichtige Impulse für eine postkolonial informierte Alltags- und Sozialgeschichtsschreibung gewinnen lassen, trifft Loombas Deutung allerdings m.E. nicht den Kern von Spivaks Anliegen. Meines Erachtens zielt Spivak mit ihrer Kritik nicht in erster Linie auf Fragen des Umgangs mit historischen Quellen aus den Archiven der Kolonialmächte. Zwar kritisiert Spivak die South Asian Subaltern Studies Group, der sie phasenweise selbst angehörte, sehr wohl dafür, dass die Mitglieder der Gruppe versuchen, aus dem kolonialen Archiv das Bewusstsein von Subalternen wiederherzustellen. Dies ist aus ihrer Sicht weder möglich noch zu begrüßen, da diese nur zu unzulässigen Vereinheitlichungen der äußerst heterogenen subalternen Gruppen führe, was dann wiederum zur Folge haben kann, dass subalterne Frauen erneut ignoriert werden. Spivaks dekonstruktivistische Kritik zielt vielmehr darauf, den Prozess zu kritisieren, durch den die Subalternen unhörbar gemacht werden. Laut Biskamp will Spivak dabei gerade die Intellektuellen dazu bringen, ihre eigene Rolle in diesem Prozess kritisch zu reflektieren. Sie müssten erkennen, dass es ihre Privilegien sind, die es ihnen unmöglich machen, die Subalternen wirklich zu hören. Biskamp zufolge fordert Spivak somit »eine kritische Repräsentation der vorherrschenden Repräsentationen und ihrer herrschaftlichen Effekte«. Es gehe also nicht darum, für die Subalternen zu sprechen, sondern den Prozess ihres Verstummens zu analysieren und besonders die Rolle, die Intellektuellen dabei zukommt, zu reflektieren.²¹⁵ Spivak schlägt hierzu das Konzept eines »Verlernens der eigenen Privilegien« als Intervention vor, mit dem zumindest eine Annäherung an subalterne Subjektpositionen und ein Dialog mit diesen Menschen möglich ist.²¹⁶ Gerade westliche Wissenschaftler*innen müssen sich, so Spivak, der Tatsache bewusst sein, dass es auch in der Gegenwart nicht ohne weiteres möglich ist, Menschen der so genannten »Dritten Welt« »auf Augenhöhe« zu begegnen. Vielmehr bringt genau die gut gemeinte, auf Solidarität zielende Absicht, den Subalternen helfen zu wollen, diese zum Schweigen. Diesen Mechanismus nennt sie »Auslöschung in Offenlegung«. Spivak hat sich später allerdings von ihrer Forderung des Verlernens der eigenen Privilegien wieder distanziert, da dies vielfach als Entschuldi-

215 Floris Biskamp: *Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit*. Bielefeld 2016, S. 176. Mit Andreas Langenohl spricht Biskamp diesbezüglich von einer »Kritik der kritischen Repräsentation«, die seiner Einschätzung nach mittlerweile zu einem zentralen Merkmal der Postkolonialen Studien geworden ist.

216 Eine ähnliche Aufforderung zur Reflexion eigener Privilegien findet sich im Kontext des Antirassismus-Diskurses bei den Critical Whiteness Studies (siehe ausführlicher hierzu Teil III Claim 4).

gung für das eigene Unwissen missverstanden wurde. Stattdessen schlägt sie vor, geduldig zu versuchen, von den Subalternen zu lernen, und den Impuls, vorschnell sprechen und belehren zu wollen, zu unterdrücken.²¹⁷ Wie Solidarität mit den Subalternen aussehen kann, versucht sie stattdessen mit dem Konzept »Lernen, von unten zu lernen«, zu fassen. Damit fordert sie auch ein verändertes Verständnis von Verantwortung seitens westlicher Eliten: nicht im Sinne einer Verantwortung als Pflicht für den Anderen, sondern im Sinne einer Ethik der Responsibilität²¹⁸ als Verantwortung gegenüber dem Anderen.²¹⁹ Das Ziel muss es dabei mit Blick auf die Gegenwart immer sein, subalterne Räume aufzulösen und die politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen zu verändern, die Subalternität produzieren.²²⁰ Spivaks ethisches Projekt ist, laut Biskamp, also ein zweifaches: Zum einen sieht Spivak es als Aufgabe (auch der Intellektuellen), mit Subalternen sprechen zu lernen, zum anderen geht es darum, Kritik an den Umständen zu üben, die Subalterne hervorbringen. Ein zentrales Anliegen Spivaks ist es dabei, Bildungsprojekte zu fördern, mit denen sich Subalterne selbst ermächtigen können und mit deren Hilfe schließlich der soziale Ort der Subalternität bzw. der Prozess der Herstellung von Subalternität überwunden werden kann.²²¹

Fazit: Die Bedeutung Spivaks für die Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung: Neben dem bereits oben bei Said thematisierten, zentral von Spivak geprägten Begriff des »Othering«²²², dem Konzept der epistemischen Gewalt sowie ihrer ausführlich dargelegten Auseinandersetzung mit den »Subalternen« in der Quellenüberlieferung bzw. in der Geschichtsschreibung sind Spivaks Arbeiten für die vorliegende Studie hinsichtlich zweier weiterer, weniger prominent diskutierter Fragen relevant. Erstens geht es ihr zentral um die Rolle, die privilegierte Intellektuelle (wie sie selbst) bei der (Re-)Produktion und Überwindung von Subalternität spielen können. Während die Forderung nach einer Reflexion der eigenen Positionierung auch für die vorliegende Arbeit²²³ bzw. allgemein für Geschichtsdidaktiker*innen und Geschichtslehrkräfte wichtig ist,²²⁴ weisen Spivaks auf die Gegenwart bezogene Überlegungen zum »Lernen,

217 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 164–166.

218 Vgl. Floris Biskamp: Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit. Bielefeld 2016, S. 200.

219 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 208.

220 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 186.

221 Floris Biskamp: Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit. Bielefeld 2016, S. 179f.

222 Vgl. hierzu ausführlich Teil III Claim 2.

223 Vgl. hierzu die Reflexionen im Vorwort der vorliegenden Arbeit.

224 Vgl. hierzu auch Teil III Claim 4 und die Überlegungen zum einem erweiterten Rassismusverständnis.

von unten zu lernen« letztlich über die Geschichtsdidaktik hinaus und werden nicht zuletzt deshalb heute vor allem auch in der Pädagogik rezipiert.²²⁵ Wichtig für eine »postkoloniale« Geschichtsvermittlung, die sich kritisch mit der historischen Legitimation derjenigen Wertvorstellungen auseinandersetzt, die den normativen Kern der Verfassung bilden, ist zweitens Spivaks Forderung einer »affirmativen Sabotage« der Ideen der Aufklärung. Anders als z.B. Vertreter*innen lateinamerikanischer dekolonialer Theoriebildung, wie Walter Mignolo, formuliert sie keine Fundamentalkritik an der westlichen Moderne und an der Aufklärung. Während deren Effekte ihrer Meinung nach zwar grundsätzlich destruktiv gewesen seien, seien ihre Wirkungen im Sinne einer »befähigenden Verletzung« durchaus ambivalent. Ziel einer »affirmativen Sabotage« der Aufklärung sollte es nun sein, die positiven Elemente der europäischen Tradition, wie z.B. die Idee der Menschenrechte, produktiv zu nutzen.²²⁶ Dass Postkoloniale Theoretiker*innen sich der westlich-europäischen Theorietradition bedienen, bezeichnet sie nicht zuletzt auch deshalb als unvermeidlich, weil es unmöglich ist, Traditionslinien (wieder-)herzustellen, die vom »kolonialen Erbe« vermeintlich unberührt geblieben sind.²²⁷

1.3. Disziplinäre, thematische und räumliche Verschiebungen: Chakrabarty, Mignolo, Mbembe

In den 1990er Jahren fanden, nicht zuletzt bedingt durch die Veränderung der globalen Machtkonstellation nach dem Ende der bipolaren Weltordnung und der Beschleunigung einer neoliberalen Vorstellungen folgenden Globalisierung, im postkolonialen Diskursfeld mehrere Verschiebungen statt. Postkoloniale Theorie hat nun, nach der weiteren Diskreditierung marxistischer Theorien durch das Scheitern des Staatssozialismus in der Sowjetunion, für Intellektuelle auch jenseits der Literaturwissenschaften eine attraktive Kritik an der neoliberalen Globalisierung angeboten.²²⁸ Daher wurde postkoloniale Theoriebildung – nun auch jenseits des angloamerikanischen Raums – verstärkt in Disziplinen wie der Geschichtswissenschaft oder Ethnologie rezipiert.²²⁹ Des Weiteren wurde, vor

225 Zur Rezeption Postkolonialer Theorie in der Pädagogik vgl. Teil II Exkurs I.

226 Vgl. Ina Kerner: Postkoloniale Theorien zur Einführung. Hamburg 2012, S. 110.

227 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 201 f. Ausführlicher wird auf die Kontroverse um das Erbe der Aufklärung weiter unten bei Gliederungspunkt 2.3. eingegangen.

228 Dieser Umstand erklärt m.E. auch die Attraktivität postkolonialer Theoriebildung für zivilgesellschaftliche Akteur*innen (zur Rezeption Postkolonialer Theorie in der Zivilgesellschaft (im deutschsprachigen Raum) siehe weiter unten bei Gliederungspunkt 3.2.).

229 Vgl. z.B. Vivek Chibber: Postcolonial theory and the specter of capital. London 2013, S. 1 f.

allem mit Blick auf die lateinamerikanische »dekoloniale« Theoriebildung, das postkoloniale Diskursfeld auch um Akteur*innen erweitert, die andere historische Erfahrungen und Themen in die Theoriebildung einbrachten als die v. a. zur britischen Kolonialherrschaft in (Süd-)asien arbeitenden Postkolonialen Theoretiker*innen der Phase der »high theory«.

Das Verhältnis zwischen Postkolonialer Theorie und Globalisierung ist in der Forschung umstritten.²³⁰ María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan sehen die Stärke einer postkolonialen Perspektive auf Globalisierung darin, in einem historischen Zugriff Zusammenhänge zwischen dem historischen Kolonialismus und der sich gegenwärtig nach wie vor beschleunigenden neoliberalen Globalisierung aufzuzeigen.²³¹ Dabei wäre m.E. allerdings kritisch anzumerken, dass diese Zusammenhänge im Detail aufgezeigt und belegt werden müssten.²³² Die Politikwissenschaftlerin Ina Kerner geht sogar so weit, in der postkolonialen Theoriebildung ein neues theoretisches Programm – nun globaler – kritischer Theoriebildung für das Zeitalter der Globalisierung zu sehen. Diese globalen kritischen Theorien (bei Kerner nun im Plural) berücksichtigen die Bedeutung der Kolonialgeschichte (und ihrer Nachwirkungen bis in die Gegenwart) und beziehen dabei diskursive wie materielle globale Ungleichheiten mit ein. Mit dem Ziel der Abschaffung aller Formen von Ungerechtigkeit sieht Kerner postkoloniale Theoriebildung gar in der Tradition der kritischen Theorie der Frankfurter Schule, die nun allerdings einen dezidiert globalen Anspruch hat.²³³ Dabei nennt sie vier Merkmale, die Postkoloniale Theorien aus ihrer Sicht zu globalen Theorien machen: die Überwindung von Eurozentrismus bzw. eines methodischen Nationalismus, die Selbstreflexivität der Theoriebildung, ihr transdisziplinärer Charakter und – als »engagierte Wissenschaft« – ihr Anspruch, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Wissenschaft Emanzipationsbestrebungen und politischen Wandel voranzutreiben (kritisch zu dieser These von Ina Kerner siehe weiter unten bei Gliederungspunkt 2.1. und der Begriffsdefinition von Postkolonialer Kritik).²³⁴ Kritiker*innen Postkolonialer Theorie, wie Vivek Chibber, betonen gegenüber solchen Positionen, dass Postkoloniale Theorie selbst Teil des

230 Vgl. hierzu: María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 78–89.

231 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 78.

232 Zur Problematik der Konzeptualisierung solcher »kolonialer Kontinuitäten« siehe die Debatten in Teil III bei Claim 3.

233 Vgl. Ina Kerner: Postcolonial theories as global critical theories. In: Constellations 25 (2018), H. 4, S. 614–628, hier S. 616f.

234 Vgl. Ina Kerner: Postcolonial theories as global critical theories. In: Constellations 25 (2018), H. 4, S. 614–628, hier S. 619–624.

neoliberalen Globalisierungsdiskurses ist, den diese kritisieren wollen, und damit eher ein Teil des Problems als der Lösung.²³⁵

Im Folgenden sollen zunächst die Arbeiten von Dipesh Chakrabarty, dem bedeutendsten Historiker unter den Postkolonialen Theoretiker*innen, vorgestellt werden. Dann wird am Beispiel von Walter Mignolo und Achille Mbembe die Erweiterung des postkolonialen Diskursfeldes um Arbeiten aus dem latein-amerikanischen bzw. afrikanischen Kontext skizziert.

Dipesh Chakrabarty und die Provinzialisierung Europas: Das Schlagwort der »Provinzialisierung Europas«²³⁶ hat sich im postkolonialen Diskurs – und darüber hinaus – mittlerweile fast schon verselbständigt. Daher soll hier zunächst erläutert werden, was der indische Historiker Dipesh Chakrabarty (*1948),²³⁷ der damit das in der Geschichtswissenschaft wohl einflussreichste Konzept Postkolonialer Theorie formuliert hat, darunter versteht. Anschließend soll in kritischer Auseinandersetzung mit Chakrabartys Forderung geklärt werden, welche Rolle das Konzept in der vorliegenden Arbeit spielen kann.

In seinem bekanntesten Werk, »Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference«²³⁸, das aus verschiedenen z. T. bereits veröffentlichten und nun nochmals überarbeiteten Aufsätzen besteht, stellt Chakrabarty die grundsätzliche Frage, inwiefern es möglich ist, im Rahmen der heutigen Geschichtswissenschaft indische Geschichte zu erforschen und sich dabei von eurozentrischen Denkmustern zu emanzipieren. Indische Historiker*innen, die indische Geschichte betreiben wollen, stehen laut Chakrabarty vor dem Problem, dass Europa – mehr oder weniger explizit – das souveräne Subjekt auch heutiger

235 Vgl. Vivek Chibber: Postkoloniale Theorie und das Gespenst des Kapitals. Berlin 2018 [2013], S. 10 (aus dem Vorwort zur deutschen Ausgabe).

236 Die Aufsatzsammlung »Provincializing Europe«, durch die das Konzept der Provinzialisierung Europas breit rezipiert wurde, hat Chakrabarty ursprünglich im Jahr 2000 veröffentlicht. Vgl. Dipesh Chakrabarty: Provincializing Europe. Postcolonial thought and historical difference. Princeton 2008 [2000]. Erstmals formuliert hat Chakrabarty die Forderung allerdings bereits in einem Aufsatz aus dem Jahr 1992. Vgl. Dipesh Chakrabarty: Provincializing Europe: Postcoloniality and the critique of history. In: Cultural Studies 6 (1992), H. 3, S. 337–357.

237 Dipesh Chakrabarty ist neben Gayatri Chakravorty Spivak der bekannteste Vertreter der in den 1980er Jahren entstandenen indischen »South Asian Subaltern Studies Group«, die der nationalistisch orientierten antkolonialen indischen Historiografie eine Geschichte »von unten« entgegensetzen wollten, die bei den »Subalternen« ansetzt. In seiner 1989 erschienenen Dissertation setzte sich Chakrabarty mit der Geschichte der Jutearbeiter in der Region Kalkutta unter britischer Kolonialherrschaft auseinander. Vgl. Dipesh Chakrabarty: Rethinking Working-Class History. Bengal 1890–1940. 2. Aufl. Princeton 2000. Zur südasiatischen »Subaltern Studies Group« zählen darüber hinaus u. a. der Historiker Ranajit Guha, der Politikwissenschaftler und Anthropologe Partha Chatterjee und der Historiker Gyan Prakash.

238 Vgl. Dipesh Chakrabarty: Provincializing Europe. Postcolonial thought and historical difference. Princeton 2008 [2000].

indischer Geschichtsschreibung bleibe. Ähnliches gelte auch für z. B. die chinesische oder die kenianische Geschichte. Sie alle werden stets als Abweichungen vom europäischen »Normalfall« behandelt. Historiker*innen aus der so genannten »Dritten Welt« müssen zudem, um zumindest die Chance zu wahren, gehört zu werden, stets die Arbeiten westlicher Historiker*innen rezipieren, was umgekehrt nicht gilt. Vor allem müssen sie sich gezwungenermaßen auch der Kategorien bedienen, die zwar in einem spezifischen europäischen Kontext entstanden, aber ohne explizite Begründung von der Geschichtswissenschaft als universell postuliert worden sind. Chakrabarty bringt dieses Dilemma wie folgt auf den Punkt: »Only ›Europe‹ [...] is theoretically (that is, at the level of the fundamental categories that shape historical thinking) knowable; all other histories are matters of empirical research that fleshes out a theoretical skeleton that is substantially ›Europe‹.«²³⁹

Allerdings kann es nicht darum gehen, diese Konzepte und Ideen zurückzuweisen. Chakrabarty, der selbst seinen Dokortitel mit der Australian National University an einer »westlichen« Universität erwarb, beschreibt das Dilemma, vor dem nicht-westliche Historiker*innen wie er stehen, wie folgt: zentrale Ideen der politischen Moderne, die in einem Europa entstanden sind, das die Kolonisierung der Welt vorantrieb, sind für die Analyse der indischen und überhaupt der »nicht-westlichen« Geschichte und Gesellschaften »ebenso unverzichtbar wie ungenügend«.²⁴⁰ Dass im Europa der Frühen Neuzeit im Rahmen der Aufklärung geprägte Konzepte der »westlichen« Moderne (wie Demokratie, Nation, Staatsbürgerschaft, Menschenrechte, Liberalismus sowie das Konzept der Moderne selbst) für die Analyse »nicht-westlicher« Gesellschaften »ungenügend« sind, hängt, laut Chakrabarty, zum einen mit der historischen Erfahrung dieser Gesellschaften zusammen. Da diese Ideen und Konzepte den Kolonisierten als Maßstab propagiert wurden, die Kolonialmächte aber gleichzeitig selbst systematisch gegen die Ideale der europäischen Moderne verstoßen haben, ist es heute unmöglich darüber zu sprechen, ohne diesen Widerspruch und die Realität in den Kolonien mit zu berücksichtigen. Zum anderen scheint es ihm prinzipiell fraglich, weshalb sich »nicht-westliche« Gesellschaften mit analytischen Kategorien verstehen lassen sollten, die ursprünglich von Europäer*innen, die diese

239 Dipesh Chakrabarty: *Provincializing Europe. Postcolonial thought and historical difference*. Princeton 2008 [2000], S. 27–29, das wörtliche Zitat befindet sich auf S. 29.

240 Dipesh Chakrabarty: *Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung*. Frankfurt a.M./New York 2010, S. 10f. Das wörtliche Zitat befindet sich auf S. 11. Der Sammelband »Europa als Provinz« stellt keine Übersetzung von Chakrabartys »Provincializing Europa« dar, sondern versammelt unterschiedliche, erstmals ins Deutsche übersetzte Aufsätze. Für die vielzitierte englischsprachige Formulierung vom europäischen Denken als »both indispensable and inadequate« siehe: Dipesh Chakrabarty: *Provincializing Europe. Postcolonial thought and historical difference*. Princeton 2008 [2000], S. 16.

Gesellschaften in der Regel nicht einmal selbst aus direkter Erfahrung kannten, für den europäischen Kontext entwickelt wurden.²⁴¹

Dass westliche Kategorien für Chakrabarty dennoch »unverzichtbar« geworden sind, hat weniger mit der Klarheit des europäischen Konzeptapparates zu tun. Hier wären durchaus geeignetere »indigene« Kategorien und Konzepte denkbar, wobei Chakrabarty – ähnlich wie Spivak – auch darauf hinweist, dass als Ergebnis des Kolonialismus in Südasien ältere intellektuelle Traditionen, z. B. aus dem Sanskrit, zerstört wurden. Der Grund liegt vielmehr in den Visionen von Emanzipation, Gerechtigkeit und Freiheit, die einen universalistischen Anspruch erheben und dadurch das europäische Denken bereits für antikoloniale Widerstandskämpfer*innen attraktiv gemacht haben.²⁴² Die Kolonialherren stellten somit den Kolonisierten Begriffe und Konzepte zur Verfügung – zu den wichtigsten intellektuellen »Waffen« zählt Chakrabarty Liberalismus und Marxismus – die von den Kolonisierten genutzt wurden (und auch heute weiterhin genutzt werden), um die Herrschaft der Europäer*innen in Frage zu stellen und letztlich zu überwinden.²⁴³ Dabei betont Chakrabarty, dass Prozesse der Übersetzung und Auseinandersetzung mit bestehenden Konzepten, Institutionen und Praktiken notwendig waren und sind, damit die Kolonisierten das europäische Erbe für sich beanspruchen können. In einer solchen Politik des Übersetzens sieht Chakrabarty den Weg zur Provinzialisierung des Erbes des europäischen Denkens.²⁴⁴ Chakrabarty formuliert dies wie folgt: »[...] [P]rovincializing Europe becomes the task of exploring how this thought – which is now everybody's heritage and which affect [sic!] us all – may be renewed from and for the margins«.²⁴⁵ Mit der Betonung der Ambivalenz der kolonialen »Zivilisierungsmission« und der in der Aufklärung angelegten Fähigkeit Europas zu Selbstkritik und Selbstreflexion²⁴⁶ steht Chakrabarty Spivaks Überlegungen zur »affirmativen Sabotage« der Ideen der Aufklärung nahe. Ein prominentes historisches Beispiel für eine solche Provinzialisierung stellt die Haitianische Revolution dar, in der die Freiheitsforderungen der Französischen Revolution erfolgreich auch von den versklavten

241 Vgl. Dipesh Chakrabarty: *Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung*. Frankfurt a.M./New York 2010, S. 10f.

242 Vgl. Dipesh Chakrabarty: *Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung*. Frankfurt am Main/New York 2010, S. 11; vgl. Dipesh Chakrabarty: *Provincializing Europe. Postcolonial thought and historical difference*. Princeton 2008 [2000], S. 5f.

243 Vgl. Dipesh Chakrabarty: *Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung*. Frankfurt a.M./New York 2010, S. 12.

244 Vgl. Dipesh Chakrabarty: *Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung*. Frankfurt a.M./New York 2010, S. 14.

245 Dipesh Chakrabarty: *Provincializing Europe. Postcolonial thought and historical difference*. Princeton 2008 [2000], S. 16.

246 Vgl. Dipesh Chakrabarty: *Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung*. Frankfurt a.M./New York 2010, S. 12f.

Afrikaner*innen eingefordert wurden. Dabei wurden, wie der Romanist Markus Messling es formuliert, der europäische Universalismus »dialektisch gegen sich selbst [ge]wendet und mit seinen eigenen Argumenten negiert [...]«. ²⁴⁷

Fazit: Die Bedeutung Chakrabartys für die Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung: Wichtige Impulse innerhalb der vorliegenden Arbeit liefert Chakrabarty v.a. für eine »Provinzialisierung« von eurozentristischen Begriffen, Konzepten und Kategorien. ²⁴⁸ Die Kritik an unreflektierten Übertragungen von vermeintlich rein europäischen Kategorien bzw. den notwendigen Übersetzungen und Verschiebungen bei deren Verwendung in kolonialen Kontexten gilt es mit Blick auf den Geschichtsunterricht und dort verwendete Lehr-Lernmittel stets mitzudenken. Dabei sollte m.E. im Sinne einer globalgeschichtlichen bzw. postkolonialen Begriffsgeschichte die Forschung zur Genese bestimmter Kategorien und Konzepte – mit Blick auf Ursprünge, Einflüsse und Adaptionen – als Teil der historischen Analyse selbst transparent gemacht und thematisiert werden. ²⁴⁹ Gerade mit Blick auf einige der zentralen Konzepte der Geschichtsvermittlung, die als »rein« europäische Konzepte gelten, wie die Menschenrechte (vgl. hierzu die oben genannte Bedeutung der Haitianischen Revolution für die Geschichte der Menschenrechte), gilt es in diesem Sinne zu hinterfragen, inwiefern diese überhaupt als genuin europäischen Ursprungs betrachtet werden können oder ob sie nicht vielmehr selbst das Ergebnis komplexerer Verflechtungsgeschichten sind.

Widersprüchlich bleibt Chakrabartys möglicher Beitrag zu einer »postkolonialen« Erweiterung des Kolonialismusbegriffs im Sinne von Claim 1 der vorliegenden Arbeit. So kritisiert der Historiker Frederick Cooper, dass Chakrabarty ein verkürztes Bild der Geschichte Europas zeichne. Chakrabarty fordert zwar, dass mit Blick auf die indische Historiografie eine »Provinzialisierung Europas« eines Zugriffs bedarf, der die Widersprüchlichkeit und Kontingenzen historischer Prozesse herausarbeitet. Cooper wirft Chakrabarty nun allerdings vor, dass er die indische Geschichte der Moderne zwar differenziert darstellt, dafür allerdings ein sehr eindimensionales Bild der Geschichte Europas entwirft. So fordere Chakrabarty zwar, die Geschichte Europas als partikulare Besonderheit und nicht als universales Modell zu betrachten, erreicht aber mit dem Bild, das er dann von Europa zeichnet, genau das Gegenteil. Da er die europäische Geschichte als eine einzige nach-auflärerische Epoche darstellt, ignoriert Chakr-

247 Vgl. Markus Messling: *Universalität nach dem Universalismus. Über frankophone Literaturen der Gegenwart*. Berlin 2019, S. 23f. Das direkte Zitat befindet sich auf S. 24.

248 Vgl. hierzu ausführlich bei Teil III Claim 2.

249 Vgl. hierzu Margit Pernaus Überlegungen zur Globalisierung der Begriffsgeschichte und zu globalen geschichtlichen Grundbegriffen, angelehnt an Reinhart Kosellecks Handwörterbuch »Geschichtliche Grundbegriffe« (1972–1997): Margit Pernaus: Einführung. *Neue Wege der Begriffsgeschichte*. In: *Geschichte und Gesellschaft* 44 (2018), H. 1, S. 5–28.

abarty auch Auseinandersetzungen zwischen Partikularismus und Universalismus im Europa des 19. Jahrhunderts. So gab es im Europa der Aufklärung nicht nur eine Form europäischen Denkens, sondern zum Beispiel durchaus unterschiedliche Vorstellungen zur Bedeutung von Kategorien wie »Rasse« oder zu Fragen von Differenz im Allgemeinen. Auch gilt es m. E. zu betonen, dass sich das europäische Denken, das Chakrabarty kritisiert, nicht ausschließlich im Kontext von bzw. in Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus entwickelt hat. Nach Chakrabarty bleibt für Nicht-Europäer*innen, wie Cooper feststellt, letztlich nur die Möglichkeit, nach Alternativen zu einer einzigartigen europäischen Moderne zu suchen. Demgegenüber plädiert Frederick Cooper dafür, die Frage stärker in den Fokus zu rücken, inwiefern die westlichen Meistererzählungen von Fortschritt, »nation-building« und »Entwicklung« überhaupt für Europa selbst eingelöst wurden.²⁵⁰ Allerdings kann Cooper entgegengehalten werden, dass Chakrabarty sich durchaus der Tatsache bewusst ist, dass er von einer idealisierten ideologischen Konstruktion eines hyperrealen Europas²⁵¹ spricht, und dass zwischen verschiedenen »Europas« unterschieden werden muss.²⁵² Für die vorliegende Arbeit stellt ein genuin global- bzw. verflechtungsgeschichtlicher Zugriff den vielversprechendsten Weg dar, um Europa »zu provinzialisieren« und in globaler Perspektive auf seine wahren Ausmaße zu reduzieren.²⁵³

Eine Stärke von Chakrabartys Forderung nach einer »Provinzialisierung Europas« liegt, wie Markus Messling herausarbeitet, darin, dass er einen Weg aus dem Dilemma weist, vor das die universalistischen Forderungen der europäischen Moderne postkoloniale Theoriebildung stellen. Indem Chakrabarty zwischen einem hyperrealen Anspruch Europas, Universalität zu repräsentieren (den Chakrabarty zurückweist) und einem rationalen Anspruch, dass es Universalität gibt, unterscheidet (den für Chakrabarty z. B. die »Übersetzung« von Marxismus und Liberalismus im Zuge antikolonialer Unabhängigkeitskämpfe darstellt), weist er einen Ausweg aus dem erkenntnistheoretischen Problem, dass das (auch) von der Postkolonialen Theorie ausgerufene Ende des Universalismus hervorgebracht hat.²⁵⁴ In diesem Sinne fordert Messling, zu unterscheiden »[...] zwischen dem Universalismus, der sich einzig zum wahren Erkenntnisregime erhob, und einer standortgebundenen Haltung, die Universalität erst zu gene-

250 Vgl. Frederick Cooper: *Kolonialismus denken. Konzepte und Theorien in kritischer Perspektive*. Frankfurt a.M./New York 2012, S. 46–48.

251 Vgl. Dipesh Chakrabarty: *Provincializing Europe. Postcolonial thought and historical difference*. Princeton 2008 [2000], S. 40.

252 Vgl. Dipesh Chakrabarty: *Provincializing Europe. Postcolonial thought and historical difference*. Princeton 2008 [2000], Preface xiv.

253 Siehe hierzu ausführlich Teil III (Claim 1).

254 Vgl. Markus Messling: *Universalität nach dem Universalismus. Über frankophone Literaturen der Gegenwart*. Berlin 2019, S. 23f.

rieren sucht.«²⁵⁵ Einen ähnlichen Gedanken formuliert in Bezug auf Chakrabarty Werk auch Floris Biskamp:

»Die provinzialisierende Kritik problematisiert nicht Universalismus im Allgemeinen, sondern die Selbstverständlichkeit und Eilfertigkeit, mit der westliche Ideen sowie gesellschaftliche Entwicklungen in westlichen Ländern als universell gesetzt werden, während alle Ideen und Entwicklungen in nicht-westlichen Ländern als partikulare vormoderne Überreste oder als mehr oder weniger gescheiterte Nachahmungen des Westens abgetan werden. Indem Postkoloniale Kritik fragt, in welchem Maße im Westen formulierte universalistische Theorien Züge ihrer partikularen Herkunft tragen, soll Universalismus nicht zurückgewiesen, sondern ernstgenommen werden.«²⁵⁶

Auf die Implikationen von Postkolonialer Kritik an Universalismen wird weiter unten am Beispiel des Marxismus und der Aufklärung ausführlich eingegangen.

Walter D. Mignolo und die dunkle Seite der Moderne: Seit dem Ende der 2000er Jahre wird die Postkoloniale Theorie durch die aus dem lateinamerikanischen Raum stammende und ihrem Selbstverständnis nach radikalere Dekoloniale Theorie herausgefordert.²⁵⁷ Im Folgenden soll zunächst die lateinamerikanische Gruppe *Modernidad/Colonialidad*²⁵⁸, die die dekoloniale Theoriebil-

255 Markus Messling: *Universalität nach dem Universalismus. Über frankophone Literaturen der Gegenwart*. Berlin 2019, S. 26f. Das wörtliche Zitat befindet sich auf S. 27. Je mehr es dieser zunächst partikularen Universalität gelingt, sich nun selbst zu universalisieren und Einwände mit triftigen Argumenten zu widerlegen, desto stärker ist ihr Anrecht auf eine »Universalität nach dem Universalismus«. Markus Messling: *Universalität nach dem Universalismus. Über frankophone Literaturen der Gegenwart*. Berlin 2019, S. 27. Das wörtliche Zitat bezieht sich auf Messlings Buchtitel.

256 Floris Biskamp: *Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit*. Bielefeld 2016, S. 294.

257 Vgl. Walter D. Mignolo/Catherine E. Walsh: *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis*. Durham 2018, S. 108. »On Decoloniality« besteht aus zwei Teilen. Der erste Abschnitt »Decoloniality in/as Praxis« wurde von Catherine Walsh verfasst, der zweite Teil »The Decolonial Option« stammt von Walter Mignolo. Die Einleitung wurde von beiden Autor*innen gemeinsam verfasst. Im Folgenden wird im Fließtext gekennzeichnet, ob die jeweils zitierte Stelle von Walsh, Mignolo oder von beiden zusammen verfasst wurde.

258 Bei der Grupo *Modernidad/Colonialidad* handelt es sich um eine Studiengruppe, die sich auch als solidarisches Kollektiv versteht. Zu ihren zentralen Vertreter*innen zählen neben dem peruanischen Soziologen Aníbal Quijano (1928–2018) und dem aus Argentinien stammenden und in den USA lebenden Literaturwissenschaftler Walter Mignolo (*1941), der aus Argentinien stammende und in den USA lebende Philosoph Enrique Dussel (*1934), der venezuelanische Soziologe Edgardo Lander (*1942), der venezuelanische Anthropologe Fernando Coronil (1944–2011), der aus Kolumbien stammende und in den USA lebende Anthropologe Arturo Escobar (*1952), die aus den USA stammende und in Ecuador lebende Linguistin und Pädagogin Catherine Walsh, der aus Puerto Rico stammende und in den USA lebende Philosoph Nelson Maldonado Torres, der kolumbianische Philosoph Santiago Castro Gómez (*1958) und der aus Puerto Rico stammende Philosoph Ramón Grosfoguel (*1956). Zur Entstehung des Kollektivs, vgl. Sebastian Garbe: *Das Projekt Modernität/Kolonialität – Zum theoretischen/akademischen Umfeld des Konzepts der Kolonialität der Macht*. In: Pablo Quintero/Sebastian Garbe (Hrsg.): *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte: zwischen Theorie und Praxis*. Münster 2013, S. 21–52, hier S. 22–24. Die Be-

derung entwickelt hat, am Beispiel der Arbeiten ihres bekanntesten Vertreters Walter D. Mignolo (*1941) vorgestellt werden. Dabei sollen auch zentrale Begriffe der dekolonialen Denkschule sowie die Debatte über das Verhältnis zwischen post- und dekolonialer Theoriebildung skizziert werden, um abschließend die Frage zu beantworten, welche Bedeutung die Dekoloniale Theorie für die vorliegende Arbeit hat.

Die lateinamerikanische dekoloniale Theoriebildung wird im deutschsprachigen Raum erst seit den 2010er Jahren rezipiert.²⁵⁹ Dabei stellt die Rezeption der Arbeiten der Gruppe Modernität/Kolonialität im deutschen Kontext sicherlich auch eine Reaktion auf die Rezeption Postkolonialer Theorie anglo-amerikanischer Prägung dar. Allerdings wehren sich Vertreter*innen der Gruppe gegen den Eindruck, die Dekoloniale Theorie sei insgesamt eine bloße Reaktion auf die postkoloniale Theoriedebatte und lehnen eine Einordnung in bzw. Unterordnung unter die Postkolonialen Studien ab.²⁶⁰ Vielmehr betonen sie die Eigenständigkeit der Theoriebildung des *Proyecto Modernidad/Colonialidad*, deren Kern das vom peruanischen Soziologen Aníbal Quijano (1928–2018) geprägte und zentral vom Literaturwissenschaftler Walter Mignolo weiterentwickelte Konzept der Kolonialität darstellt, das für Mignolo konstitutiver Teil der Moderne ist und dessen Schattenseiten umfasst.²⁶¹ Um deutlich zu machen, dass

zeichnung als »Projekt« bzw. »Gruppe Modernidad/Colonialidad« stammt von Arturo Escobar. Vgl. Arturo Escobar: *Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano*. In: *Tabula Rasa* 1 (2003), H. 1, S. 51–86.

259 Vgl. z. B. Walter D. Mignolo: *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien/Berlin 2012; vgl. Pablo Quintero/Sebastian Garbe (Hrsg.): *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte: zwischen Theorie und Praxis*. Münster 2013. Für die Geschichtswissenschaften vgl. Olaf Kaltmeier: *Postkoloniale Geschichte(n). Repräsentationen, Temporalitäten und Geopolitiken des Wissens*. In: Julia Reuter/Alexandra Karentzos (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden 2012, S. 203–214. Der erste deutschsprachige Einführungsband zu dekolonialer Theoriebildung erschien erst im Jahr 2022. Vgl. Jens Kastner: *Dekolonialistische Theorie aus Lateinamerika. Einführung und Kritik*. Münster 2022.

260 Vgl. z. B. Fernando Coronil: *Elephants in the Americas? Latin American Postcolonial Studies and Global Decolonization*. In: Enrique D. Dussel/Mabel Moraña/Carlos A. Jáuregui (Hrsg.): *Coloniality at large. Latin America and the postcolonial debate*. Durham 2008, S. 396–416, hier S. 397.

261 Vgl. Walter D. Mignolo: *The darker side of Western modernity. Global futures, decolonial options*. Durham 2011. Mit Blick auf den deutschsprachigen Raum weist Jens Kastner darauf hin, dass auch die bekanntesten jüngeren sozialwissenschaftlichen Theorien über die Moderne (z. B. von Armin Nassehi, Harmut Rosa oder Andreas Reckwitz) die Rolle des Kolonialismus kaum berücksichtigen. Vgl. Jens Kastner: *Dekolonialistische Theorie aus Lateinamerika. Einführung und Kritik*. Münster 2022, S. 22.

der im 15. Jahrhundert mit dem Ausgreifen der Spanier²⁶² in die Amerikas beginnende europäische Kolonialismus und die Ausbildung der (europäischen) Moderne untrennbar miteinander verknüpft sind, verwendet die dekoloniale Schule den Doppelbegriff Modernität/Kolonialität.²⁶³ Im Folgenden sollen zunächst diese beiden Begriffe und der Begriff »Dekolonialität« definiert werden, bevor das Verhältnis Dekolonialer und Postkolonialer Theorie erläutert wird.

Modernität/Moderne:²⁶⁴ Für die dekolonialen Theoretiker*innen beginnt die Moderne geistesgeschichtlich nicht mit der Aufklärung, sondern – als vermeintlich »helle« Seite der Kolonialität – mit der Renaissance bzw. konkret mit der so genannten »Entdeckung Amerikas«. Sie kritisieren Postkoloniale Theorie für die weitgehende Ausblendung dieser ersten Phase der europäischen Expansion und fordern von ihr eine verstärkte kritische Auseinandersetzung mit den »kolonialen Wurzeln« der Moderne im spanischen (und portugiesischen) Kolonialismus und der Kolonisierung der Amerikas.²⁶⁵ Diese Moderne ist für Mignolo eine komplexe Erzählung, die in der europäischen Renaissance entstand und dabei das Verhältnis zu Zeit und Raum neu definierte. Durch die »colo-

262 Die bedeutende Rolle der Portugiesen in der ersten Phase der europäischen Expansion in die Amerikas kommt meiner Beobachtung nach in der dekolonialen Theoriebildung deutlich zu kurz.

263 Walter Mignolo schlägt sogar noch eine Erweiterung zur Triade Modernität/Kolonialität/Dekolonialität vor, um zu zeigen, dass Dekolonialität nicht ohne Modernität/Kolonialität verstanden werden kann bzw. dass ohne die Entstehung von Modernität/Kolonialität keine Notwendigkeit für Dekolonialität bestehen würde. Vgl. Walter D. Mignolo/Catherine E. Walsh: *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis*. Durham 2018, S. 109.

264 Einer der besten deutschen Kenner der lateinamerikanischen Dekolonialen Theorie, der Soziologe Sebastian Garbe, weist daraufhin, dass es – anders als im Deutschen – im Spanischen keine Unterscheidung zwischen Modernität und Moderne gibt. Garbe plädiert dafür, »Modernidad« im Deutschen auch mit »Modernität« zu übersetzen. Denn seiner Einschätzung nach ist der Begriff »Moderne« mit der Vorstellung einer homogenen, sich universell verbreitenden Epoche verbunden. Vgl. Sebastian Garbe: *Das Projekt Modernität/Kolonialität in Gegenüberstellung mit postkolonialer Theorie und als Herausforderung für die Kultur- und Sozialanthropologie – Eine theoretische Übersetzungsarbeit anhand interkultureller Teamarbeit in Argentinien*. Wien 2012, S. 120. In der vorliegenden Arbeit wird »Modernität« vor allem mit Bezug auf das Konzept Modernität/Kolonialität im Sinne der dekolonialen Theorieschule verwendet.

265 Vgl. Walter D. Mignolo: *The darker side of Western modernity. Global futures, decolonial options*. Durham 2011, S. 6f. Gerade mit Blick auf die Frage nach der Geschichte des Rassismus weisen dekoloniale Theoretiker*innen auch auf die Zusammenhänge zwischen der Verfolgung von Muslim*innen und Juden*Jüdinnen im Zuge der 1492 abgeschlossenen »Reconquista« auf der iberischen Halbinsel und dem Ausgreifen der spanischen Krone in die Amerikas hin. Vgl. hierzu v.a. Ramón Grosfoguel: *The Structure of Knowledge in Westernized Universities. Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century*. In: *Human Architecture. Journal of the Sociology of Self-Knowledge* 11 (2013), H. 1, S. 73–90.

nization of space«²⁶⁶ im Rahmen der europäischen Expansion und die »Erfindung Amerikas«²⁶⁷ wurde Europa räumlich zum Zentrum des nun entstehenden modernen/kolonialen Weltsystems (und die Amerikas Teil der Peripherie).²⁶⁸ Durch die »colonization of time«²⁶⁹ und die Entwicklung der Epochenbezeichnungen »Mittelalter« und »Antike«, die in der Renaissance »wiedergeboren« werden sollte, wurde, laut Mignolo, nun das Narrativ einer teleologisch auf die Gegenwart zulaufenden innereuropäischen Erfolgsgeschichte als Fortschrittsgeschichte geschaffen. Mignolo betont, dass es sich bei der Kolonisierung von Raum und Zeit um eine Kolonisierung auf konzeptioneller bzw. epistemischer Ebene handelt.²⁷⁰ »Zeit« wurde dabei zum zentralen Faktor der Herstellung von kolonialer Differenz, wobei sich Mignolo vor allem auf die Arbeiten des Anthropologen Johannes Fabian²⁷¹ bezieht. Demnach entstand nun die Vorstellung, dass Menschen in Europa und außerhalb des europäischen Zentrums in unterschiedlichen Zeiten lebten. Die außereuropäischen Regionen wiesen dabei, immer verglichen mit der »modernen« europäischen Gegenwart, unterschiedlich weit entfernte »zeitliche Abstände« auf. In dieser Logik bot die »Neue Welt« vermeintlich einen Einblick in die Vergangenheit Europas und in dort längst überwundene Zustände von »Unzivilisiertheit« und vermeintlicher Barbarei. Das europäische Kolonialunternehmen wurde dabei von Beginn an mit der angeblich notwendigen Hilfe zur Überwindung solcher Ungleichzeitigkeiten durch »Zivilisierung« gerechtfertigt.²⁷² Die europäische Aufklärung, die für die Postkoloniale Theorie und deren Modernekritik einen zentralen Referenzpunkt darstellt, steht

266 Walter D. Mignolo: *The darker side of the Renaissance. Literacy, territoriality, and colonization*. Ann Arbor 1995, S. 4f.

267 Enrique Dussel: *Von der Erfindung Amerikas zur Entdeckung des Anderen. Ein Projekt der Transmoderne*. Düsseldorf 1993.

268 Mit dem Begriff »modernes/koloniales Weltsystem« entwickelt das Projekt Modernität/Kolonialität die Weltsystemanalyse Immanuel Wallersteins weiter, der die Unterscheidung in Zentrum und Peripherie wiederum von der in Lateinamerika Mitte der 1960er Jahre entstandenen Dependenztheorie übernommen hatte. Anders als Wallerstein stellen die dekolonialen Theoretiker*innen allerdings die These auf, dass das Weltsystem bereits bei der Kolonisierung der Amerikas im 16. Jahrhundert von Anfang an von Modernität und Kolonialität geprägt war. Vgl. Sebastian Garbe: *Das Projekt Modernität/Kolonialität – Zum theoretischen/akademischen Umfeld des Konzepts der Kolonialität der Macht*. In: Pablo Quintero/Sebastian Garbe (Hrsg.): *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte: zwischen Theorie und Praxis*. Münster 2013, S. 21–52, hier S. 38f.

269 Walter D. Mignolo: *The darker side of Western modernity. Global futures, decolonial options*. Durham 2011, S. 177f.

270 Vgl. Walter D. Mignolo/Catherine E. Walsh: *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis*. Durham 2018, S. 110f., S. 139f.

271 Vgl. Johannes Fabian: *Time and the other. How anthropology makes its object*. New York 2014 [1983].

272 Vgl. Walter D. Mignolo: *The darker side of Western modernity. Global futures, decolonial options*. Durham 2011, S. 151f., S. 163f.; vgl. Walter D. Mignolo/Catherine E. Walsh: *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis*. Durham 2018, S. 110f.

aus lateinamerikanischer Sicht dann bereits für die zweite Phase der Modernität/Kolonialität, in der die westeuropäischen Kolonialreiche dominieren. Den Beginn einer dritten Phase markiert für Mignolo schließlich die Übernahme der globalen Vormachtstellung durch die USA nach dem Zweiten Weltkrieg. Deren Dominanz dauerte bis zur Jahrtausendwende. Dann entstand, so Mignolo, eine polyzentrische Weltordnung, in der alle Akteur*innen durch das nun global durchgesetzte kapitalistische Wirtschaftsmodell verbunden sind.²⁷³

Kolonialität: Anders als Modernität ist das Konzept der Kolonialität²⁷⁴, so Mignolo, als Ergebnis dekolonialen Denkens ein dekoloniales Konzept und nicht zu verwechseln mit dem Begriff Kolonialismus.²⁷⁵ Denn mit Kolonialität ist das 1492 in den Amerikas entstandene Beziehungsverhältnis zwischen Kolonisator*innen und Kolonisierten gemeint, das über politische, wirtschaftliche und militärische Kontrolle hinausreicht und wesentlich auch ideologischer und kultureller Art ist.²⁷⁶ Während die Rhetorik der Modernität aus Narrativen besteht, die Fortschritt, Entwicklung und Wachstum feiern, bezeichnet das dekoloniale Konzept Kolonialität als dessen Gegenstück das, was diese Narrative verstecken (z. B. die Entbehrlichkeit Schwarzer Leben oder globale Ungleichheit).²⁷⁷

Dekolonialität: Walter Mignolo und Catherine Walsh umschreiben Dekolonialität – etwas kryptisch – als Option, Standpunkt, Projekt und Praxis. Dabei weisen sie explizit den »modernen« Gegensatz zwischen Theorie und Praxis

273 Vgl. Walter D. Mignolo: *The darker side of Western modernity. Global futures, decolonial options.* Durham 2011, S. 6f.

274 Walter Mignolo weist darauf hin, dass das Konzept der Kolonialität von Anibal Quijano genau in dem Moment entwickelt wurde, als mit dem Ende der bipolaren Weltordnung aus der »Dritten Welt« der Globale Süden wurde. Vgl. Walter D. Mignolo/Catherine E. Walsh: *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis.* Durham 2018, S. 111f.). Mignolo hat Quijanos Kolonialität zum komplexeren Konzept der Kolonialität der Macht bzw. der »colonial matrix of power« weiterentwickelt, das aus verschiedenen Domänen und Ebenen besteht, auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden kann. Vgl. Walter D. Mignolo/Catherine E. Walsh: *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis.* Durham 2018, S. 141–145. In der Dekolonialen Theorie finden sich auch Ausdifferenzierungen im Hinblick auf zwei weiteren Ebenen, nämlich der Kolonialität des Wissens und der Kolonialität des Seins. Vgl. Sebastian Garbe: *Das Projekt Modernität/Kolonialität – Zum theoretischen/akademischen Umfeld des Konzepts der Kolonialität der Macht.* In: Pablo Quintero/Sebastian Garbe (Hrsg.): *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte: zwischen Theorie und Praxis.* Münster 2013, S. 21–52, hier S. 37.

275 Vgl. Walter D. Mignolo/Catherine E. Walsh: *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis.* Durham 2018, S. 116.

276 Vgl. Sebastian Garbe: *Das Projekt Modernität/Kolonialität – Zum theoretischen/akademischen Umfeld des Konzepts der Kolonialität der Macht.* In: Pablo Quintero/Sebastian Garbe (Hrsg.): *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte: zwischen Theorie und Praxis.* Münster 2013, S. 21–52, hier S. 37.

277 Vgl. Walter D. Mignolo: *The darker side of Western modernity. Global futures, decolonial options.* Durham 2011, S. xviii.

zurück und betonen, dass für sie Theorie ein Tun und Tun immer auch Denken ist.²⁷⁸ Obwohl die Reflexion über Dekolonialität als Konzept erst seit den 1990er Jahren durch die Gruppe Modernität/Kolonialität erfolgte,²⁷⁹ entstanden dekoloniale Praxis und dekoloniales Denken aus Sicht der dekolonialen Theorie-schule bereits parallel zur Entstehung des modernen/kolonialen Weltsystems als Antwort auf die europäische Kolonisierung der Amerikas. Dass der Beginn dekolonialen Denkens und dekolonialen Widerstands eine unmittelbare Reaktion auf die Entstehung von Modernität/Kolonialität in den Amerikas war, illustriert Mignolo etwa am Beispiel des indigenen Übersetzers und Chronisten Waman Puma de Ayala (1534/ca.1550–1615) im spanischen Vizekönigreich Peru.²⁸⁰ Mignolo versteht Waman Pumas illustrierte Beschreibung und Kritik der spanischen Herrschaft in dessen Werk »Nueva coronica y buen gobierno« (ca. 1580–1615) als frühes Beispiel für dekoloniales »Denken an der Grenze« (»border thinking«). Um politische Forderungen zu formulieren und seiner spanischen Leserschaft eine neue Organisation des Inka-Reiches vorzuschlagen, hat sich Waman Puma de Ayala christliche Prinzipien angeeignet und in seiner Chronik die Geschichte und Kosmologie der Inkas mit den spanischen Vorstellungen einer christlichen Universalgeschichte in Einklang gebracht.²⁸¹

Mignolo betont, dass das dekoloniale »Ausklinken« (»delinking«) aus der »kolonialen Matrix der Macht« (»colonial matrix of power«) einen langwierigen Prozess darstellt.²⁸² Dabei geht es für ihn – hier finden sich deutliche Parallelen zur Postkolonialen Theorie – zentral um eine Dekolonisierung des Wissens und des Seins. Dekoloniale Theorie betont allerdings stärker als die postkoloniale Theoriebildung, dass in diesem Zusammenhang auch die Grundlagen der westlichen Epistemologie und Ontologie in Frage gestellt werden müssen.²⁸³ Das dekoloniale Projekt sieht sich dabei weder auf Lateinamerika beschränkt, noch

278 Vgl. Walter D. Mignolo/Catherine E. Walsh: *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis*. Durham 2018, S. 5–7.

279 Catherine Walsh und Walter Mignolo nennen – mit Ausnahme von Frantz Fanon und Aimé Césaire – zahlreiche (latein-)amerikanische Vorläufer*innen dekolonialer Theoriebildung (dabei mit Gloria Anzaldúa, Sylvia Wynter, Sojourner Truth, Anna Julia Haywood Cooper auch viele Frauen), die in den Standardwerken Postkolonialer Theorie kaum eine Rolle spielen. Vgl. Walter D. Mignolo/Catherine E. Walsh: *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis*. Durham 2018, S. 8.

280 Vgl. Walter D. Mignolo: *Epistemic Disobedience and the Decolonial Option: A Manifesto*. In: *Transmodernity* 1 (2011), H. 2, S. 44–66, hier S. 46.

281 Vgl. Walter D. Mignolo: *Crossing Gazes and the Silence of the »Indians«*: Theodor De Bry und Guaman Poma de Ayala. In: *Journal of Medieval and Early Modern Studies* 41 (2011), H. 1, S. 173–223, hier S. 185f.

282 Vgl. Walter D. Mignolo/Catherine E. Walsh: *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis*. Durham 2018, S. 125f.

283 Vgl. Walter D. Mignolo/Catherine E. Walsh: *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis*. Durham 2018, S. 136.

soll damit ein neues, universales Konzept bzw. Projekt formuliert werden. Vielmehr geht es, laut Mignolo und Walsh, darum, verschiedene lokale Praktiken und Konzeptionen von Dekolonialität in einer entstehenden globalen politischen Gesellschaft im Sinne einer Pluriversalität (»pluriversity«) miteinander in einen Dialog treten zu lassen.²⁸⁴

Die Debatte über das Verhältnis von Post- und Dekolonialer Theorie sowie die Kritik am Projekt Modernität/Kolonialität aus den Geschichtswissenschaften: Vertreter*innen der dekolonialen Theorieschule führen folgende Argumente gegen die Einordnung ihrer Theoriebildung in die Postkolonialen Studien an. Neben der bereits genannten weitgehenden Ausklammerung der ersten Phase des modernen/kolonialen Weltsystems und der Vernachlässigung Lateinamerikas insgesamt, kritisieren dekoloniale Theoretiker*innen wie Fernando Coronil an der Postkolonialen Theorie vor allem das Fehlen eines umfassenden, auch ökonomische Analysen einbeziehenden Theorierahmens. Laut Coronil verfügt das Projekt Modernidad/Colonialidad im Konzept Modernität/Kolonialität bzw. durch den historischen Bezug auf die Dependenztheorie über solche Bezugsrahmen. In der Postkolonialen Theorie dagegen geht die Skepsis gegenüber Meistererzählungen der Moderne laut Coronil sogar so weit, dass nicht mehr zwischen berechtigter Kritik an eurozentrischen Universalitätsbehauptungen und dem notwendigen Universalismus unterschieden wird, der für den Kampf gegen weltweite kapitalistische Ausbeutung nötig ist. Daher kann Postkoloniale Theorie auch keine Synthesen entwickeln, etwa in Form von neuen Meistererzählungen, die, so Coronil, für dekoloniale Zukunftsvisionen dringend nötig sind.²⁸⁵ Die Kritik, dass Postkoloniale Theorie Fragen nach den ökonomischen, sozialen und politischen Effekten der Kolonialherrschaft zugunsten der Analyse von Texten und Diskursen aus dem kulturellen Bereich vernachlässigt, wurde allerdings, wie oben gezeigt und weiter unten ausführlich diskutiert, bereits früh von Seiten marxistischer Kritiker*innen formuliert und ist im postkolonialen Mainstream mittlerweile durchaus selbstkritisch aufgenommen worden.

Postkoloniale Theorie hat, wie Coronil richtig feststellt, für kritische Theoriebildungen zur Bedeutung des Kolonialismus die Herausforderung aufgeworfen »[...] to view colonialism as a fundamental process in the formation of the modern world without reducing history to colonialism as an all-encompassing process and [...] to contest modernity and its Eurocentric forms of knowledge without presuming to view history from a privileged epistemological

284 Walter D. Mignolo/Catherine E. Walsh: *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis*. Durham 2018, S. 1 f., S. 175.

285 Vgl. Fernando Coronil: *Latin American Postcolonial Studies and Global Decolonization*. In: Pramod K. Nayar (Hrsg.): *Postcolonial studies. An anthology*. Chichester 2016, S. 175–192, hier S. 176–178.

standpoint.«²⁸⁶ Das vorrangige Verdienst der lateinamerikanischen dekolonialen Theorieschule ist m. E., dass sie diese Kritik durch den Fokus auf die erste Phase dieses Prozesses in den Amerikas ab dem Ende des 15. Jahrhunderts ergänzt sowie auf den untrennbaren Zusammenhang von Modernität und Kolonialität hingewiesen hat. Genau hier setzt allerdings die Kritik an der dekolonialen Theoriebildung aus der Geschichtswissenschaft an. So kritisiert z.B. Frederick Cooper, dass das Konzept der Kolonialität für die Geschichtswissenschaft ungeeignet ist, da es im Zuge von historischen Analysen zu ahistorischer Geschichtsschreibung führen kann, wenn – wovon Coronil in der zitierten Stelle allerdings explizit warnt – »Kolonisiertsein« als eine ahistorische Essenz behandelt wird. Zudem sieht Frederick Cooper die Gefahr, dass den Kolonisierten damit auch jegliche Handlungsmacht abgesprochen wird. Cooper geht noch weiter und kritisiert, dass ein solch ahistorischer Blick auf die Vergangenheit auch zu einer apolitischen Sicht auf die Gegenwart führen kann. Denn wenn man pauschal in »der Moderne« die Schuldige sieht, die nicht nur für Unrecht in der kolonialen Vergangenheit, sondern auch für verschiedenste Missstände in der Gegenwart verantwortlich ist, so schreibt man ihr so viel Handlungsmacht zu, dass an heutigen Folgen kaum etwas zu ändern ist. Damit wird auch die persönliche Verantwortung derjenigen, die Verbrechen begangen haben, ins Abstrakte gehoben und damit letztlich relativiert, genauso wie diejenigen zeitgenössischen Stimmen nicht berücksichtigt werden, die diese Verbrechen verurteilt haben.²⁸⁷ In eine ähnliche Richtung geht die insgesamt wohlwollendere Kritik der Historikerin Angelika Epple. Sie weist darauf hin, dass Walter Mignolo, trotz seiner Betonung der Bedeutung des Lokalen, von Relationen und von »Grenzdenken«, durch sein Konzept der Kolonialität/Modernität weiterhin den anderen Weltregionen Europa als Zentrum gegenüberstellt und die koloniale Differenz, die er überwinden will, dadurch letztlich festschreibt. Demgegenüber fordert Epple eine relationale Geschichtsschreibung, die die Frage in Angriff nimmt, wie die untersuchten Relationen auf die untersuchten Einheiten zurückwirken.²⁸⁸

Abschließend soll noch auf die Behauptung eingegangen werden, die Dekoloniale Theorie sei radikaler als die Postkoloniale Theorie. Diese angebliche Radikalität, die eine Abgrenzung von einer durch den (akademischen) Mainstream korrumpierten Postkolonialen Theorie suggeriert, und der Anspruch auf Bewahrung des radikalen Impetus des postkolonialen Projektes, sind sicherlich

286 Fernando Coronil: *Latin American Postcolonial Studies and Global Decolonization*. In: Pramod K. Nayar (Hrsg.): *Postcolonial studies. An anthology*. Chichester 2016, S. 175–192, hier S. 178.

287 Vgl. Frederick Cooper: *Kolonialismus denken. Konzepte und Theorien in kritischer Perspektive*. Frankfurt a.M./New York 2012, S. 40f., S. 384.

288 Vgl. Angelika Epple: *Lokalität und die Dimensionen des Globalen*. In: *Historische Anthropologie* 21 (2013), H. 1, S. 4–25, hier S. 23–25.

auch Gründe dafür, dass aktuell der Begriff »Dekolonisierung« von zivilgesellschaftlichen Initiativen immer häufiger verwendet wird.²⁸⁹ María do Mar Castro Varela, die sich aus einer postkolonialen Theorieperspektive mit dem Verhältnis zwischen Postkolonialer und Dekolonialer Theorie befasst, weist die These, dass die dekoloniale Theoriebildung die nicht-eurozentrische und kapitalismuskritische radikalere Alternative zur Postkolonialen Theorie darstellt, klar zurück.²⁹⁰ Demgegenüber macht Castro Varela die Gemeinsamkeiten zwischen Postkolonialer und Dekolonialer Theorie stark, wie z.B. die Kritik am Eurozentrismus oder den »aktivistischen« Impuls. Auch weist sie auf zwei weitere Schwachpunkte des dekolonialen Projekts hin. Erstens, auf die Gefahren der Romantisierung indigener Perspektiven, wobei dies m.E. genauso für die Postkoloniale Theorie gilt. Und zweitens, und hier ist Castro Varela sicherlich zuzustimmen, auf die problematische pauschale Zurückweisung des Gedankenguts europäischer Denker*innen, nur weil sie Europäer*innen sind.²⁹¹

Fazit: Die Bedeutung Mignolos bzw. der Grupo Modernidad/Colonialidad für die Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung: Obwohl die vorliegende Arbeit mehrere Impulse der dekolonialen Theorieschule aufnimmt, verortet sie sich im postkolonialen Theoriediskurs und hält am Begriff »postkolonial« fest. Ausschlaggebend hierfür sind auf inhaltlicher Ebene die genannten Kritikpunkte an der Dekolonialen Theorie – und hier besonders der Aspekt, dass mit der Verwendung des Konzepts der »Kolonialität« die Gefahr eines ahistorischen Blicks auf die koloniale Vergangenheit verbunden ist.²⁹² Für

289 Ausführlicher zu den zivilgesellschaftlichen postkolonialen Initiativen siehe Gliederungspunkt 3.2.

290 Vgl. María do Mar Castro Varela: Postkolonial, dekolonial oder doch antikolonial? Ein Plädoyer für supplementierendes Denken. In: Rebecca Steger u. a. (Hrsg.): Subalternativen. Postkoloniale Kritik und dekolonialer Widerstand in Lateinamerika. Münster 2017, S. 65–78, hier S. 74. Eine mit Blick auf die Konsequenzen in der Tat radikalere Kritik nicht nur an Post-, sondern explizit auch an Dekolonialer Theorie sowie an aktivistischen Aufforderungen zu einer »Dekolonisierung« liefern im Kontext der Debatte um Siedlerkolonialismus in den ehemaligen britischen Kolonien USA, Kanada und Australien Eve Tuck und K. Wayne Yang. Unter der programmatischen Überschrift »Decolonization is not a metaphor« fordern sie, dass aus indigener Perspektive eine echte Dekolonisierung mit der Anerkennung von Landrechten und der Rückgabe von Land an die indigene Bevölkerung beginnen muss. Vgl. Eve Tuck/K. Wayne Yang: Decolonization is not a metaphor. In: Decolonization: Indigeneity, Education & Society 1 (2012), H. 1, S. 1–40.

291 Vgl. María do Mar Castro Varela: Postkolonial, dekolonial oder doch antikolonial? Ein Plädoyer für supplementierendes Denken. In: Rebecca Steger u. a. (Hrsg.): Subalternativen. Postkoloniale Kritik und dekolonialer Widerstand in Lateinamerika. Münster 2017, S. 65–78, hier S. 65f., S. 72f.

292 Auf formaler Ebene lässt sich argumentieren, dass noch 2008 ein Sammelband mit dem Titel »Coloniality at Large. Latin America and the Postcolonial Debate« erschien und das Label »postkolonial« von zentralen Vertreter*innen der heutigen dekolonialen Theorie als Bezeichnung für das gemeinsame Theoriefeld akzeptiert wurde. Auch bezogen auf das Werk

die Entwicklung der Leitlinien für eine »postkoloniale« Geschichtsvermittlung sind trotzdem folgende Beiträge der lateinamerikanischen dekolonialen Perspektive wichtig. Zunächst ist dies das Verdienst des Projekts Modernität/Kolonialität, auf die Vernachlässigung Lateinamerikas in der postkolonialen Theoriebildung hingewiesen zu haben. Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der in deutschsprachigen Lehrplänen fest verankerten europäischen Expansion in die Amerikas bzw. den entsprechend ausgewählten Lehr-Lernmitteln im Korpus hilft die Dekoloniale Theorie, die zentrale Bedeutung des spanischen Kolonialismus und damit der ersten Phase der europäischen Expansion im 15. und 16. Jahrhundert für die Auseinandersetzung mit dem Kolonialismusbegriff in den Fokus zu rücken.²⁹³ Außerdem hat die Dekoloniale Theorie – noch deutlicher als die postkoloniale Theoriebildung – darauf hingewiesen, dass es sich bei der »Dekolonisierung« um eine prozesshafte und letztlich nie abgeschlossene Loslösung vom europäischen »Erbe« des Kolonialismus auf kultureller und intellektueller Ebene handelt, was z.B. Sprache, Denkweisen und Wissenschaft angeht. Gerade mit Blick auf Bildungsprozesse ist es wichtig, die Aushandlungsprozesse zu thematisieren, die mit einer solchen schrittweisen Lösung vom »kolonialen Erbe« verbunden sind.²⁹⁴ Am wichtigsten ist die dekoloniale Theoriebildung für die vorliegende Arbeit allerdings mit Blick auf die geforderte Eurozentrismuskritik.²⁹⁵ Besonders relevant sind dabei die These der Kolonisierung von Raum und Zeit (die ähnlich allerdings bereits der Anthropologe Johannes Fabian formuliert hatte), die Beispiele für die Entstehung von Wissen in kolonialen Kontexten (siehe hierzu exemplarisch Mignolos Ausführungen zu Waman Puma de Ayala) und die umstrittene Frage nach der Grundsatzkritik an der Ontologie der europäischen Moderne und die Suche nach alternativen Epistemologien.²⁹⁶

Achille Mbembe und die Critique de la raison nègre: Der in der ehemaligen deutschen Kolonie Kamerun geborene und in Südafrika lehrende Historiker und

von Walter Mignolo weist z. B. María do Mar Castro Varela m. E. zu Recht darauf hin, dass er, bevor er ab Mitte der 2000er Jahre ausschließlich über Dekolonialität spricht, kein Problem damit hatte, sich mit denselben Themen und Argumenten in der Postkolonialen Theorie zu verorten. Vgl. María do Mar Castro Varela: Postkolonial, dekolonial oder doch anticolonial? Ein Plädoyer für supplementierendes Denken. In: Rebecca Steger u. a. (Hrsg.): Subalternativen. Postkoloniale Kritik und dekolonialer Widerstand in Lateinamerika. Münster 2017, S. 65–78, hier S. 71.

293 Vgl. hierzu ausführlicher Teil III Claim 1.

294 Vgl. hierzu ausführlicher Teil III Claim 3. Zur Rolle von Interventionen und Bewusstseinserschaffung durch zivilgesellschaftliche Initiativen siehe ausführlicher weiter unten bei Gliederungspunkt 3.2.

295 Vgl. hierzu ausführlicher Teil III Claim 2.

296 Auf die schwierige Frage nach der Rolle, die indigene Ontologien und Epistemologien im Rahmen einer »postkolonialen« Geschichtsvermittlung spielen können, wird ausführlicher in Teil III bei Claim 2 eingegangen.

Politikwissenschaftler Achille Mbembe (*1957) ist der bekannteste der afrikanischen postkolonialen Theoretiker*innen²⁹⁷, die international rezipiert werden.

Gerade in Deutschland hat Mbembe zahlreiche Preise erhalten und ist seit Jahren ein gefragter Interviewpartner in der Postkolonialismus-Debatte. Im Frühjahr 2020 entzündete sich in den Feuilletons der deutschsprachigen Presse und in den sozialen Medien, wie in der Einleitung dieser Arbeit ausführlich dargelegt, eine heftig geführte Kontroverse um die Schriften von Achille Mbembe. Im Folgenden soll das Werk Achille Mbembes skizziert und sein Beitrag für die geschichtsdidaktische Vermessung Postkolonialer Theorie erläutert werden.

Eine Herausforderung bei der Auseinandersetzung mit Mbembes Arbeit ist, dass er in seinem Denken verschiedenste Einflüsse – von afrikanischen Traditionen bis zum Poststrukturalismus – relativ eklektisch verbindet. Eine zentrale Rolle in Mbembes Nachdenken über die koloniale Vergangenheit und die postkoloniale Gegenwart spielt die Gewaltgeschichte des transatlantischen Versklavungshandels bzw. die mit anti-Schwarzem Rassismus verbundene Gewalt. In seiner am weitesten rezipierten Monografie »Critique de la raison nègre«²⁹⁸ vertritt er die These, dass die Kritik an der europäischen Moderne solange un-abgeschlossen bleiben wird, bis sich die Einsicht durchgesetzt hat, dass diese nicht getrennt gesehen werden kann vom Erscheinen des »Rasseprinzips« und dessen Nutzung zur Entwicklung von Herrschaftstechniken, die bis heute fortwirken.²⁹⁹ Den Zusammenhang zwischen der Entstehung von (früh-)kapitalistischen Strukturen der Plantagenökonomie in Nordamerika und der »Erfindung des N*« beschreibt Mbembe wie folgt:

»Nach 1670 stellt sich die Frage, wie man eine große Zahl von Arbeitskräften im Blick auf eine über große Distanzen kommerzialisierte Produktion einsetzen konnte. Die Erfindung des Negers ist die Antwort auf diese Frage. Der Neger ist in der Tat das Räderwerk, das in Gestalt der Plantage die damals effizienteste Form der Akkumulation von Reichtum zu erschaffen erlaubte und so die Integration des Handelskapitalismus, des Einsatzes von Maschinen und der Kontrolle über abhängige Arbeit beschleunigte. Die Plantage stellte damals eine gewaltige Innovation dar, und das nicht nur im Blick auf Freiheitsberaubung, Kontrolle über die Mobilität der Arbeitskraft und den unbegrenzten Einsatz von Gewalt. Die Erfindung des Negers eröffnete auch den Weg zu

297 Weitere afrikanische Denker*innen, die dem postkolonialen Diskursfeld zugeordnet werden können, sind z.B. der kenianische Schriftsteller und Kulturwissenschaftler Ngũgĩ wa Thiong'o (*1938), der kongolesische Schriftsteller, Literaturwissenschaftler und Philosoph Valentin-Yves Mudimbe (*1941) und der senegalesische Ökonom Felwine Sarr (*1972).

298 Der französische Originaltitel wurde in der deutschen Ausgabe aus rassismuskritischen Gründen nachvollziehbar, aber inhaltlich verkürzend mit »Kritik der schwarzen Vernunft« übersetzt.

299 Vgl. Achille Mbembe: Kritik der schwarzen Vernunft. 2. Aufl. Berlin 2014, S. 111.

entscheidenden Innovationen auf den Gebieten des Transports, der Produktion, der Kommerzialisierung und des Versicherungswesens.«³⁰⁰

Das im Zuge des transatlantischen Versklavungshandels entstandene Plantagen- und Kolonialsystem bezeichnet Mbembe als »Fabriken der Rasse und des Rassismus«.³⁰¹ Das transatlantische Versklavungsregime selbst stellt für ihn das »Taufbecken unserer Moderne«³⁰² dar, in dem mit der »schwarzen Vernunft [Herv. i.O.]«³⁰³ ein Ensemble aus rassistischen Diskursen und Praktiken entwickelt wurde, um die Herrschaft über die N* zu rechtfertigen.³⁰⁴ Robert Heinze betont, dass sich Mbembe in seinen Ausführungen zur »Erfindung des N*«, ohne dies allerdings zu benennen, an von Marxismus, Dependenz- und Weltsystemtheorie inspirierte Globalgeschichten des Kapitalismus, etwa von C.L.R James³⁰⁵ oder Eric Williams³⁰⁶ anlehnt, die den Zusammenhang zwischen transatlantischem Versklavungshandel bzw. der Plantagensklaverei und dem Kapitalismus ins Zentrum stellen. Allerdings stellt Mbembe, der sich – wie auch Homi Bhabha und überhaupt weite Teile der Postkolonialen Theorie – vom Marxismus und auch von Theorien aus dem Kontext der »Dritte-Welt-Bewegungen« distanziert, laut Heinze deren These auf den Kopf. Denn anders als bei James und Williams, wo die wirtschaftlichen und politischen kapitalistischen Strukturen den Rassismus erschaffen, sieht Mbembe in seiner »Kritik der schwarzen Vernunft« den Rassismus gegen Schwarze Menschen als der Ausbeutung vorausgehend an.³⁰⁷

300 Achille Mbembe: Kritik der schwarzen Vernunft. 2. Aufl. Berlin 2014, S. 46.

301 Achille Mbembe: Kritik der schwarzen Vernunft. 2. Aufl. Berlin 2014, S. 79. Mbembe arbeitet dabei überzeugend heraus, warum der transatlantische Versklavungshandel sich von allen vorherigen Formen der Sklaverei unterscheidet. Denn nun, so Mbembe, wurde zum ersten Mal das Ziel verfolgt, den Versklavten einen Mehrwert abzupressen und sie zu einem unverzichtbaren Bestandteil eines weltweiten Prozesses der Kapitalakkumulation zu machen. Vgl. Achille Mbembe: Kritik der schwarzen Vernunft. 2. Aufl. Berlin 2014, S. 33, S. 97.

302 Achille Mbembe: Kritik der schwarzen Vernunft. 2. Aufl. Berlin 2014, S. 33.

303 Achille Mbembe: Kritik der schwarzen Vernunft. 2. Aufl. Berlin 2014, S. 63.

304 Vgl. Achille Mbembe: Kritik der schwarzen Vernunft. 2. Aufl. Berlin 2014, S. 62.

305 Vgl. C. L. R. James: The Black Jacobins. Toussaint l'Ouverture and the San Domingo Revolution. 2. Aufl. New York 1989 [1938].

306 Vgl. Eric Williams: Capitalism & Slavery. Chapel Hill 1994 [1944].

307 Vgl. Robert Heinze: Mbembe Debatte: Postkolonialer Pappkamerad, 20.05.2020, <https://loerclassmag.com/2020/05/20/mbembe-debatte-postkolonialer-pappkamerad/> (aufgerufen am 23.09.2020). Heinze führt dabei die oben zitierte Stelle aus »Kritik der schwarzen Vernunft« an, wo Mbembe auf die »Erfindung des N*« im Zuge der Plantagenwirtschaft Nordamerikas zu sprechen kommt. An anderer Stelle macht Mbembe zwar ebenfalls deutlich, dass er zwar Thesen ablehnt, die im Rassismus ein Ergebnis bzw. ein »Symptom« des Klassenkampfes sehen. Allerdings betont er auch, dass über weite Teile der Geschichte der Moderne »zwischen Rasse und Klasse ein Verhältnis der gemeinsamen Herausbildung [bestand].« Achille Mbembe: Kritik der schwarzen Vernunft. 2. Aufl. Berlin 2014, S. 78f. Das direkte Zitat befindet sich auf S. 79.

Eine wichtige Rolle für das Verständnis des Kolonialismus spielt für Mbembe die nekropolitische Gewalt, die koloniale Herrschaft auszeichnet.³⁰⁸ Dabei beruft er sich auf Frantz Fanon, der hinter dem Kolonialismus einen nekropolitischen, genozidalen Trieb diagnostizierte. Auf dieser Basis entwickelte Fanon eine Kategorisierung in drei Formen von Gewalt (die koloniale Gewalt, die emanzipatorische Gewalt des antikolonialen Befreiungskampfes und die Gewalt im internationalen Staatensystem).³⁰⁹ Mbembe zufolge steckt hinter Kolonialherrschaft, hier knüpft er auch an Hannah Arendt an, somit stets der Impuls bzw. das Potenzial zum Völkermord.³¹⁰ Allerdings verweist Mbembe auch auf andere Dimensionen kolonialer Gewalt. Dazu zählt die Alltäglichkeit der Gewalt im Rahmen der kolonialen Herrschaft, die alle Ebenen des Lebens, von der Sprache bis hin zur Psyche der Kolonisierten prägte.³¹¹

Fazit: Die Bedeutung Mbembes für die Leitlinien für eine postkoloniale Gesellschaftsvermittlung: Mbembe sieht eine der Stärken postkolonialen Denkens darin, dass es über bisherige Formen von Machtkritik hinausweist und den Gewaltcharakter des Kolonialismus offenlegt. Auch wenn diese Kritik bereits ausführlich von antikolonialen Denker*innen wie Frantz Fanon vor ihm formuliert wurde, so hat Mbembe sicherlich einen wichtigen Beitrag dazu geleistet, diesen Gewaltcharakter des Kolonialismus in seinen verschiedenen Erscheinungsweisen auf die Tagesordnung sowohl postkolonialer Theoriedebatten als auch der öffentlichen Diskussionen über Kolonialismus zu setzen. Insofern sind Mbembes Überlegungen zur Gewalt des Kolonialismus mit Blick auf Claim 1 und das Kolonialismusverständnis der vorliegenden Arbeit relevant. Mbembes Ausführungen zum transatlantischen Versklavungshandel und zur Entstehung des Kapitalismus müssen, wie Robert Heinze richtig anmerkt, aus globalgeschichtlicher Perspektive allerdings sicherlich ergänzt werden. Auch seine keineswegs neue These zum genozidalen Impuls bzw. zum genozidalen Potenzial kolonialer Herrschaft gilt es aus geschichtswissenschaftlicher Sicht zu differenzieren.³¹²

Problematisch ist m.E. Mbembes in »Kritik der schwarzen Vernunft« formulierte These vom »Schwarzwerden der Welt«, der zufolge sich die dem Kapitalismus von Anfang an eingeschriebene »schwarze Vernunft« mittlerweile weltweit ausgebreitet hat und die Kondition des »nègre« heute nicht mehr nur

308 Zum Konzept »necropolitics«, vgl. Achille Mbembe: Necropolitics. In: Public Culture 15 (2003), H. 1, S. 11–40.

309 Vgl. Achille Mbembe: Kritik der schwarzen Vernunft. 2. Aufl. Berlin 2014, S. 299.

310 Vgl. Sindre Bangstad/Torbjørn Tumyr Nilsen: Thoughts on the planetary: An interview with Achille Mbembe. In: New Frame, 05.09.2019, <https://www.newframe.com/thoughts-on-the-planetary-an-interview-with-achille-mbembe/> (aufgerufen am 23.09.2020).

311 Vgl. Achille Mbembe: Kritik der schwarzen Vernunft. 2. Aufl. Berlin 2014, S. 299 ff.

312 Vgl. hierzu ausführlich Teil III Claim 1.

Menschen afrikanischer Abstammung betrifft.³¹³ Auch wenn hier sicherlich seine Standortgebundenheit und auch die Zentralität des transatlantischen Versklavungshandels in afrikanischen postkolonialen Debatten sichtbar werden, kann Mbembe mit Blick auf die These vom »devenir nègre du monde«³¹⁴ m. E. zu Recht vorgehalten werden, dass er hierfür keine konkreten empirischen Belege anführt.³¹⁵ Damit liefert Mbembe ein geradezu prototypisches Beispiel dafür, wie Postkoloniale Theoretiker*innen »koloniale Kontinuitäten« postulieren, diese allerdings nicht ausreichend belegen.³¹⁶ Zudem kritisiert Mark Terkessidis zu Recht, dass Mbembe mit der These vom »Schwarzwerden der Welt« die unterschiedlichsten Folgen des aktuellen kapitalistischen Weltsystems einseitig aus der Geschichte des Rassismus herleitet. Auch merkt Terkessidis an, dass die Universalisierung der Figur des »nègre« für den deutschen Rassismuskurs nur bedingt anschlussfähig ist. Denn auch wenn der Begriff von der Hautfarbe gelöst gedacht werden soll, erscheint es trotzdem, wie Terkessidis anmerkt, »[m]it ›falscher‹ Hautfarbe [...] etwas absurd, wenn Betroffene von Rassismus sich als ›nègre‹ bezeichnen, geschweige denn als schwarz, um ihre Erfahrungen auszudrücken. Eine eigene migrantische Perspektive auf Rassismus kommt hier gar nicht mehr vor.«³¹⁷ Auf die Frage nach kolonialem Rassismus, dessen heutigen »Kontinuitäten« und der Übertragung von Konzepten des anglophonen Rassismuskurses auf den deutschen Kontext wird ausführlich in Teil III bei Claim 4 eingegangen.

Achille Mbembes Werk berührt auch Fragen von Eurozentrismuskritik und der Bedeutung alternativer Epistemologien, die in den Bereich von Claim 2 der geschichtsdidaktischen Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung fallen. Der kamerunische Politikwissenschaftler und Philosoph teilt hier mehrere

313 Vgl. Achille Mbembe: *Kritik der schwarzen Vernunft*. 2. Aufl. Berlin 2014, S. 11–24.

314 Achille Mbembe: *Critique de la raison nègre*. Paris 2013, S. 9.

315 Vgl. z. B. Diana Ayeh: Rezension zu: A. Mbembe: *Critique of Black Reason*. In: *Connections. A Journal for Historians and Area Specialists*, 21.09.2019, www.connections.clio-online.net/publicationreview/id/reb-26688 (aufgerufen am 23.09.2020).

316 Zur Problematik der »kolonialen Kontinuitäten« siehe Teil III Claim 3.

317 Vgl. Mark Terkessidis: *Kritik der Mbembeschen Vernunft*. In: *Latitude*, 05.06.2020, <https://www.goethe.de/prj/lat/de/dis/21884190.html> (aufgerufen am 19.03.2021). Diese Kritik äußert Mark Terkessidis, obwohl er selbst im Rassismus – und nicht im Kolonialismus bzw. in der Kolonialität – eines der zentralen Ungleichheitsverhältnisse der Geschichte der Moderne sieht. In ähnlicher Weise wie Mbembes »Schwarzwerden der Welt« hält Mark Terkessidis auch das Konzept der Kolonialität der lateinamerikanischen Grupo Modernidad/Colonialidad für die Analyse der Gegenwart für ungeeignet, da dabei ebenfalls verschiedenste Ursachen heutiger Probleme in einen Topf geworfen werden und in diesem Fall einseitig mit den Folgen des historischen Kolonialismus erklärt werden. Terkessidis formuliert provokant ob dadurch nicht ironischerweise »[...] ›Kolonialität‹ selbst zu einem falschen Universalismus wird.« Mark Terkessidis: *Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute*. Hamburg 2019, S. 190f. Das wörtliche Zitat befindet sich auf S. 191.

Gemeinsamkeiten mit dem Projekt der lateinamerikanischen dekolonialen Theoriebildung. Dies liegt nicht nur daran, dass Mbembe, ähnlich wie die Theoretiker*innen des Projektes *Modernidad/Colonialidad* dies für Lateinamerika tun, nun die Perspektive des afrikanischen Kontinents (und hier v. a. die globale Bedeutung des transatlantischen Versklavungshandels) in den postkolonialen Theoriediskurs einbringt. Mbembe stimmt auch den Forderungen der lateinamerikanischen Dekolonialen Theorie nach einem Dialog zwischen Konzepten und Vorstellungen aus verschiedenen epistemologischen Traditionen, die auch mit einer Überwindung traditioneller disziplinärer Grenzen einhergehen können, vollkommen zu.³¹⁸ Allerdings kritisiert er, dass viele Vertreter*innen der lateinamerikanischen Dekolonialen Theorie bzw. eines »Dekolonisierungs-Ansatzes« zu Gunsten der Betonung des Partikularen alle Positionen zurückweisen, die die Menschheit als Ganze in den Blick nehmen wollen. Um mit historisch gewachsenen Machtasymmetrien der Wissensproduktion und dem universellen Anspruch der kolonialen »Zivilisierungsmission« zu brechen, wurde der Fokus zwar richtigerweise auf die Wiederentdeckung einer Vielfalt (»multiplicity«) an Perspektiven und Narrativen gelegt.³¹⁹ Allerdings wird diese Vielfalt, so Mbembe, leider als Differenz theoretisiert und der Schwerpunkt auf die Analyse der sozialen, kulturellen und historischen Unterschiede gelegt, die die Menschheit trennen.³²⁰ Daher geht Mbembe auch scharf mit der Rolle ins Gericht, die Identitätspolitik in vielen gegenwärtigen postkolonialen Diskursen spielt. So konstatiert er, dass, wenn Identitätspolitik in der Behauptung aufgehen sollte, man könne den Anderen nicht verstehen, ohne seine Erfahrungen durchgemacht zu haben, Kommunikation und solidarisches politisches Handeln kaum mehr möglich sind.³²¹ Für Mbembe dient Identitätspolitik heute vornehmlich der Abgrenzung und wird in diesem Sinne längst auch von nationalistischen und rassistischen Kräften als Mittel zur Ausgrenzung instrumentalisiert. Er plädiert

318 Achille Mbembe: *Future Knowledges and Their Implications for the Decolonisation Project*. In: Jonathan D. Jansen (Hrsg.): *Decolonisation in Universities. The Politics of Knowledge*. Johannesburg 2019, S. 239–254, hier S. 241 f.

319 Vgl. Achille Mbembe: *Decolonizing Knowledge: Workshop mit Achille Mbembe für Master- und Promotionsstudierende an der Universität Augsburg im Rahmen der Internationalen Gastdozentur am Jakob-Fugger-Zentrum 2018 zum Thema »Borders in the Age of Networks«*, 15.05.2018, <http://tinyurl.com/44nt5zw2> (www.uni-augsburg.de) (aufgerufen am 01.03.2022).

320 Vgl. Achille Mbembe: *Future Knowledges and Their Implications for the Decolonisation Project*. In: Jonathan D. Jansen (Hrsg.): *Decolonisation in Universities. The Politics of Knowledge*. Johannesburg 2019, S. 239–254, hier S. 242.

321 Vgl. Achille Mbembe: *Decolonizing Knowledge: Workshop mit Achille Mbembe für Master- und Promotionsstudierende an der Universität Augsburg im Rahmen der Internationalen Gastdozentur am Jakob-Fugger-Zentrum 2018 zum Thema »Borders in the Age of Networks«*, 15.05.2018, <http://tinyurl.com/44nt5zw2> (www.uni-augsburg.de) (aufgerufen am 01.03.2022).

daher dafür, weniger nach dem Trennenden, sondern vielmehr nach dem Gemeinsamen zu fragen, danach, was uns mit anderen verbindet.³²² Denn letztlich gilt es anzuerkennen, dass »[d]er Andere [...] Differenz und Ähnlichkeit in einem [ist]«³²³. Mbembe, der an den Humanismus Frantz Fanons anknüpft,³²⁴ fordert daher »[...] eine Politik des Menschlichen, die zutiefst eine Politik des Ähnlichen und Unseresgleichen ist, aber in einem Kontext, in dem wir vor allem auch Differenzen miteinander teilen. Und diese Differenzen müssen wir uns paradoxerweise gemein machen. Das erreichen wir über die Korrektur, das heißt Erweiterung unserer Vorstellung von Gerechtigkeit und Verantwortung.«³²⁵ Während die Vertreter*innen des Projektes Modernidad/Colonialidad, laut Mbembe, also jeglichen Universalismus ablehnen, will er vor dem Hintergrund afrikanischen Denkens und in der Tradition Fanons den Weg zu einem postkolonialen Universalismus aufzeigen. Angesichts des drohenden ökologischen Kollapses sieht Mbembe nicht nur die Notwendigkeit, nach dem Gemeinsamen zwischen verschiedenen Menschen zu fragen, sondern auch nach dem Gemeinsamen und den Beziehungen zwischen Natur und Gesellschaft.³²⁶ Als Antwort auf jüngere Entwicklungen im akademischen Feld, die auf die eskalierende ökologische Krise des Planeten reagieren³²⁷, fordert Mbembe ein planetarisches

322 Vgl. Wolfgang Schütz: Achille Mbembe: »Identitätspolitik ist Opium für das Volk«, In: Augsburger Allgemeine, 10.05.2018, <http://tinyurl.com/ftwy7e58> (aufgerufen am 23.09.2020).

323 Achille Mbembe: Kritik der schwarzen Vernunft. 2. Aufl. Berlin 2014, S. 324.

324 Vgl. Ina Kerner: Postkoloniale Theorien zur Einführung. Hamburg 2012, S. 45.

325 Achille Mbembe: Kritik der schwarzen Vernunft. 2. Aufl. Berlin 2014, S. 324.

326 Vgl. Achille Mbembe: Future Knowledges and Their Implications for the Decolonisation Project. In: Jonathan D. Jansen (Hrsg.): Decolonisation in Universities. The Politics of Knowledge. Johannesburg 2019, S. 239–254, hier S. 248f. So stellt z. B. die geteilte »agency« zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen, wie sie etwa der »New Materialism« postuliert, laut Mbembe ein altes afrikanisches Konzept dar. Vgl. Achille Mbembe: Decolonizing Knowledge: Workshop mit Achille Mbembe für Master- und Promotionsstudierende an der Universität Augsburg im Rahmen der Internationalen Gastdozentur am Jakob-Fugger-Zentrum 2018 zum Thema »Borders in the Age of Networks«, 15.05.2018, <http://tinyurl.com/44nt5zw2> (www.uni-augsburg.de) (aufgerufen am 01.03.2022).

327 Als Beispiele nennt Mbembe den »ontological turn«, der die Abgrenzung zwischen Subjekt und Objekt oder dem Menschlichen und dem Nichtmenschlichen in Frage stellt (zum »ontological turn« in der Anthropologie, vgl. Martin Holbraad/Morten Axel Pedersen: The ontological turn. An anthropological exposition. Cambridge 2017), oder die »Big History«, die die Erdgeschichte und die Menschheitsgeschichte integrieren will (zur »Big History«, vgl. z. B. David Christian: Big History. Die Geschichte der Welt – vom Urknall bis zur Zukunft der Menschheit. München 2018.). Vgl. Achille Mbembe: Decolonizing Knowledge: Workshop mit Achille Mbembe für Master- und Promotionsstudierende an der Universität Augsburg im Rahmen der Internationalen Gastdozentur am Jakob-Fugger-Zentrum 2018 zum Thema »Borders in the Age of Networks«, 15.05.2018, <http://tinyurl.com/44nt5zw2> (www.uni-augsburg.de) (aufgerufen am 01.03.2022).

Denken³²⁸, eine »Ethik des Passanten«³²⁹ und eine Politik der Reparation und der Fürsorge³³⁰. Mbembe plädiert dafür, statt in Gegensätzen in Beziehungen zu denken, wofür er gerade in afrikanischen Kosmologien wichtige Anknüpfungspunkte findet. Statt Fragen der Identität soll in seiner Ethik die Vorstellung der Bezüglichkeit alles Lebendigen im Zentrum stehen.³³¹ Denn, so Mbembe, »[...] unsere Bestimmung zu dauerhaftem Bestand [lässt sich nur] verwirklichen, wenn das Verlangen nach Leben zum Eckstein eines neuen Denkens in Politik und Kultur wird.«³³² Mbembe nimmt also, ähnlich wie die dekolonialen Theoretiker*innen, die erkenntnistheoretische Debatte um die Grenzen »europäischer« Konzeptionen von Wissen auf, ohne allerdings die europäische Geistesgeschichte und »westliches Wissen« so radikal abzulehnen wie die Vertreter*innen des lateinamerikanischen Projektes Modernität/Kolonialität dies tun. Somit deutet Mbembe aus afrikanischer Perspektive und in Auseinandersetzung mit dem »(post-)kolonialen Erbe« durchaus interessante Möglichkeiten an, wie indigene Epistemologien produktiv mit dem europäischen Erbe zusammengebracht und für das Nachdenken über ein zukünftiges Zusammenleben im Zeitalter des Anthropozäns fruchtbar gemacht werden könnten. Allerdings sind Mbembes Ausführungen hierzu noch relativ rudimentär und daher auch geschichtsdidaktisch noch kaum operationalisierbar.

328 Für Mbembes Ausführungen zum »Planetaren« vgl. Sindre Bangstad/Torbjørn Tumyr Nilssen: *Thoughts on the planetary: An interview with Achille Mbembe*. In: *New Frame*, 05.09.2019, <https://www.newframe.com/thoughts-on-the-planetary-an-interview-with-achille-mbembe/> (aufgerufen am 23.09.2020).

329 Achille Mbembe: *Politik der Feindschaft*. Berlin 2017, S. 227–235, v. a. S. 232.

330 Vgl. z. B. folgender Vortrag: Achille Mbembe: *Sharing the Planet: For an Ethics of Repair and Care*. Online-Vortrag in der Reihe »Talking on Water« im Rahmen des Festivals Zürcher Theater Spektakels, 16.08.2020, <http://2020.theaterspektakel.ch/programm20/produktion/achille-mbembe/> (aufgerufen am 17.11.2021).

331 Vgl. Markus Messling: *Universalität nach dem Universalismus. Über frankophone Literaturen der Gegenwart*. Berlin 2019, S. 44f.

332 Achille Mbembe: *Kritik der schwarzen Vernunft*. 2. Aufl. Berlin 2014, S. 329.

2. Postkoloniale Kritik als kritisches Korrektiv

Wie die vorgelegte Genealogie Postkolonialer Theorie zeigt, wird seit nunmehr mindestens 40 Jahren Postkoloniale Theorie diskutiert, kritisiert und weiterentwickelt. Es handelt sich dabei mittlerweile um ein weites interdisziplinäres Feld, mit sich überlagernden, zum Teil sich auch widersprechenden Ansätzen, die in ihren jeweiligen thematischen, historisch-politischen und räumlichen Kontexten verstanden werden müssen.

Im Folgenden wird nun das in der vorliegenden Arbeit vertretene Verständnis von Postkolonialer Theorie erläutert. Zunächst wird dazu das bereits in der Einleitung dargelegte Begriffsverständnis der vorliegenden Studie von Postkolonialer Theorie als kritisches Korrektiv ausführlich dargelegt (2.1.). Dann soll an zwei im postkolonialen Diskursfeld besonders kontrovers diskutierten Beispielen westlicher Universalismen – dem Marxismus (2.2.) und dem Humanismus der europäischen Aufklärung (2.3.) – diskutiert werden, wie eine solche Postkoloniale Kritik als kritisches Korrektiv auf »blinde Flecken« in Form von unzureichend wahrgenommenen problematischen Zusammenhängen mit dem modernen Kolonialismus und daraus bis heute resultierenden Konsequenzen hinweisen kann. Dabei soll auch auf die Grenzen des postkolonialen Zugriffs eingegangen werden.

2.1. Postkoloniale Kritik statt Postkolonialer Theorie

Mit Blick auf das Begriffsverständnis gilt es, zunächst entgrenzte Definitionen von Postkolonialer Theorie zurückzuweisen, die pauschal alle Arbeiten, die sich in einem weiten Sinne kritisch mit Kolonialismus auseinandersetzen, der Postkolonialen Theorie zuordnen.³³³

333 Für Robert Heinze ist der kleinste gemeinsame Nenner einer solchen entgrenzten Definition Postkolonialer Theorie eine Kritik an den universalistischen Meistererzählungen des »Westens« von Fortschritt, Aufklärung und Demokratie. Vgl. Robert Heinze: Das Gespenst

In der vorliegenden Arbeit wird auch insofern ein »entgrenztes« Verständnis Postkolonialer Theorie zurückgewiesen, als Postkoloniale Theorie nicht als direkte Erbin antikolonialer und marxistischer emanzipatorischer intellektueller und politischer Bewegungen verstanden wird. Dies belegt m. E. allein schon der Umstand, dass Postkoloniale Theorie – vielleicht mit Ausnahme indigener Bewegungen, die allerdings meist eher Bezüge zur dekolonialen Theorieschule herstellen – nie politische Massenbewegungen inspiriert hat (schon gar nicht auf globaler Ebene).³³⁴ In diesem Sinne werden daher Positionen abgelehnt, die, wie z. B. Ina Kerner, in postkolonialer Theoriebildung eine neue kritische »Supertheorie« für das Zeitalter der Globalisierung in der Tradition der Frankfurter Schule sehen, mit denen nicht nur koloniale und neokoloniale Verhältnisse, sondern Herrschaft und Unterdrückung insgesamt analysiert werden können.³³⁵

Stattdessen wird argumentiert, dass Postkoloniale Theorie keine einheitliche Theorie mit universellem Anspruch darstellt, wie z. B. der Marxismus oder der Humanismus der Aufklärung. Vielmehr handelt es sich um ein kritisches Korrektiv, das Werkzeuge für kritische Analysen sowohl zur Auseinandersetzung mit dem historischen Kolonialismus als auch zur Kritik von kolonialen Hinterlassenschaften in der Gegenwart zur Verfügung stellt. Für die Geschichtsvermittlung liegt m. E. das Potenzial Postkolonialer Theorie mit Arif Dirlik gerade in der »open-ended critical inquiry«³³⁶, die Postkoloniale Kritik ermöglicht. In ähnlicher Weise sehen Castro Varela und Dhawan, mit Bezug auf Graham Huggan, die Stärke Postkolonialer Ansätze darin, dass sie kritische Interventionen ermöglichen.³³⁷ Daher wird, um das kritische Potenzial Postkolonialer Theorie in den Vordergrund zu stellen, im Folgenden statt Postkolonialer Theorie synonym auch der Begriff »Postkoloniale Kritik« verwendet.

Postkoloniale Kritik in diesem Sinne stellt somit, wie auch in der Einleitung bereits dargelegt, einen machtkritischen, emanzipatorischen Zugang dar, der nach Zusammenhängen und Verflechtungen der Geschichte des europäischen Kolonialismus der Neuzeit – und den damit verbundenen materiellen wie dis-

des Postkolonialismus. In: *junge Welt*, 21.08.2020, <https://www.jungewelt.de/artikel/384763.postcolonial-studies-das-gespenst-des-postkolonialismus.html> (aufgerufen am 21.09.2020). Als Beispiel für eine solche Kritik verweist Heinze auf eine Studie der Soziologin Gurinder K. Bhambra. Vgl. Gurinder K. Bhambra: *Rethinking modernity. Postcolonialism and the sociological imagination*. Basingstoke 2007.

334 Vgl. Felix Wemheuer: *Einleitung: Marxismus und der globale Süden*. In: Felix Wemheuer (Hrsg.): *Marx und der globale Süden*. Köln 2016, S. 7–29, hier S. 23.

335 Vgl. Ina Kerner: *Postcolonial theories as global critical theories*. In: *Constellations* 25 (2018), H. 4, S. 614–628.

336 Arif Dirlik: *Postcoloniality and History*. In: *Journal of the Canadian Historical Association* 17 (2006), H. 2, S. 80–88, hier S. 82.

337 Vgl. Maria do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 17.

kursiven Herrschafts- und Ausbeutungsmechanismen – mit den heutigen globalen wirtschaftlichen, politischen und diskursiven Machtstrukturen fragt. Dabei stellt Postkoloniale Kritik, trotz der mittlerweile verstärkten Berücksichtigung sozialer und vor allem ökonomischer Faktoren³³⁸, im Gegensatz z. B. zur marxistischen Kritik an Imperialismus und Kolonialismus, zentral ein wissenschaftspolitisches Projekt dar, das globale diskursive Machtstrukturen in Form einer globalen eurozentristischen Wissensordnung und deren Rolle bei der Rechtfertigung dieser Ausbeutungsverhältnisse sichtbar und damit kritisierbar machen will. Postkoloniale Kritik will (ähnlich wie z. B. die feministische Kritik), als »engagierte« Wissenschaft nicht nur Veränderungen in der Wissenschaft, sondern auch in Politik und Gesellschaft anstoßen. Es handelt sich bei Postkolonialer Theorie damit um einen klar normativen, emanzipatorischen Zugriff. Für Postkoloniale Kritik ist somit stets die Frage leitend, was geschehen muss, um die Nachwirkungen und andauernden Hinterlassenschaften des europäischen Kolonialismus zu überwinden. Und ähnlich wie im Falle der feministischen Kritik handelt es sich um eine Perspektive, die stets mitzudenken ist. Allerdings sind der Postkolonialer Kritik auch Grenzen gesetzt. Anders als im Falle z. B. der Querschnittskategorie »Gender« ist Postkoloniale Kritik m. E. nicht auf alle Epochen und auf die Zeit vor Beginn der europäischen Expansion Ende des 15. Jahrhunderts anwendbar. Dennoch geht die Zuständigkeit Postkolonialer Kritik weit über Phänomene hinaus, die im gegebenen Geschichtsunterricht in den Kapiteln »Kolonialismus« bzw. »Imperialismus« behandelt werden. Dies gilt nicht nur für die Zeitgeschichte und dortige Fragen nach dem Umgang mit dem »kolonialen Erbe«, sondern mit Blick auf historiografische und rezeptionsgeschichtliche Aspekte auch für »vorkoloniale« Epochen. So können beispielsweise mit dem Instrumentarium Postkolonialer Kritik die Darstellungen zur Ur- und Frühgeschichte in heutigen Schulbüchern auf im 19. Jahrhundert unter dem Einfluss eines kolonialen Weltbildes entstandene Topoi untersucht werden, die bis heute im Geschichtsunterricht weiter transportiert werden.³³⁹

338 Vgl. hierzu ausführlicher weiter unten bei der Erläuterung des »materialist turn« in den Postkolonialen Studien.

339 Die Archäologin und Geschichtsdidaktikerin Miriam Sénécheau zeigt z. B. im Rahmen ihrer Studie aus dem Jahr 2008 zum Thema »Archäologie im Schulbuch«, dass sich bei der Behandlung des Themas Steinzeit in fast allen von ihr untersuchten Schulbüchern Vergleiche mit rezenten Wildbeuterguppen finden. Dabei zeigt sich, dass die Vorstellung, dass heute Menschen noch »wie in der Steinzeit« leben auch in fast allen der von ihr untersuchten Lehrpläne zu finden ist. Vgl. Miriam Sénécheau: Archäologie im Schulbuch. Themen der Ur- und Frühgeschichte im Spannungsfeld zwischen Lehrplanforderungen, Fachdiskussion und populären Geschichtsvorstellungen. Schulbücher, Unterrichtsfilme, Kinder- und Jugendliteratur. Freiburg 2008, S. 153. Sénécheau legt nun überzeugend dar, dass diese Vorstellung von den klassischen Evolutionisten des 19. Jahrhunderts stammt, tief in die Disziplingeschichte der Ur- und Frühgeschichte eingeschrieben ist und zum Teil innerhalb der Disziplin (zumindest zur Zeit des Verfassens ihrer Arbeit in den 2000er Jahren) noch vertreten wurde.

Da Postkoloniale Theorie als kritisches Korrektiv keine eigene Meistererzählung und keinen eigenen Wahrheitsanspruch vorweisen kann, berufen sich viele Postkoloniale Theoretiker*innen letztlich doch wieder auf westliche Universalismen, wie den Humanismus der Aufklärung (z. B. Fanon, Said, Chakrabarty, Mbembe) oder den Marxismus (z. B. Spivak), die sie versuchen kritisch zu wenden. Postkoloniale Kritik kann hier m. E. aufzeigen, dass unkritische Bezugnahmen auf »westliche« Universalismen kritisiert werden müssen, dass deren völlige Aufgabe allerdings ebenso problematisch ist.

Dies soll im Folgenden am Beispiel von Marxismus und dem Humanismus der Aufklärung ausführlich diskutiert werden. Da historisches Lernen im Geschichtsunterricht an die Ordnungs- und Wertvorstellungen der Verfassung rückgebunden ist, stellt vor allem die Frage nach dem Potenzial und den Grenzen einer Postkolonialen Kritik an den universellen Prinzipien der Aufklärung auch für die Geschichtsdidaktik eine große Herausforderung dar.

Welches kritische Potenzial Postkoloniale Theorie für den Geschichtsunterricht hat, wird dann ausführlich in Teil III der Arbeit dargelegt.

2.2. Beispiel 1: Eine »Postkoloniale Kritik des Marxismus«

Wie oben gezeigt, ist die Entstehung und der Erfolg postkolonialer Theoriebildung nicht ohne das vielfache Scheitern emanzipatorischer antikolonialer Befreiungsbewegungen der »Dritten Welt« bzw. ohne den Niedergang des Marxismus zu erklären. Die postkoloniale Theoriebildung (mit Ausnahme von Gayatri Spivak) stand dabei sowohl dem Nationalismus der »Dritte-Welt-Bewegungen«, besonders aber dem Marxismus kritisch gegenüber.

Dem Marxismus wird von der Postkolonialen Theorie zum einen ein einseitiger Ökonomismus vorgeworfen, d. h. die Vernachlässigung der kulturellen Dimension zugunsten politischer und wirtschaftlicher Aspekte. Zum anderen wird dem Marxismus Eurozentrismus vorgehalten und der universelle Anspruch marxistischer Theoriebildung als eine der großen europäischen Meistererzählungen kritisiert. Da der Marxismus nicht in der Lage sei, Differenz zu denken,

Vgl. Miriam Sénécheau: Archäologie im Schulbuch. Themen der Ur- und Frühgeschichte im Spannungsfeld zwischen Lehrplanforderungen, Fachdiskussion und populären Geschichtsvorstellungen. Schulbücher, Unterrichtsfilme, Kinder- und Jugendliteratur. Freiburg 2008, S. 192, S. 197. Viele Forscher*innen sind sich allerdings einig, dass auch rezente Wildbeutergesellschaften, wie z. B. die San, eine kulturelle Evolution durchlaufen haben und sich – nicht zuletzt auch in Reaktion auf Kolonialherrschaft und Kolonialismus – verändert und spezialisiert haben.

wurde marxistische Theoriebildung als kaum geeignet für die Analyse der »Dritten Welt« erachtet und daher zurückgewiesen.³⁴⁰

Aufgrund dieser Fundamentalkritik ist es auch kaum verwunderlich, dass marxistische Theoretiker*innen ihrerseits von Beginn an zu den schärfsten Kritiker*innen Postkolonialer Theorie zählten. Sie hielten Postkolonialer Theorie – und hier vor allem den Protagonist*innen der Phase der »high theory« – aufgrund der Überbetonung kultureller Faktoren und des Fehlens ökonomisch-materieller Kategorien vor, für historische Analysen prinzipiell ungeeignet zu sein.³⁴¹ Marxistische Denker*innen, wie der Soziologie Vivek Chibber, die an der universalisierenden Tendenz des Kapitals festhalten, wollen zeigen, dass die Postkoloniale Theorie den Kapitalismus und das Verhältnis zwischen Kapitalismus und Moderne systematisch falsch versteht.³⁴² Chibber, der die Subaltern Studies scharf kritisiert, versucht nachzuweisen, dass marxistische Theorie, anders als dies innerhalb der Postkolonialen Studien behauptet wird, durchaus geeignet ist, um die Entwicklung von Kolonien wie Indien zu analysieren.³⁴³ Ein Kernstreitpunkt zwischen postkolonialen und marxistischen Theoretiker*innen ist dabei seit jeher der Zusammenhang zwischen der Entstehung von Kapitalismus und Kolonialismus. Während Postkoloniale Denker*innen die These vertreten, dass der Kapitalismus aus dem Kolonialismus entstanden ist, gehen marxistische Intellektuelle, wie Chibber, vom umgekehrten Fall aus, dass die Ausbreitung des Kolonialismus die Folge der Ausbreitung des Kapitalismus ist.³⁴⁴

Dabei wurde die marxistische Kritik an der Vernachlässigung ökonomischer Fragen in der postkolonialen Theoriebildung im Forschungsfeld früh selbstkritisch aufgenommen. Während Ina Kerner zugestimmt werden kann, dass die

340 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 286–289.

341 Zu den wichtigsten marxistischen Kritiker*innen Postkolonialer Theorie zählen Aijaz Ahmad, Benita Parry, Arif Dirlik und Vivek Chibber.

342 Vivek Chibber: Postcolonial theory and the specter of capital. London 2013, S. 286–288.

343 Vgl. Vivek Chibber: Postcolonial theory and the specter of capital. London 2013, S. 285. Eine durchaus wohlwollende Kritik an Vivek Chibbers in mehrerlei Hinsicht problematischen Thesen hat Neil Lazarus verfasst. Er kritisiert dabei vor allem Chibbers fast vollständige Ausblendung der Debatten innerhalb der Postkolonialen Studien. Vgl. Neil Lazarus: Vivek Chibber and the spectre of postcolonial theory. In: *Race & Class* 57 (2016), H. 3, S. 88–106, hier S. 91, S. 103. Zu einer deutlich kritischeren Einschätzung von Chibbers »Postkoloniale Theorie und das Gespenst des Kapitals« kommen María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan. Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 326–338.

344 Vgl. Vivek Chibber im Gespräch mit Stephanie Rohde: Die blinden Flecken des Postkolonialismus. In: Deutschlandfunk Kultur, 17.11.2019, <http://tinyurl.com/mvyacz79> (aufgerufen am 08.11.2021).

marxistische Kritik der Frühphase mittlerweile zu einem »materialist turn«³⁴⁵ innerhalb des Feldes geführt hat, so dass sich Postkoloniale Theorie heute verstärkt auch mit Fragen aus dem Bereich politischer Ökonomie und der gegenseitigen Bedingtheit von Kolonialismus als Herrschaftspraxis und ökonomischer Ausbeutung und von Kolonialismus als diskursiver Machtstruktur und Ideologie beschäftigt, so geht ihre Behauptung, dass Kapitalismuskritik fester Bestandteil der postkolonialen Agenda ist, m. E. allerdings zu weit.³⁴⁶ Vielmehr bestehen in den Postkolonialen Studien weiterhin Defizite mit Blick auf die Analyse ökonomischer und sozialer Verhältnisse.

Abschließend soll nun aufgezeigt werden, wie Postkoloniale Theorie, verstanden als kritisches Korrektiv, und marxistische Theoriebildung sich gegenseitig produktiv ergänzen und in einen Dialog treten können. María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan betonen, dass Postkoloniale Theorie, im Sinne von Derrida bzw. Spivak, der Supplementierung marxistischer Theoriebildung dienen kann. Sie sind in diesem Sinne der Überzeugung, dass eine Postkoloniale Kritik die marxistische Kapitalismuskritik ergänzen und auf »blinde Flecken« und Leerstellen hinweisen kann.³⁴⁷ So kritisieren Castro Varela und Dhawan, dass Vivek Chibber nicht erklären kann, warum die universelle Tendenz des Kapitals zu ganz verschiedenen Formen des Kapitalismus im Globalen Süden geführt hat, aber nicht zu globalen Klassenkämpfen. Mit Spivak ordnen sie Chibber jenen marxistischen Kritiker*innen zu, die neben dem westlichen Marxismus keine anderen Erscheinungsformen gelten lassen.³⁴⁸ Der Sinologe Felix Wemheuer weist im Sinne einer solchen Supplementierung auf die Vernachlässigung von Geschlechterbeziehungen in der marxistischen Kritik hin sowie auf die fehlende Einbeziehung von Formen unbezahlter Arbeit, die für die Analyse kapitalistischer Produktionsweisen im Globalen Süden heute zentral sind. Vor allem aber hat Postkoloniale Theorie, so Wemheuer, die fehlende Berücksichtigung von Unterdrückung entlang der Kategorie »race« in der marxistischen Theoriebildung aufgezeigt und herausgearbeitet, dass Marx Kategorien wie Kultur, Volk oder Nation essentialistisch verstand.³⁴⁹

345 Die Formulierung, die Kerner zitiert, stammt von James Procter. Vgl. James Procter: *Culturalist Formulations*. In: John McLeod (Hrsg.): *The Routledge Companion to Postcolonial Studies*. London 2007, S. 173–180, hier S. 173.

346 Vgl. Ina Kerner: *Postkoloniale Theorien zur Einführung*. Hamburg 2012, S. 37–39.

347 María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: *Marxistisch oder postkolonial? Falsche Fragen zur falschen Zeit*. In: Judith Dellheim/Alex Demirovic/Katharina Pühl (Hrsg.): *Auf den Schultern von Karl Marx*. Münster 2021, S. 311–324, hier S. 311.

348 María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 336f.

349 Vgl. Felix Wemheuer: *Einleitung: Marxismus und der globale Süden*. In: Felix Wemheuer (Hrsg.): *Marx und der globale Süden*. Köln 2016, S. 7–29, hier S. 24.

Auch wenn Castro Varela und Dhawan konstatieren, dass der Marxismus »kaum an Erkenntnisstärke verloren [hat]«³⁵⁰, arbeiten diese beiden im deutschsprachigen Raum führenden Expertinnen für Postkoloniale Theorie m.E. nur unzureichend heraus, was Postkoloniale Theorie aus Arbeiten in der Tradition marxistischer Theorie übernehmen kann. Sie deuten lediglich allgemein an, dass Postkoloniale Theorie von marxistischen Analysen zur internationalen Arbeitsteilung profitieren kann.³⁵¹ Neben den von Castro Varela und Dhawan kritisierten marxistischen Denker*innen, die nur den europäischen Marxismus gelten lassen, weist Robert Heinze darauf hin, dass postkoloniale Theoriebildung ihrerseits weitgehend ausblendet, dass sich marxistische Theoretiker*innen über das ganze 20. Jahrhundert hinweg mit wenigen Themen so intensiv befasst haben wie mit der Frage, welche Erscheinungsformen der Kapitalismus in unterschiedlichen sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten auch im Globalen Süden annehmen kann.³⁵² Zudem muss Postkoloniale Theorie m.E. verstärkt ihre Eurozentrismusvorwürfe gegenüber marxistischer Theoriebildung überdenken und in dieser Hinsicht Impulse der Marx-Forschung aufgreifen.³⁵³ So haben jüngere Arbeiten mittlerweile die z.B. von Castro Varela und Dhawan formulierte Behauptung, dass Postkoloniale Theorie Marx korrekterweise für den Eurozentrismus seiner »großen Erzählung« des politischen Emanzipationsprozesses kritisiert hat³⁵⁴, mit überzeugenden Argumenten relativiert. So konnte vor allem anhand jüngst publizierter Schriften des Philosophen und Ökonomen gezeigt werden, dass Karl Marx in seinen späteren Schriften »einen eher multilinearen und multikulturellen Ansatz«³⁵⁵ entwickelt hat und dass er in seinem Spätwerk mit seinen frühen eurozentrischen Vorstellungen bricht.³⁵⁶

350 María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Marxistisch oder postkolonial? Falsche Fragen zur falschen Zeit. In: Judith Dellheim/Alex Demirovic/Katharina Pühl (Hrsg.): Auf den Schultern von Karl Marx. Münster 2021, S. 311–324, hier S. 323.

351 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Marxistisch oder postkolonial? Falsche Fragen zur falschen Zeit. In: Judith Dellheim/Alex Demirovic/Katharina Pühl (Hrsg.): Auf den Schultern von Karl Marx. Münster 2021, S. 311–324, hier S. 323.

352 Vgl. Robert Heinze: Das Gespenst des Postkolonialismus. In: junge Welt, 21.08.2020, S. 12, <https://www.jungewelt.de/artikel/384763.postcolonial-studies-das-gespenst-des-postkolonialismus.html> (aufgerufen am 21.09.2020). Zu nennen sind hier u.a. die Arbeiten von C.L.R. James und Cedric Robinson. Vgl. C. L. R. James: The Black Jacobins. Toussaint l'Ouverture and the San Domingo Revolution. 2. Aufl. New York 1989 [1938]. Vgl. Cedric J. Robinson: Black Marxism. The making of the Black radical tradition. Chapel Hill 2000 [1983].

353 Vgl. hierzu z.B.: Kolja Lindner: Marx's Eurocentrism. Postcolonial studies and Marx scholarship. In: Radical Philosophy (2010), H. 161, S. 27–41; Kevin Anderson: Marx at the margins. On nationalism, ethnicity, and non-western societies. Chicago 2010.

354 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 167.

355 Kevin Anderson: Marx an den Rändern. Vom Eurozentrismus zur globalen Revolution. In: Felix Wemheuer (Hrsg.): Marx und der globale Süden. Köln 2016, S. 32–55, hier S. 36.

Hinsichtlich weiter bestehender Defizite Postkolonialer Kritik mit Blick auf die Analyse sozioökonomischer Verhältnisse erscheint es m.E. daher nötig, Postkoloniale Theorie um stärker »materialistisch« ausgerichtete Analysen aus benachbarten Disziplinen und Forschungsfeldern zu ergänzen, wie z. B. um antikolonial-marxistische Ansätze. Gerade im Hinblick auf die Frage nach dem Verhältnis von Kolonialismus, Kapitalismus und Rassismus und auf die Entwicklung des kapitalistischen Weltsystems bis in die Gegenwart³⁵⁷ gilt es ebenso Arbeiten einzubeziehen, die versuchen, neue Perspektiven auf einen postkolonialen Internationalismus³⁵⁸ oder die Dependenztheorie zu werfen,³⁵⁹ wie Studien marxistischer Historiker*innen (etwa von C.L.R. James³⁶⁰ oder Cedric Robinson³⁶¹ zum »racial capitalism«) und neuere global³⁶²- und verflechtungsgeschichtliche Untersuchungen zu ökonomischen Fragen (z. B. von Sven Beckert³⁶³ oder Michael Zeuske³⁶⁴).³⁶⁵

Wie Castro Varela und Dhawan plädiert also auch die vorliegende Arbeit für eine gegenseitige Ergänzung postkolonialer und marxistischer Theoriebildung, für die polemische Fundamentalkritiken von marxistischen Theoretiker*innen ebenso wenig hilfreich sind, wie pauschale Eurozentrismusvorwürfe seitens Vertreter*innen Postkolonialer Theorie. Für die postkoloniale Theoriebildung können dabei m.E. Arbeiten derjenigen Autor*innen innerhalb des postkolonialen Diskursfeldes wegweisend sein, die die Vernachlässigung ökonomischer Analysen und von Kapitalismuskritik kritisieren und davon ausgehend versuchen, Diskussionen um diskursive und kulturelle Aspekte von Kolonialismus

356 Vgl. Kolja Lindner: Marx's Eurocentrism. Postcolonial studies and Marx scholarship. In: *Radical Philosophy* (2010), H. 161, S. 27–41, hier S. 36.

357 Vgl. hierzu ausführlicher Teil III Claim 1 und Claim 3.

358 Vgl. z.B. Adom Getachew: *Worldmaking after empire. The rise and fall of self-determination*. Princeton 2019.

359 Vgl. z.B. Ingrid Harvold Kvangraven: *Beyond the Stereotype: Restating the Relevance of the Dependency Research Programme*. In: *Development and Change* 52 (2021), H. 1, S. 76–112.

360 Vgl. C. L. R. James: *The Black Jacobins. Toussaint l'Ouverture and the San Domingo Revolution*. 2. Aufl. New York 1989 [1938].

361 Vgl. Cedric J. Robinson: *Black Marxism. The making of the Black radical tradition*. Chapel Hill 2000 [1983].

362 Dabei hat die Globalgeschichte selbst zweifelsohne zahlreiche Impulse Postkolonialer Theorie aufgenommen. Vgl. Sebastian Conrad: *What is global history?* Princeton/Oxford 2016, S. 53–57.

363 Vgl. Sven Beckert: *King Cotton. Eine Geschichte des globalen Kapitalismus*. München 2014.

364 Vgl. Michael Zeuske: *Handbuch Geschichte der Sklaverei. Eine Globalgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Berlin 2013.

365 Dass die Debatten über das Verhältnis von Rassismus, (Post-)Kolonialismus und Kapitalismus auch im deutschsprachigen Raum Fahrt aufnehmen belegt auch die 2023 an der Universität Kassel veranstaltete Tagung *Racial Capitalism: Marxismus trifft Postkoloniale Studien*, vgl. <https://tinyurl.com/3dmu7yru> (www.uni-kassel.de) (aufgerufen am 11.09.2023).

und Rassismus mit Fragen nach materieller Ungleichheit und Ausbeutung zusammenzudenken.³⁶⁶ Die vorliegende Arbeit sieht sich in dieser Tradition und versucht ein solches Zusammendenken für die Geschichtsdidaktik bzw. für eine »postkoloniale« Geschichtsvermittlung zu leisten. Die Überlegungen zu einer Postkolonialen Kritik des Marxismus sind für die Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung v. a. hinsichtlich von Claim 1 und einem erweiterten Kolonialismusverständnis und von Claim 4 und einem erweiterten Rassismusverständnis relevant.

2.3. Beispiel 2: Eine »Postkoloniale Kritik an den universellen Kategorien der Aufklärung«

Der vielleicht schwerwiegendste Vorwurf an die Postkoloniale Theorie, der von Kritiker*innen aus dem konservativen Lager erhoben wird, lautet, dass sie die Errungenschaften der Aufklärung verrät. Denn eine Ablehnung der universellen Ideen der Aufklärung durch die Postkoloniale Theorie führe auch zur Aufgabe der damit verbundenen emanzipatorischen Ideale, ohne die politischer Widerstand nicht gedacht und organisiert werden könne. Zudem sei es aufgrund der damit verbundenen Hinwendung zum Partikularen kein Wunder, dass Postkoloniale Theorie auch sektiererischer Identitätspolitik Vorschub leiste.

Vertreter*innen Postkolonialer Theorie entgegnen dieser Kritik, dass postkoloniale Theoriebildung herausgearbeitet hat, wie problematisch eine unkritische Universalisierung europäischer Vorstellungen von aufklärerischen Konzepten wie Fortschritt, Wissenschaft und Vernunft ist. Das Verdienst Postkolonialer Theorie liege nun darin, die inhärenten Zusammenhänge zwischen Aufklärung und Kolonialismus – über die die Aufklärer durchaus Bescheid wussten³⁶⁷ – herausgearbeitet und den gewaltvollen Charakter der Übertragung aufklärerischen Wissens, aufklärerischer Institutionen und aufklärerischer Wertvorstellungen auf die Kolonien aufgezeigt zu haben.³⁶⁸

366 Zu Autor*innen, die sich – trotz ihrer materialistischen Kritik am »Mainstream« postkolonialer Theoriebildung – weiter innerhalb der Disziplin verorten zählen z. B. Neil Lazarus, Vasant Kaiwar und Priyamvada Gopal. In dieser Traditionslinie stehen meines Erachtens auch die Arbeiten von Stuart Hall, Gayatri Spivak und Arif Dirlik. Im deutschen Kontext sind es vor allem die stark von Gayatri Spivak beeinflussten María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan, deren Arbeiten in diese Richtung gehen.

367 Vgl. hierzu ausführlicher in Teil III bei Claim 1 und der Frage nach Kolonialismus als Unrechtssystem.

368 Vgl. Nikita Dhawan: Affirmative Sabotage of the Master's Tools: The Paradox of Postcolonial Enlightenment. In: Nikita Dhawan (Hrsg.): Decolonizing enlightenment. Transnational justice, human rights and democracy in a postcolonial world. Opladen u. a. 2014, S. 19–78, hier S. 23–26.

Im Folgenden soll argumentiert werden, dass die häufig polemisch vorgebrachte Kritik, ähnlich wie in der Debatte um das Verhältnis zwischen Marxismus und Postkolonialer Theorie, kritische Stimmen innerhalb der postkolonialen Theoriebildung ignoriert, die das Erbe der Aufklärung keineswegs pauschal ablehnen. Zwar gibt es – v. a. in der lateinamerikanischen dekolonialen Theorie etwa mit Walter Mignolo³⁶⁹ und Ramón Grosfoguel³⁷⁰ – im postkolonialen Diskursfeld durchaus Vertreter*innen, die die Aufklärung als eurozentrisch zurückweisen und stattdessen für eine Rückkehr zu indigenen Kosmologien plädieren.³⁷¹ Allerdings werden solche Positionen, wie oben gezeigt, von vielen Postkolonialen Theoretiker*innen wie Edward Said, Gayatri Spivak, Dipesh Chakrabarty und Achille Mbembe kritisch gesehen. Im Folgenden soll nun skizziert werden, wie eine »Postkoloniale Kritik an den universellen Kategorien der Aufklärung«, die die vorliegende Studie vertritt, aussehen kann. Dabei beziehe ich mich im weiteren Verlauf des Gedankens vor allem auf die Arbeiten der Politikwissenschaftlerin Nikita Dhawan.

Dhawan zeigt in ihrem programmatischen Aufsatz »Affirmative Sabotage of the Master's Tools: The Paradox of Postcolonial Enlightenment« die Sackgassen auf, in die sich sowohl eine radikale Postkoloniale Kritik an der Aufklärung als auch eine unkritische Verteidigungshaltung in der Tradition der klassischen Politischen Theorie manövrieren können. Während postkoloniale Kritiker*innen, laut Dhawan, vielfach Gefahr laufen, die Aufklärung zu homogenisieren und sich einseitig auf deren gewaltvolles Erbe zu fokussieren, begehen die Verteidiger*innen der Aufklärung bisweilen den Fehler, die Ambivalenzen der Aufklärung zu ignorieren, die die Postkoloniale Kritik herausgearbeitet hat.³⁷² Dhawan fordert nun eine »Postkoloniale Kritik der Aufklärung«, die die Unabgeschlos-

369 Vgl. z. B. Walter D. Mignolo: *The darker side of the Renaissance. Literacy, territoriality, and colonization*. Ann Arbor 1995.

370 Vgl. z. B. Ramón Grosfoguel: *The epistemic decolonial turn*. In: *Cultural Studies* 21 (2007), H. 2–3, S. 211–223.

371 Vgl. Nikita Dhawan: *Affirmative Sabotage of the Master's Tools: The Paradox of Postcolonial Enlightenment*. In: Nikita Dhawan (Hrsg.): *Decolonizing enlightenment. Transnational justice, human rights and democracy in a postcolonial world*. Opladen u. a. 2014, S. 19–78, hier S. 42. Nikita Dhawan weist diesbezüglich auch darauf hin, dass der Wunsch, zu einem vermeintlich reinen, voraufklärerischen Weltverständnis zurückzukehren, ironischerweise selbst eine Form von Kritik darstellt, die in der Tradition der Aufklärung steht. Vgl. Nikita Dhawan: *Affirmative Sabotage of the Master's Tools: The Paradox of Postcolonial Enlightenment*. In: Nikita Dhawan (Hrsg.): *Decolonizing enlightenment. Transnational justice, human rights and democracy in a postcolonial world*. Opladen u. a. 2014, S. 19–78, hier S. 57.

372 Vgl. Nikita Dhawan: *Affirmative Sabotage of the Master's Tools: The Paradox of Postcolonial Enlightenment*. In: Nikita Dhawan (Hrsg.): *Decolonizing enlightenment. Transnational justice, human rights and democracy in a postcolonial world*. Opladen u. a. 2014, S. 19–78, hier S. 20.

senheit des Projektes der Aufklärung anerkennt.³⁷³ Postkoloniale Theorie steht dabei, anders als ihrer Meinung nach Vivek Chibber suggeriert, keineswegs in Opposition zum aufklärerischen Verständnis von Rationalität.³⁷⁴ Vielmehr ist sogar die Postkoloniale Kritik an der Aufklärung durch das Paradox geprägt, dass die Art der Kritik und das Selbstverständnis der Kritiker*innen als kritische Subjekte selbst ein Vermächtnis der Aufklärung darstellen.³⁷⁵ Dhawan weist darauf hin, dass das Problem mit den heute als universell gültig angesehenen Kategorien der Aufklärung, wie etwa den Menschenrechten, nicht in deren vermeintlichem europäischen Ursprung liege.³⁷⁶ Problematisch ist für Dhawan vielmehr die normative Gewalt³⁷⁷ gegenüber denjenigen, die gegen die hegemoniale Deutung dieser Normen verstoßen.³⁷⁸ Mit Gayatri Spivak fordert Dhawan nun dazu auf, die Ideale der Aufklärung, die wir, so Spivak, »nicht-nicht wollen« können, als »befähigende Verletzung« (»enabling violation«) zu verstehen. Am hilfreichsten, um zu verstehen, was eine Postkoloniale Kritik der Aufklärung bedeuten kann, ist dabei m.E. die Spivaksche Metapher der Doppelbindung (»double bind«). Damit ist die Herausforderung gemeint, die Ambivalenzen der Aufklärung anzuerkennen, auszuhalten und produktiv zu nutzen. Konkret kann dies z. B. bedeuten, kanonische Texte auf den Kopf zu stellen oder im Sinne einer »affirmativen Sabotage« die Werkzeuge des Kolonialismus in Waffen zu dessen Überwindung zu verwandeln.³⁷⁹ Es gehe, wie María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan betonen, dann nicht darum, die Aufklärung gegen Postkoloniale Theorie auszuspielen, sondern sich zu fragen, wie aufklärerische Konzepte für

373 Vgl. Nikita Dhawan: *Affirmative Sabotage of the Master's Tools: The Paradox of Postcolonial Enlightenment*. In: Nikita Dhawan (Hrsg.): *Decolonizing enlightenment. Transnational justice, human rights and democracy in a postcolonial world*. Opladen u. a. 2014, S. 19–78, hier S. 65.

374 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 336.

375 Vgl. Nikita Dhawan: *Affirmative Sabotage of the Master's Tools: The Paradox of Postcolonial Enlightenment*. In: Nikita Dhawan (Hrsg.): *Decolonizing enlightenment. Transnational justice, human rights and democracy in a postcolonial world*. Opladen u. a. 2014, S. 19–78, hier S. 68.

376 Nikita Dhawan stellt klar, dass die postkoloniale Welt aktiv an der Aushandlung der in der Menschenrechtserklärung kodifizierten Vorstellung von Freiheit und Gleichheit beteiligt war. Vgl. hierzu z. B. auch: Eva Kalny: *Der »Westen« und die Menschenrechte. Abschied vom Ursprungsmythos einer Idee*. In: *Peripherie* 28 (2008), H. 109/110, S. 196–223.

377 Mit dem Begriff »normative Gewalt« bezieht sich Dhawan auf Judith Butler.

378 Vgl. Nikita Dhawan: *Introduction*. In: Nikita Dhawan (Hrsg.): *Decolonizing enlightenment. Transnational justice, human rights and democracy in a postcolonial world*. Opladen u. a. 2014, S. 9–16, hier S. 10f.

379 Vgl. Nikita Dhawan: *Affirmative Sabotage of the Master's Tools: The Paradox of Postcolonial Enlightenment*. In: Nikita Dhawan (Hrsg.): *Decolonizing enlightenment. Transnational justice, human rights and democracy in a postcolonial world*. Opladen u. a. 2014, S. 19–78, hier S. 69–71.

Situationen eingesetzt werden können, die die Denker, die sie entwickelt haben, nicht kennen konnten. Das Ziel müsse eine Deutung der Aufklärung »unter Bedingungen der historischen Differenz« sein.³⁸⁰

Wie dies konkret aussehen kann, wollen Castro Varela und Dhawan am Beispiel der Menschenrechtspolitik skizzieren. Das Problem stellt dabei aus ihrer Sicht nicht die vermeintlich europäische Herkunft der Menschenrechte dar, sondern vielmehr die fehlende Auseinandersetzung mit den häufig komplexen kolonialen Verstrickungen heutiger »westlicher« Menschenrechtspolitiken. So kritisieren sie, dass im Zuge von Interventionen des »Westens« im Namen der Menschenrechte, die selbst in der Tradition der kolonialen »Zivilisierungsmision« stehen, häufig im historischen Kolonialismus liegende Ursachen von Konflikten, wie etwa ökonomische Ungleichheit oder geopolitische Konflikte, ausgeblendet werden. Die beiden Politikwissenschaftlerinnen fordern, dass eine neokoloniale Einteilung der Welt im Rahmen des Menschenrechtsdiskurses in einen Globalen Norden, der Rechte zuteilt, und einen Globalen Süden, wo die Opfer von Menschenrechtsverletzungen und die (zum Dank verpflichteten) Empfänger*innen von Rechten leben, grundsätzlich hinterfragt werden muss. In diesem Sinne kritisieren sie auch den Antietatismus des hegemonialen Menschenrechtsdiskurses und betonen, worauf Spivak besonderen Wert legt, dass gerade subalterne Akteur*innen auf den Schutz des Staates vor den transnationalen Machtstrukturen der heutigen neoliberalen und neokolonialen globalen Machtverhältnisse angewiesen sind.³⁸¹

Auch wenn es sicherlich ein Verdienst Postkolonialer Kritik ist, auf Fälle des Missbrauchs des Menschenrechtskonzepts als Machtinstrument »westlicher« Staaten hinzuweisen, zeigen auch Castro Varela und Dhawan nicht konkret auf, wie mit Blick auf die aufklärerischen Normen der Menschenrechte eine Alternative zu »eine[r] unkritische[n] Festlegung auf einen normativen erkenntnistheoretischen Fundamentalismus«³⁸² [der] das gewaltvolle Erbe des europäischen Kolonialismus letztlich leugnet«³⁸³ konkret aussehen kann.³⁸⁴ Sie fordern allgemein »eine Pluralisierung und Diversifizierung der Narrative normativer Legi-

380 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 338.

381 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Die Universalität der Menschenrechte überdenken. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (2020), H. 20, S. 33–38, hier S. 35f.

382 Einen solchen »erkenntnistheoretischen Fundamentalismus« werfen Castro Varela und Dhawan Teilen der Kritischen Theorie vor.

383 María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Die Universalität der Menschenrechte überdenken. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (2020), H. 20, S. 33–38, hier S. 37.

384 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Die Universalität der Menschenrechte überdenken. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (2020), H. 20, S. 33–38, hier S. 37.

timität.«³⁸⁵ Damit ist gemeint, dass ethische Forderungen nicht zwingend einer Begründung durch universelle Normen bedürfen. Vielmehr müssen »die Unge-
wissheiten und Dilemmata normativer Prinzipien akzeptiert und umrissen
[werden]«. ³⁸⁶ Was genau am Universalismus der Menschenrechte problematisch
ist (zur Problematik des von Postkolonialer Kritik ausgerufenen Endes des
Universalismus siehe Teil I, 1.3. am Ende der Ausführungen zu Dipesh Chakr-
abarty) und was ihre Kritik für den Menschenrechtsdiskurs genau heißen kann,
führen Castro Varela und Dhawan allerdings leider nicht weiter aus.³⁸⁷

Die Überlegungen zu einer Postkolonialen Kritik der Aufklärung sind für die
Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung v. a. hinsichtlich von
Claim 2 und der Eurozentrismuskritik relevant.

385 María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Die Universalität der Menschenrechte über-
denken. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2020), H. 20, S. 33–38, hier S. 37. Auch in der
Tradition der dekolonialen Theoriebildung, die, wie skizziert, zwar in weiten Teilen der
Aufklärung kritisch gegenübersteht, existieren Positionen, die in eine solche Richtung
deuten. So plädiert der portugiesische Soziologe Boaventura de Sousa Santos für eine ge-
genhegemoniale Deutung und Verwendung aus dem europäischen Kontext stammender
Konzepte. Auch er betont, dass es nicht darum gehen kann, das reiche Erbe der aufkläre-
rischen Kritik zu verwerfen. Vielmehr besteht die Herausforderung darin, sich kritisch mit
deren grundlegenden Prinzipien und universalisierendem Anspruch auseinanderzusetzen
und diese Konzepte in eine »[...] much broader landscape of epistemological and political
possibilities« einzuordnen. Dazu zählt er marginalisierte Positionen innerhalb der westli-
chen Moderne ebenso wie Konzepte und Vorstellungen aus nicht-westlichen Traditionen.
Vgl. Boaventura de Sousa Santos: *Epistemologies of the South. Justice against epistemicide*.
London/New York 2014, S. ix, S. 44. Das direkte Zitat findet sich auf S. 44. De Sousa Santos
unterstreicht, dass es sich bei seinem Konzept der »Epistemologies of the South« nicht um
Perspektiven aus dem Globalen Süden in einem geografischen Sinne handeln muss. Viel-
mehr definiert er den Begriff wie folgt: »The epistemologies of the South concern the
production and validation of knowledges anchored in the experiences of resistance of all
those social groups that have systematically suffered injustice, oppression, and destruction
caused by capitalism, colonialism, and patriarchy. The vast and vastly diversified field of
such experiences I designate as the anti-imperial South. It is an epistemological, nongeog-
raphical South, composed of many epistemological souths having in common the fact that
they are all knowledges born in struggles against capitalism, colonialism, and patriarchy.
They are produced wherever such struggles occur, in both the geographical North and the
geographical South. The objective of the epistemologies of the South is to allow the op-
pressed social groups to represent the world as their own and in their own terms, for only
thus will they be able to change it according to their own aspirations.« Boaventura de Sousa
Santos: *The end of the cognitive empire. The coming of age of epistemologies of the South*.
Durham 2018, S. 1.

386 María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Die Universalität der Menschenrechte über-
denken. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2020), H. 20, S. 33–38, hier S. 37.

387 Für eine ausführliche Kritik an der Forderung von Castro Varela und Dhawan, die Uni-
versalität der Menschenrechte zu überdenken, vgl. Otto Böhm: Was eine historisch-politi-
sche Menschenrechtsbildung selbstkritisch überdenken sollte, 22.09.2020, https://www.menschenrechte.org/de/2020/09/22/postkolonial-statt-universal/#_ftnref1 (aufgerufen am
13.12.2023).

Abschließend soll noch skizziert werden, wie Postkoloniale Theorie in Deutschland in der Wissenschaftslandschaft und in der Zivilgesellschaft rezipiert wurde.

3. Die Rezeption Postkolonialer Theorie in Deutschland in Wissenschaft und Zivilgesellschaft

Eine detaillierte Rezeptionsgeschichte Postkolonialer Theorie im deutschsprachigen Raum und v.a. in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen jenseits der Geschichtsdidaktik³⁸⁸ kann und will diese Arbeit nicht leisten. Vielmehr sollen hier zunächst grobe Linien der Rezeption Postkolonialer Theorie im deutschen Universitätsbetrieb allgemein aufgezeigt werden³⁸⁹, wobei der Fokus auf die Geschichtswissenschaft als die für die Geschichtsdidaktik m. E. zentrale Bezugsdisziplin³⁹⁰ gelegt wird (3.1.). Da postkoloniale Theoriebildung auch den Anspruch hat, gesellschaftliche Veränderungen anzustoßen, wird zudem auf die Rezeption Postkolonialer Theorie in der Zivilgesellschaft eingegangen. Denn die erinnerungskulturellen bzw. geschichtspolitischen Debatten um das »koloniale Erbe« werden in Deutschland nicht in erster Linie durch Wissenschaftler*innen, sondern vielmehr durch Gruppen der Zivilgesellschaft vorangetrieben (3.2.).

388 Zur Rezeption der Postkolonialen Theorie in der Geschichtsdidaktik siehe ausführlich Teil II der Arbeit.

389 Für die Germanistik z.B. hatte das an der Universität Bremen unter der Leitung von Axel Dunker angesiedelte DFG-Projekt Postkoloniale Studien in der Germanistik (2008–2011) die Anwendbarkeit Postkolonialer Theorie in der deutschen Literatur- und Kulturwissenschaft zum Gegenstand. Von diesem Projekt gingen zahlreiche Impulse für die deutsche Forschungslandschaft auch jenseits der Germanistik aus. Vgl. z. B. Dirk Göttsche/Axel Dunker (Hrsg.): (Post-)Colonialism across Europe. Transcultural History and National Memory. Bielefeld 2014.

390 Auf die Rezeption der für die Geschichtsdidaktik ebenfalls zentralen Bezugsdisziplinen der Pädagogik und der Politischen Bildung wird in Teil II in Exkurs I eingegangen, die Rezeption Postkolonialer Theorie in der deutschen Rassismusforschung wird bei Claim 4 in Teil III ausführlich behandelt.

3.1. Die Rezeption Postkolonialer Theorie in der deutschen Wissenschaftslandschaft

Postkoloniale Theorie ist als kritischer Forschungsansatz an deutschen Universitäten mittlerweile fest etabliert, allerdings (außerhalb der Anglistik) immer noch relativ wenig institutionalisiert.³⁹¹

In Deutschland ist Postkoloniale Theorie an den Universitäten verstärkt erst seit der Jahrtausendwende angekommen. Entscheidende Impulse für die Rezeption in der deutschen Wissenschaftslandschaft kamen dabei neben der Anglistik aus den German Studies in den USA.³⁹² Für den deutschen Raum hatten noch 1997 die Anglist*innen Elisabeth Bronfen, Benjamin Marius und Therese Steffen, die mit »Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte« einen ersten Sammelband mit ins Deutsche übersetzten Texten Postkolonialer Theoretiker*innen herausgegeben hatten, argumentiert, dass Postkoloniale Theorie nur bedingt auf den deutschen Kontext angewendet werden könne. Als Grund nannten sie ein Argument, dass bis heute immer wieder gegen die Relevanz Postkolonialer Theorie im deutschen Kontext angebracht wird: die Meinung, dass Deutschland keine Kolonialvergangenheit »im großen Stil« gehabt habe.³⁹³ Allerdings führt bereits die Frage, inwiefern Postkoloniale Theorie für den deutschen Kontext überhaupt relevant ist, wie María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan überzeugend herausarbeiten, in die

391 Viele der auf Postkoloniale Theorie spezialisierten Forschungseinrichtungen, wie das Centrum für Postkolonial und Gender Studies (CePoG) an der Universität Trier oder das Bremer Institut für postkoloniale und transkulturelle Studien (INPUTS), sind stark philologisch geprägt. Bezeichnend ist, dass das 2009 an der Universität Frankfurt gegründete englischsprachige Frankfurt Research Center for Postcolonial Studies (FRCPS), das eine stärker sozialwissenschaftliche Orientierung aufwies, mittlerweile wieder geschlossen wurde. Vgl. Martín Steinhagen: »Mission Impossible«. In: Frankfurter Rundschau Online, 09.10.2014, <https://www.fr.de/frankfurt/mission-impossible-11257139.html> (aufgerufen am 01.03.2022). Immerhin gründete sich im Jahr 2018 mit Dekolonial e.V. eine Fachgesellschaft für rassismuskritische, postkoloniale und dekoloniale Forschung. Vgl. <https://fg-dekolonial.com/> (aufgerufen am 23.09.2020).

392 Zu nennen ist hier der von Sara Friedrichsmeyer, Sara Lennox, Sara und Susanne Zantop 1998 herausgegebene Sammelband »The imperialist imagination« (vgl. Sara Friedrichsmeyer/Sara Lennox/Susanne Zantop (Hrsg.): *The imperialist imagination. German colonialism and its legacy*. Ann Arbor 1998) und vor allem die Monografie »Kolonialphantasien im vorkolonialen Deutschland (1770–1870)« von Susanne Zantop (vgl. Susanne Zantop: *Kolonialphantasien im vorkolonialen Deutschland (1770–1870)*. Berlin 1999).

393 Elisabeth Bronfen/Benjamin Marius/Therese Steffen (Hrsg.): *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*. Tübingen 1997, S. 8. In der Geschichtswissenschaft hat noch ein Jahrzehnt später Hans-Ulrich Wehler dieses Argument vorgebracht. Vgl. Hans-Ulrich Wehler: *Transnationale Geschichte – der neue Königsweg historischer Forschung?* In: Gunilla-Friederike Budde/Sebastian Conrad/Oliver Janz (Hrsg.): *Transnationale Geschichte. Themen Tendenzen und Theorien*. Göttingen 2006, S. 161–174, hier S. 167.

Irre. Denn sie erkennt, dass die postkoloniale Konstellation eine globale ist und ein Schwerpunkt postkolonialer Theoriebildung auf der Analyse neokolonialer Strukturen und der Kritik am neoliberalen Kapitalismus liegt.³⁹⁴

In den 2000er Jahren entstanden in Deutschland dann auch jenseits der Anglistik Arbeiten, zunächst häufig aus der Feder von Wissenschaftler*innen of *Colour* bzw. von Schwarzen Wissenschaftler*innen, die postkoloniale Theoriebildung auf den deutschsprachigen Kontext anwendeten und versuchten, diese zu »übersetzen«. Dabei wurde Postkoloniale Theorie zuerst vor allem in der kritischen Migrationsforschung, in den Kulturwissenschaften sowie in der Antirassismusforschung bzw. den Critical Whiteness Studies rezipiert.³⁹⁵ Die Sammelbände der 2000er Jahre zeigen auch, dass hier bewusst an migrantischen Aktivismus, wie z. B. die in den 1980er Jahren gegründete afrodeutsche Bewegung, angeknüpft wurde.³⁹⁶ Auch wenn solche Arbeiten zeigen wollen, dass der Globale Süden kein geografischer Ort ist³⁹⁷ und Konzepte Postkolonialer Theorie, wie »Subalternität«, auch für den deutschen Kontext fruchtbar gemacht werden können, weisen Castro Varela und Dhawan mit Gayatri Spivak zu Recht auf mehrere Fallstricke einer Übertragung von Konzepten Postkolonialer Theorie auf die Situation »postkolonialer« Migrant*innen im Globalen Norden hin. Zum einen stellen sie klar, dass Migrant*innen, auch aus ehemaligen Kolonien, die ihre Stimme erheben, keine Subalternen im spivakschen Sinne sind und die Begriffe nicht gleichgesetzt werden dürfen.³⁹⁸ Denn den Subalternen stehen weder Möglichkeiten zur Migration noch zur Selbstrepräsentation zur

394 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 309.

395 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 309.

396 Vgl. die beiden Sammelbände: Hito Steyerl/Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 2. Aufl. Münster 2012 [2003] und Kien Nghi Ha/Nicola Lauré al-Samarai/Sheila Mysorekar (Hrsg.): Re-, Visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster 2007.

397 Vgl. zu diesem Argument, auch in Abgrenzung zu dependenztheoretischen Positionen: Boaventura de Sousa Santos: The end of the cognitive empire. The coming of age of epistemologies of the South. Durham 2018, S. 1.

398 Eine solche Position sehen Castro Varela und Dhawan z. B. bei Encarnación Gutiérrez Rodríguez. Vgl. Encarnación Gutiérrez Rodríguez: Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik. In: Hito Steyerl/Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 2. Aufl. Münster 2012 [2003], S. 17–37, hier S. 32. Als Subalterne können im Globalen Norden, so Castro Varela und Dhawan, am ehesten noch undokumentierte Migrant*innen bzw. Geflüchtete bezeichnet werden. Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 315.

Verfügung.³⁹⁹ Zum anderen kritisieren Castro Varela und Dhawan, dass der postkoloniale migrantische Aktivismus im Globalen Norden – und allgemein ein einseitiger Fokus auf Fragen der Repräsentation – Gefahr läuft, Fragen globaler sozialer Gerechtigkeit nicht ausreichend zu reflektieren.⁴⁰⁰ Dabei stellen sie klar, dass dies nicht bedeutet, dass migrantischer Aktivismus oder Fragen nach Zusammenhängen zwischen Rassismus und migrantischen kulturellen Identitäten im Globalen Norden nicht wichtig wären und nicht mithilfe Postkolonialer Theorie analysiert werden sollen. Vielmehr besteht die Herausforderung darin, die Kritik an der Situation in den »Metropolen« mit Fragen der andauernden neokolonialen Ausbeutung des Globalen Südens und der eigenen Verstrickung darin zusammenzudenken.⁴⁰¹

Was die Verankerung Postkolonialer Theorie in den einzelnen Disziplinen angeht, so zeigen sich hier deutliche Unterschiede. Die beiden deutschsprachigen Standardeinführungen in die Postkoloniale Theorie von Ina Kerner und María do Mar Castro Varela bzw. Nikita Dhawan sind interessanterweise beide von Politikwissenschaftlerinnen verfasst worden, obwohl Postkoloniale Theorie m. E. beispielsweise die Geschichtswissenschaft insgesamt deutlich stärker beeinflusst hat als die Politikwissenschaft.⁴⁰²

In der deutschen Geschichtswissenschaft erlebt die Kolonialismusforschung⁴⁰³ ungefähr seit der Jahrtausendwende – und damit etwas später als im

399 María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 310–312.

400 María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 315.

401 Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 310f., S. 317. Vgl. hierzu weiter unten auch die ähnlich gelagerte Kritik von Manuela Bauche an den postkolonialen Stadtinitiativen.

402 Im Jahr 2005 haben María do Mar Castro Varela (die mittlerweile einen Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Gender und Queer Studies innehat) und Nikita Dhawan den ersten Einführungsband in die Postkoloniale Theorie vorgelegt, der mittlerweile deutlich erweitert wurde und in der dritten Auflage vorliegt. Vgl. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 3. Aufl. Bielefeld 2020. Ina Kerner hat 2011 die zweite deutschsprachige Einführung in die Postkolonialen Theorie veröffentlicht, die mittlerweile in der vierten (unveränderten) Auflage erschienen ist. Vgl. Ina Kerner: *Postkoloniale Theorien zur Einführung*. 4. Aufl. Hamburg 2021.

403 Bis in die 1960er Jahre war die Forschung zur Deutschen Kolonialgeschichte von Kolonialrevisionismus geprägt. Dann entstanden durch eine neue Generation von Historikern in der BRD, vor allem aber in der DDR erste kritische Arbeiten (v. a. zur Geschichte der Kolonie Deutsch-Südwestafrika). Das Interesse an der deutschen Kolonialgeschichte ließ danach nach, so dass in den 1980er Jahren wieder kolonialapologetische Tendenzen neben die weiter bestehende kritische Auseinandersetzung mit dem deutschen Kolonialismus traten. Vgl. hierzu ausführlich Christiane Bürger: *Deutsche Kolonialgeschichte(n). Der Genozid in Namibia und die Geschichtsschreibung der DDR und BRD*. Bielefeld 2017; vgl. Ulrich van der Heyden: *Die Kolonialgeschichtsschreibung in der DDR*. In: *Politisches Lernen* 2021, H. 1–2, S. 11–18. Durch Impulse der internationalen Forschung, wie den von Frederick

internationalen Vergleich⁴⁰⁴ – einen noch immer andauernden Aufschwung, wozu die Rezeption Postkolonialer Theorie sicherlich einen entscheidenden Beitrag geleistet hat.⁴⁰⁵ Die zentrale Publikation stellte dabei der von Shalini

Cooper und Ann-Laura Stoler herausgegebenen Sammelband »Tensions of Empire« (vgl. Frederick Cooper/Ann Laura Stoler (Hrsg.): *Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World*. Berkeley u.a. 1997) wurden zu Beginn der 2000er Jahre dann Fragestellungen Postkolonialer Theorie (und der aufstrebenden globalgeschichtlichen Forschung) für die deutsche Kolonialgeschichte fruchtbar gemacht. Dabei wurden koloniale Diskurse, koloniale Identitäten, Erinnerungspraktiken und die Konstruktion von Räumen und Praktiken kolonialer Gewalt untersucht. Ein Spezifikum der deutschen Debatte stellt die Kontroverse um mögliche Kontinuitäten zwischen Kolonialismus und Nationalsozialismus dar. Im Einklang mit der internationalen Forschung wird auch in der deutschen Kolonialismusforschung heute zunehmend versucht in intersektionalen Analysen Differenzkategorien wie race, class und gender zusammenzudenken, die verwendeten Analysekatgorien und die eigene Position als Forscher*in zu reflektieren und transimperiale bzw. globale Perspektiven zu verfolgen. Zu neueren Entwicklungen mit Blick auf die Rezeption Postkolonialer Theorie in der deutschen Geschichtswissenschaft vgl. z.B. folgender Tagungsbericht: Caroline Herfert: Tagungsbericht: (Post)Kolonialismus und die deutsche Geschichtswissenschaft. Themen – Trends – Perspektiven, Hamburg 11.02.2017. In: H-Soz-Kult, 29.04.2017, www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-7149 (aufgerufen am 23.09.2020).

404 Wie oben ausführlich gezeigt, waren mit der »South Asian Subaltern Studies Group« Geschichtswissenschaftler*innen von Anfang an zentral an der Entwicklung Postkolonialer Theorie beteiligt. Zudem haben zahlreiche Historiker*innen sowohl die Arbeit der Subaltern Studies im Speziellen als auch die Postkoloniale Theorie im Allgemeinen kritisch begleitet und wichtige Impulse für deren Weiterentwicklung gegeben. Zu nennen sind als prominente Kritiker*innen hier vor allem Arif Dirlik, Frederick Cooper und Benjamin Zachariah. Vgl. allgemein zur Rezeption Postkolonialer Theorie in der Geschichtswissenschaft im anglo-amerikanischen Raum: Dane Kennedy: *Postcolonialism and History*. In: Graham Huggan (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Postcolonial Studies*. Oxford 2013, S. 467–488. Zu den kritischen Stimmen zählen: Frederick Cooper: *Postcolonial Studies and the Study of History*. In: Ania Loomba (Hrsg.): *Postcolonial studies and beyond*. Durham 2005, S. 401–422; Benjamin Zachariah: *Postcolonial Theory and History*. In: Sarah Foot/Nancy F. Partner (Hrsg.): *The SAGE handbook of historical theory*. Los Angeles 2013, S. 378–396; Benjamin Zachariah: *After the Last Post. The Lives of Indian Historiography*. Berlin u.a. 2019. Eine kritische deutsche Stimme zum Potenzial Postkolonialer Theorie für die Geschichtswissenschaft, das er insgesamt für begrenzt hält, stammt vom Kolonialismusforscher Wolfgang Reinhard. Den Durchbruch Postkolonialer Theorie in der Geschichtswissenschaft erklärt Reinhard u.a. mit der Falsifizierung der Dependenztheorie. Er identifiziert vier zentrale Schlagwörter Postkolonialer Theorie (Agency, Diaspora, Hybridität und Globalität), wobei er betont, dass nur Hybridität ein genuin im Rahmen der Postcolonial Studies entwickeltes Konzept darstellt. Vielmehr plädiert er dafür, die von der Postkolonialen Theorie geforderte »Agency« der Nicht-Europäer*innen ernst zu nehmen, was seiner Einschätzung nach zu einem »Geschichtsbild von verwirrender Uneindeutigkeit [führt], in dem klare Schwarz-Weiß-Malerei nicht mehr möglich ist.« Wolfgang Reinhard: *Wie aus Opfern Täter werden. Wandel des Wissens von Weltgeschichte*. In: Mark Häberlein u.a. (Hrsg.): *Geschichte(n) des Wissens. Festschrift für Wolfgang E. J. Weber zum 65. Geburtstag*. Augsburg 2015, S. 161–175, hier S. 163f., 165, das wörtliche Zitat findet sich auf S. 175.

405 Zur Rezeption Postkolonialer Theorie in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft liegen zahlreiche Überblicksdarstellungen vor. Vgl. Sebastian Conrad/Shalini Randeria:

Randeria und Sebastian Conrad im Jahr 2002 herausgegebene Sammelband »Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften« dar.⁴⁰⁶ Darin wurden nicht nur für die Geschichtswissenschaft zentrale Texte der postkolonialen Debatte ins Deutsche übersetzt, sondern auch das im deutschen Kontext v. a. von der Sozialanthropologin Shalini Randeria postulierte Konzept der Verflechtungsgeschichte bzw. verwobenen Geschichte (verstanden als »gemeinsam geteilte Geschichte«, im Sinne von »shared« und »divided«) in die Debatte eingebracht.⁴⁰⁷ Auf die vom erweiterten Kolonialismusverständnis der Postcolonial Studies und vom verflechtungsgeschichtlichen Ansatz angestoßenen Forschungen in der deutschen Kolonialgeschichtsschreibung sowie auf die von Jürgen Zimmerer ausgelöste »postkoloniale« Historiker*innenkontroverse um mögliche Verbindungslinien zwischen

Einleitung. Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt. In: Sebastian Conrad/Shalini Randeria (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M./New York 2002, S. 9–49; Harald Fischer-Tiné: Postkoloniale Studien. In: *Europäische Geschichte Online (EGO)*, 12.03.2010, <http://www.ieg-ego.eu/fischertineh-2010-de> (aufgerufen am 21.09.2020); Ulrike Lindner: Neuere Kolonialgeschichte und Postcolonial Studies, Version: 1.0. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 15.04.2011, http://docupedia.de/zg/Neuere_Kolonialgeschichte_und_Postcolonial_Studies (aufgerufen am 23.09.2020); Olaf Kaltmeier: Postkoloniale Geschichte(n). Repräsentationen, Temporalitäten und Geopolitiken des Wissens. In: Julia Reuter/Alexandra Karentzos (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden 2012, S. 203–214; Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 15 (2016), H. 1, S. 5–30; Matthew P. Fitzpatrick: Colonialism, Postcolonialism, and Decolonization. In: *Central European History* 51 (2018), H. 1, S. 83–89; Andreas Eckert: Postkoloniale Zeitgeschichte? In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 17 (2020), H. 3, <https://zeithistorische-forschungen.de/3-2020/5881> (aufgerufen am 24.03.2021). Ein systematischer Sammelband »Postkoloniale Geschichtswissenschaft«, wie für die Soziologie (vgl. Julia Reuter/Paula-Irene Villa (Hrsg.): *Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention*. Bielefeld 2010) oder die Politikwissenschaft (vgl. Aram Ziai (Hrsg.): *Postkoloniale Politikwissenschaft. Theoretische und empirische Zugänge*. Bielefeld 2016), liegt allerdings noch nicht vor. Jedoch haben die Afrikanistin Marianne Bechhaus-Gerst und der Historiker Joachim Zeller einen jüngst in der 2. Auflage erschienenen, interdisziplinär angelegten Sammelband »Deutschland postkolonial« vorgelegt, in dem verschiedene Facetten der deutschen »postkolonialen« Kondition verhandelt werden. Vgl. Marianne Bechhaus-Gerst/Joachim Zeller (Hrsg.): *Deutschland postkolonial? Die Gegenwart der imperialen Vergangenheit*. 2. Aufl. Berlin 2021. Ein ähnliches Ziel verfolgt auch folgender Sammelband, der die (schulische) Geschichtsvermittlung ausführlich in den Blick nimmt: Wolfgang Geiger/Henning Melber (Hrsg.): *Kritik des deutschen Kolonialismus. Postkoloniale Sicht auf Erinnerung und Geschichtsvermittlung*. Frankfurt a.M. 2021.

406 Vgl. Sebastian Conrad/Shalini Randeria (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M./New York 2002.

407 Vgl. Sebastian Conrad/Shalini Randeria: Einleitung. Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt. In: Sebastian Conrad/Shalini Randeria (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M./New York 2002, S. 9–49, hier S. 17.

dem ersten Genozid des 20. Jahrhunderts in Deutsch-Südwestafrika und der Shoah sowie den deutschen Massenverbrechen im Ostkrieg wird in Teil III bei Claim 1 ausführlich eingegangen.

Neben der Kolonialhistoriografie hat Postkoloniale Theorie in der Geschichtswissenschaft (bzw. in benachbarten Disziplinen wie der Ethnologie) mehrere Studien zur Nachgeschichte und zur Erinnerung an die Zeit formeller deutscher Kolonialherrschaft bzw. zur Bedeutung des Deutschen Kolonialismus für die deutsche Geschichts- und Erinnerungskultur inspiriert.⁴⁰⁸ Darüber hinaus existieren mittlerweile auch zahlreiche Analysen, die sich explizit mit konkreten Fallbeispielen von »postkolonialen« geschichtspolitischen Debatten über den Umgang mit dem »kolonialen Erbe« befassen.⁴⁰⁹ Dabei stellt eine stärker global- bzw. verflechtungsgeschichtlich angelegte Erforschung geschichtskultureller Debatten über den Umgang mit dem »kolonialen Erbe« noch ein weitgehend

408 Sowohl zu materiellen als auch zu ideellen Hinterlassenschaften des deutschen Kolonialismus liegen mittlerweile zahlreiche Arbeiten vor. Vgl. z. B. Helma Lutz/Kathrin Gawarecki (Hrsg.): *Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft*. Münster 2005; Ulrich van der Heyden/Joachim Zeller (Hrsg.): *Kolonialismus hierzulande. Eine Spurensuche in Deutschland*. Erfurt 2007; Britta Schilling: *Postcolonial Germany. Memories of empire in a decolonized nation*. Oxford 2014; S. 28–33; Bettina Brockmeyer/Rebekka Habermas: Editorial. *Erinnern post-kolonial*. In: *Historische Anthropologie* 30 (2022), H. 1, S. 5–11; Henning Melber/Kristin Platt (Hrsg.): *Koloniale Vergangenheit – postkoloniale Zukunft? Die deutsch-namibischen Beziehungen neu denken*. Frankfurt a.M. 2022; Autorinnenkollektiv (Andrea Meyer/Bénédicte Savoy (Koord.)): *Atlas der Abwesenheit. Kameruns Kulturerbe in Deutschland*. Berlin 2023; Reginald Elias Kirey: *Memories of German Colonialism in Tanzania*. Boston/Berlin 2023. Mit einem Fokus auf nicht-weiße Perspektiven auf die deutsche Erinnerungskultur jüngst: Tania Mancheno (Hrsg.): *Dekoloniale Perspektiven. Widerständige nicht-weiße Erinnerungskultur*. Hamburg 2023.

409 Vgl. z. B. zur Debatte um die Rückgabe von aus kolonialen Kontexten stammendem Kulturerbe: Anne Spletstößer: *Ein Kameruner Kulturerbe? 130 Jahre geteilte Agency: Das Netzwerk Tange/Schiffsnabel*. In: Stefan Groth/Regina F. Bendix/Achim Spiller (Hrsg.): *Kultur als Eigentum. Instrumente, Querschnitte und Fallstudien*. Göttingen 2015, S. 199–223; Rebekka Habermas: *Benin Bronzen im Kaiserreich – oder warum koloniale Objekte so viel Ärger machen*. In: *Historische Anthropologie* 25 (2017), H. 3, S. 327–352; Rebekka Habermas: *Restitutionsdebatten, Koloniale Aphasie und die Frage, was Europa ausmacht*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 69 (2019), H. 40–42, S. 17–22; Bénédicte Savoy/Felwine Sarr: *Rückgabe. Über die Restitution afrikanischer Kulturgüter*. Berlin 2019; vgl. auch die Fallstudien in: Bernd-Stefan Grewe u. a. (Hrsg.): *Koloniales Erbe(n). Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 72 (2021), H. 9/10; Thomas Sandkühler/Angelika Eppe/Jürgen Zimmerer: *Restitution und Geschichtskultur im (post-)kolonialen Kontext: Facetten einer schwierigen Debatte*. In: Thomas Sandkühler/Angelika Eppe/Jürgen Zimmerer (Hrsg.): *Geschichtskultur durch Restitution? Ein Kunst-Historikerstreit*. Wien u. a. 2021, S. 9–33, hier S. 21; Zur Frage nach dem Umgang mit Human Remains, vgl. jüngst: Bernhard S. Heeb/Charles Mulinda Kabwete (Hrsg.): *Human Remains from the Former German Colony of East Africa. Recontextualization and Approaches for Restitution*. Köln 2022.

uneingelöstes Desiderat der geschichtskulturellen bzw. geschichtsdidaktischen Forschung in Deutschland dar.⁴¹⁰

3.2. Die Rezeption Postkolonialer Theorie in der Zivilgesellschaft

Die Rezeption Postkolonialer Theorie durch zivilgesellschaftliche Akteur*innen in Deutschland lässt sich m.E. mit dem Jahr 2004/2005 und den erinnerungspolitischen Interventionen zivilgesellschaftlicher Gruppen rund um die Jahrestage des Beginns des Kolonialkrieges gegen die Ovaherero und Nama 1904 bzw. der Berliner Afrikakonferenz 1884/85 ansetzen.⁴¹¹ Während die in den 1980er

410 Vgl. Thomas Sandkühler/Angelika Eppe/Jürgen Zimmerer: Restitution und Geschichtskultur im (post-)kolonialen Kontext: Facetten einer schwierigen Debatte. In: Thomas Sandkühler/Angelika Eppe/Jürgen Zimmerer (Hrsg.): *Geschichtskultur durch Restitution? Ein Kunst-Historikerstreit*. Wien u.a. 2021, S. 9–33, hier S. 18f., S. 32f. Im Sinne dieser Forderung finden sich in dem Sammelband im Abschnitt zu konkreten Fallbeispielen der Restitutionsdebatte auch Beiträge mit Perspektiven von Forscher*innen aus ehemaligen (deutschen) Kolonien.

411 Dabei ist (sogar bei postkolonialen Initiativen) heute kaum mehr bekannt, dass auch der antikoloniale Aktivismus in Deutschland mindestens hundert Jahre zurückreicht. So waren Berlin und Hamburg in den 1920er Jahren international bedeutende Knotenpunkte antikolonialer Aktivitäten. Dies hat zwei Gründe: zum einen war die Weimarer Republik keine Kolonialmacht mehr und zum anderen gab es hier eine starke kommunistische Partei. Neben international bekannteren Protagonisten des Antikolonialismus, wie George Padmore aus Trinidad und Tiemoko Garan Kouyaté aus Französisch-Sudan, waren darunter auch weniger bekannte Aktivisten aus den ehemaligen deutschen Kolonien, wie Louis Brody und Joseph Bilé aus Kamerun, die nun im Weimar-Deutschland lebten. Vgl. Robbie Aitken/Eve Rosenhaft: *Black Germany. The making and unmaking of a diaspora community, 1884–1960*. Cambridge 2013; vgl. Hakim Adi: *Pan-Africanism and communism. The communist international, Africa and the diaspora, 1919–1939*. Trenton 2013; vgl. Holger Weiss: *Framing a Radical African Atlantic. African American Agency, West African Intellectuals and the International Trade Union Committee of Negro Workers*. Leiden 2013. Auch haben einflussreiche afroamerikanische Intellektuelle und Bürgerrechtsaktivist*innen, wie W.E.B. Du Bois (W.E.B. Du Bois studierte von 1892 bis 1894 in Berlin und Heidelberg) und Angela Davis (Angela Davis studierte zwischen 1965 und 1967 auf Vermittlung von Herbert Marcuse in Frankfurt am Main, unter anderem bei Theodor W. Adorno und Max Horkheimer. Danach kehrte sie wieder zu ihrem Mentor Marcuse in die USA zurück), prägende Studienjahre in Deutschland verbracht. Zur Solidaritätskampagne der DDR mit Angela Davis Anfang der 1970er Jahre, vgl. jüngst Sophie Lorenz: »Schwarze Schwester Angela« – Die DDR und Angela Davis. *Kalter Krieg, Rassismus und Black Power 1965–1975*. Bielefeld 2020. Im Rahmen der westdeutschen 68er-Bewegung spielte antikolonialer Aktivismus dann auch bei von Mehrheitlich von weißen Menschen getragenen Initiativen eine Rolle. Damit sind nicht nur die Lektüre von Werken antikolonialer Denker*innen wie Frantz Fanon oder Solidaritätsbekundungen mit antikolonialen Befreiungsbewegungen aus der »Dritten Welt« gemeint. An der Universität Hamburg kam es 1968 auch zur direkten Intervention in die bundesdeutsche Erinnerungspolitik als die Denkmäler der Kolonialoffiziere Hermann von Wissmann und Hans Dominik gestürzt wurden. Vgl. hierzu Kim Todzi: 50 Jahre Denkmalsturz. Der Sturz des Wissmann-Denkmal an der Universität Hamburg 1967/68, 30. 10. 2018, <http://tinyurl>.

Jahren gegründete afrodeutsche Bewegung um die Vereine ADEFRA e.V. – Schwarze Frauen in Deutschland und die Initiative Schwarze Menschen in Deutschland (ISD-Bund e.V.) noch stark von der afroamerikanischen Bürgerrechtsbewegung und dem Rassismus-Diskurs aus den USA geprägt waren⁴¹², spielt explizit Postkoloniale Theorie erst mit den in den 2000er Jahren gegründeten postkolonialen Stadtinitiativen eine bedeutendere Rolle. Bei vielen der in den neu entstehenden Gruppen sich zusammenfindenden Aktivist*innen, handelt es sich um *weiße* Geistes- und Sozialwissenschaftler*innen, die vermutlich häufig im Zuge der nun verstärkt einsetzenden Auseinandersetzung mit der Deutschen Kolonialgeschichte und mit Postkolonialer Theorie in der universitären Lehre mit dem Thema in Berührung gekommen sind. Ihr Ziel ist es, die deutsche Kolonialgeschichte und die Bedeutung ihres Erbes überhaupt ins kollektive Bewusstsein zu holen, bisher marginalisierte oder ignorierte Geschichten und Perspektiven durch Interventionen in Institutionen und Praktiken der etablierten Erinnerungskultur sichtbar zu machen und auf den Zusammenhang zwischen Kolonialvergangenheit und heutigem Rassismus in der Gesellschaft hinzuweisen. Zu den ältesten postkolonialen Stadtinitiativen zählen die Gruppen in Freiburg⁴¹³, Hamburg⁴¹⁴, Berlin⁴¹⁵ und München⁴¹⁶. Mit Blick auf diese Grup-

com/5n89tyhj (www.kolonialismus.uni-hamburg.de) (aufgerufen am 26.09.2020). In den 1980er Jahren wurde dann offiziell die afrodeutsche Bewegung gegründet, die die heutige postkoloniale Bewegung stark beeinflusst (siehe hierzu ausführlich weiter unten).

- 412 Als Gründungsdokument der afrodeutschen Bewegung gilt die von der US-amerikanischen Schriftstellerin und Aktivistin Audre Lorde angestoßene Publikation des von Katharina Oguntöye, May Opitz (später May Ayim) und Dagmar Schultz veröffentlichten Sammelbandes »Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte« im Jahr 1986. Vgl. Katharina Oguntöye/May Opitz/Dagmar Schultz (Hrsg.): Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Berlin 1986. Mit dem Sammelband verbunden ist die Gründung der Vereine ADEFRA e.V. – Schwarze Frauen in Deutschland und der Initiative Schwarze Menschen in Deutschland (ISD-Bund e.V.) sowie die selbstbewusste Verwendung des Begriffs »afrodeutsch« als Selbstbezeichnung für Schwarze Menschen in Deutschland. Zur afrodeutschen Bewegung allgemein, vgl. Denise Bergold-Caldwell u.a. (Hrsg.): Spiegelblicke. Perspektiven Schwarzer Bewegung in Deutschland. Berlin 2016. Speziell zur afrodeutschen Frauenbewegung: Tiffany N. Florvil: Mobilizing Black Germany. Afro-German women and the making of a transnational movement. Urbana u.a. 2020.
- 413 Die ausführlichste und sicherlich auch älteste Website einer postkolonialen Initiative ist die seit 2006 betriebene Homepage <http://www.freiburg-postkolonial.de/> (aufgerufen am 26.09.2020).
- 414 Ein früher Kristallisationspunkt der postkolonialen Bewegung war die Hafenstadt Hamburg, die – neben der Hauptstadt Berlin – als »Deutschlands Tor zur kolonialen Welt« im Zentrum deutscher Kolonialgeschichte stand. Vgl. zu einer frühen kritischen Auseinandersetzung mit Hamburgs »kolonialem Erbe« der 1999 von Heiko Möhle herausgegebene Sammelband. »Branntwein, Bibeln und Bananen«. Vgl. Heiko Möhle: Branntwein, Bibeln und Bananen. Der deutsche Kolonialismus in Afrika – eine Spurensuche. Hamburg 1999.
- 415 Am aktivsten und in der Öffentlichkeit am präsentesten sind heute die postkolonialen Aktivist*innen in Berlin um den 2008 gegründeten Verein Berlin postkolonial (vgl. <http://www.berlin-postkolonial.de/>).

pen lassen sich zumindest gewisse Parallelen zu den Geschichtswerkstätten ziehen, die Anfang der 1980er Jahre an die »Grabe-wo-du-stehst«-Bewegung (Sven Lindquist) anknüpften und damit begannen, aus lokalgeschichtlicher Perspektive Themen »von unten« aufzuarbeiten, die aus ihrer Sicht von der akademischen Geschichtswissenschaft vernachlässigt wurden, wie z. B. die Arbeiter*innen-, Alltags- oder die Frauengeschichte und vor allem die Geschichte des Nationalsozialismus.⁴¹⁷ Die postkolonialen Stadtinitiativen streben, ähnlich wie dies die Geschichtswerkstätten für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus geleistet haben, dabei eine Korrektur des Umgangs mit der deutschen Kolonialvergangenheit über die Auseinandersetzung mit den historischen Spuren »vor Ort« an. Ziel ist es, eine diagnostizierte koloniale Amnesie⁴¹⁸ zu beenden und in der Stadtgesellschaft eine kritische Auseinandersetzung mit dem kolonialen Erbe und mit kolonialen Kontinuitäten anzustoßen. Und ähnlich wie im Rahmen der Geschichtswerkstätten-Bewegung der 1980er Jahre, so umfassen die Aktivitäten der postkolonialen Gruppen Bildungsarbeit (wie Stadtrundgänge), lokalgeschichtliche Projekte zur Erforschung vergessener Geschichte »von unten« (v. a. auch zur Schwarzen deutschen Geschichte) sowie aktivistische Kam-

www.berlin-postkolonial.de/ (aufgerufen am 13.05.2020)), der in unterschiedlichen Bündnissen zur Dekolonisierung des Stadtraumes beizutragen versucht. Im Jahr 2019 hat das Bundesland Berlin die Entwicklung eines gesamtstädtischen Aufarbeitungs- und Erinnerungskonzepts zur Geschichte und den Folgen des Kolonialismus für Berlin beschlossen. Dabei wurde für die Koordinierung mit dem 2019 gegründeten Verein Decolonize Berlin e.V. eine zivilgesellschaftliche Stelle geschaffen, zu der sich verschiedene der Berliner zivilgesellschaftlichen Gruppen, u. a. Berlin Postkolonial, zusammenschlossen und die die Partizipation von Akteur*innen aus Politik, Zivilgesellschaft, Stadt und Verwaltung koordinieren soll. Im Jahr 2020 startete ein auf fünf Jahre angelegtes Modellprojekt »Dekoloniale Erinnerungskultur in der Stadt« mit dem Ziel einer Dekolonisierung der Berliner Erinnerungskultur. Initiiert wurde das Projekt von Berlin postkolonial, der Initiative Schwarze Menschen in Deutschland (ISD-Bund e.V.), dem Verein Each One Teach One (EOTO), dem Berliner Entwicklungspolitischen Ratschlag (BER) und der Berliner Senatsverwaltung für Kultur und Europa (vgl. <https://www.dekoloniale.de/de/about#general> (aufgerufen am 12.09.2023)).

416 Die Münchner Initiative »[muc] münchen postkolonial« hat Anfang der 2010er Jahre mit dem Projekt »mapping.postkolonial« <https://mapping.postkolonial.net/> (aufgerufen am 26.09.2020)) als eine der ersten Initiativen eine interaktiv zugängliche Kartierung der postkolonialen Spuren einer deutschen Stadt erarbeitet, die zugleich postkoloniale Karte, postkoloniales Archiv und virtueller Stadtrundgang ist.

417 Vgl. Etta Grotrian: Geschichtswerkstätten und alternative Geschichtspraxis in den achtziger Jahren. In: Wolfgang Hardtwig/Alexander Schug (Hrsg.): *History Sells! Angewandte Geschichte als Wissenschaft und Markt*. Stuttgart 2009, S. 243–253, hier S. 243f.

418 Dabei ist die Diagnose einer vollständigen kolonialen Amnesie für die Zeit nach 1919 bzw. nach 1945, als auch zumindest der offene Kolonialrevisionismus weitgehend diskreditiert war, in der geschichtswissenschaftlichen Forschung mit überzeugenden Argumenten zurückgewiesen worden. Die vorliegende Arbeit folgt stattdessen Forscher*innen, die von einer diskontinuierlichen Erinnerung an den deutschen Kolonialismus ausgehen und von Kolonialer Aphasie sprechen. Vgl. hierzu ausführlich Teil III Claim 3.

pagen, etwa zur Umbenennung von Straßennamen.⁴¹⁹ Jüngst lässt sich dabei an der Schnittstelle zwischen universitärer Geschichtswissenschaft und zivilgesellschaftlichem Engagement ein regelrechter Boom regionalgeschichtlicher Kolonialismusforschung⁴²⁰ und »engagierter« Public History beobachten.⁴²¹ Eine systematische Erforschung dieser postkolonialen Bewegung steht allerdings noch aus.⁴²² Dabei wäre eine wichtige Frage, inwiefern in der Arbeit der Gruppen explizit Bezug auf postkoloniale Theoriebildung genommen wird oder ob »postkolonial« möglicherweise eher einen Gestus bzw. eine Haltung impliziert.

Seit den 2010er Jahren – und, wie in der Einleitung dargelegt, verstärkt noch einmal in den Jahren 2020 und 2021 – haben parallel zum Entstehungsprozess der vorliegenden Arbeit im deutschen Kontext Debatten über postkoloniale

419 Johannes Meyer-Hamme und Merle Naumann, die ein Projekt der Initiative »[muc] münchen postkolonial« untersucht haben, zählen die postkolonialen Stadtinitiativen zum geschichtsdidaktisch noch wenig erforschten Feld der non-formalen (in Abgrenzung zur formalen und informellen) Bildungsarbeit als Teil der Geschichtskultur. Vgl. Johannes Meyer-Hamme/Merle Naumann: Non-formale historische Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine Analyse historischer Sinnbildungen in ausgewählten Projekten. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 67 (2016), H. 5/6, S. 337–355, hier S. 338.

420 Einen kurzen Überblick über die Erforschung des Kolonialismus vor Ort und den Beitrag zivilgesellschaftlicher Gruppen liefert Bernhard Gißibl. Vgl. Bernhard Gißibl: Imperiale Weitläufigkeit, koloniale Inszenierungen. Einführende Perspektiven auf die Provinzialisierung der Metropole. In: Bernhard Gißibl/Katharina Niederau (Hrsg.): *Imperiale Weltläufigkeit und ihre Inszenierungen*. Theodor Bumiller, Mannheim und der deutsche Kolonialismus um 1900. Göttingen 2021, S. 11–46, hier v. a. S. 16–23. Stephan Conermann und Fabian Fechner haben in einem Sammelbeitrag zahlreiche Rezensionen zu Neuerscheinungen »regionalgeschichtlich reflektierte[r] Kolonialismusforschung« gebündelt, von denen die Mehrzahl Anfang der 2020er Jahre verfasst wurde: Stephan Conermann/Fabian Fechner: Deutschland (post-)kolonial. Einführung. In: *sehpunkte* 23 (2023), H. 2, <http://www.sehpunkte.de/2023/02/forum/deutschland-post-kolonial-274/> (aufgerufen am 12.09.2023).

421 In einer auf Leitfadeninterviews basierenden Studie mit Stadtführer*innen aus vier postkolonialen Initiativen hat der Verfasser jüngst vorgeschlagen, postkoloniale Stadtrundgänge im Rahmen dieser zivilgesellschaftlichen Gruppen als Beispiel für eine »engagierte« Public History zu betrachten. Vgl. Philipp Bernhard: »Wenn Geschichte nicht engagiert ist, dann sollte man sich auch echt Gedanken machen...«. Postkoloniale Stadtrundgänge als Beispiel für eine »engagierte« Public History. In: Michele Barricelli/Lale Yildirim (Hrsg.): *Geschichtsbewusstsein, Geschichtskultur, Public History – ein spannendes Verhältnis*. Göttingen (i.E.). In Deutschland existieren mittlerweile so viele postkoloniale Stadtinitiativen wie in keinem anderen europäischen Land. Im Jahr 2018 wurde das bundesweite Netzwerk »Decolonize!« gegründet, in dem sich postkoloniale Stadtinitiativen und weitere Akteur*innen der Zivilgesellschaft zusammengeschlossen haben, die sich kritisch mit der Geschichte und Erinnerung an den Deutschen Kolonialismus auseinandersetzen. Vgl. <https://decolonize.noblogs.org/> (aufgerufen am 26.09.2020).

422 Dass die Historisierung der postkolonialen Bewegung beginnt, belegen allerdings zwei aktuelle Dissertationsprojekte von Johanna Kreft (Kulturwissenschaften) und Ina Voshage (Stadt- und Wirtschaftsgeographie), die zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Zeilen noch nicht abgeschlossen waren.

Erinnerungskultur und Geschichtspolitik deutlich an Fahrt aufgenommen. Dabei sind es v. a. die postkolonialen Stadtinitiativen im Verbund mit anderen zivilgesellschaftlichen Gruppen (zum Teil auch in Kooperation mit Aktivist*innen aus dem Globalen Süden) aus den Bereichen Entwicklungszusammenarbeit⁴²³, Antirassismusbearbeitung⁴²⁴, Migrationspädagogik sowie zusammen mit Interessenvertretungen von Schwarzen Menschen bzw. *People of Colour*, die lokal, aber auch auf nationaler und zum Teil auch auf transnationaler Ebene die postkoloniale Debatte vorantreiben. Am prominentesten geschah dies bisher durch die Kritik am Humboldt Forum im wiederaufgebauten Berliner Stadtschloss der Hohenzollern und am Umgang mit geraubten Kulturgütern in ethnologischen Museen im Rahmen der Initiative NoHumboldt21!, die die Aussetzung der Arbeiten am Humboldt Forum forderte.⁴²⁵ Insgesamt kann man daher mittlerweile sicherlich, wie die Zeitschrift des Informationszentrums Dritte Welt (iz3w) dies bereits im Jahr 2007 tat, von einer »neue[n] erinnerungspolitische[n] soziale[n] Bewegung« sprechen, die zentral von Postkolonialer Theorie beeinflusst ist.⁴²⁶ Und spätestens mit der Debatte um das Hum-

423 Ähnlich wie sich postkoloniale Stadtinitiativen kritisch mit der etablierten Erinnerungskultur auseinandersetzen, so gibt es auch auf dem Feld der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit Nichtregierungsorganisationen (NGOs), die aus einer postkolonialen Perspektive Ansätze und Akteur*innen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und des Globalen Lernens kritisieren. Zu nennen ist hier im deutschsprachigen Raum vor allem die Berliner NGO glocal e.V., die durch die Veröffentlichung der Studie »Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland« 2013 im Feld des Globalen Lernens eine äußerst kontroverse Debatte ausgelöst hat. Vgl. glocal e.V. (Hrsg. Autor*innen Daniel Bendix/Chandra-Milena Danielzik/Timo Kiesel): Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. Berlin 2013. Der Verein glocal e.V. war auch federführend an der Kritik am Orientierungsrahmen der Kultusministerkonferenz für den Lernbereich globale Entwicklung beteiligt (ausführlicher zur Kritik von glocal e.V. am Globalen Lernen siehe Teil II Exkurs I).

424 Als Beispiel hierfür kann der Verein Phoenix e.V. genannt werden (vgl. <https://www.phoenix-ev.org/>, aufgerufen am 12.5.2020).

425 Vgl. <http://www.no-humboldt21.de/resolution/> (aufgerufen am 09.03.2021). Siehe hierzu ausführlicher in der Einleitung.

426 Zitiert nach: Manuela Bauche: Postkolonialer Aktivismus und die Erinnerung an den deutschen Kolonialismus. Die Forderungen nach Repräsentation und sozialer Gleichstellung als zwei Pole einer neuen postkolonialen Bewegung. In: Phase 2 (2010), H. 37, S. 12–15, hier S. 12. Manuela Bauche weist dabei – trotz personeller und programmatischer Überschneidungen – auf eine Spaltung innerhalb der postkolonialen Bewegung hin zwischen den geschichts- und erinnerungspolitischen postkolonialen Stadtinitiativen einerseits und denjenigen Gruppen, die die Auseinandersetzung mit wirtschaftlicher und politischer Ungleichheit in den Vordergrund rücken. Bauche sieht in dieser Spaltung nicht zuletzt den oben auch von María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan formulierten Vorwurf an die Postkoloniale Theorie bestätigt, dass es ihr eher um Repräsentationspolitiken geht als um Fragen globaler politischer und wirtschaftlicher Gerechtigkeit. Der wirtschaftliche Ausbeutung sowie aktuelle politische Fragen ins Zentrum stellende zweite Flügel der postko-

boldt Forum haben Argumente Postkolonialer Theorie Ende der 2010er Jahre auch eine breite Öffentlichkeit erreicht.

lonialen Bewegung ist, so Bauche, weniger von universitärer Postkolonialer Theorie bestimmt und wird stärker getragen von Afrikaner*innen (die teils mit nur unsicherem Aufenthaltsstatus in Deutschland leben), von Aktivist*innen der Geflüchtetenhilfe, von Antirassismus-Aktivist*innen sowie von entwicklungspolitischen NGOs. Bauche fordert diese Spaltung zu überwinden, auch um die Anschlussfähigkeit zu anderen sozialen Bewegungen leichter herstellen zu können. Vgl. Manuela Bauche: Postkolonialer Aktivismus und die Erinnerung an den deutschen Kolonialismus. In: Phase 2 (2010), H. 37, S. 12–15, hier S. 15.

Gesamtfazit zu Teil I: Theoretische Grundlegung: Kritisches Korrektiv statt globaler kritischer Theorie: Vertreter*innen, Konzepte und Thesen Postkolonialer Theorie und ihre Rezeption im deutschen Kontext

Im Rahmen der Theoretischen Grundlegung in Teil I der Arbeit konnte gezeigt werden, dass es sich bei Postkolonialer Theorie um ein interdisziplinäres Diskursfeld handelt, in dem seit nunmehr 40 Jahren kontrovers über das Begriffsverständnis und über zentrale Konzepte diskutiert wird. Die Ursprünge Postkolonialer Theorie bzw. der Postkolonialen Studien liegen dabei in den Arbeiten der aus (Süd-)Asien stammenden und an US-amerikanischen Universitäten tätigen Literaturwissenschaftler*innen Said, Bhabha und Spivak. Dabei verstand sich Postkoloniale Theorie von Beginn an nicht nur als ein Phänomen des akademischen Betriebs, sondern war mit einem »aktivistischen« Impetus und dem politischen Anliegen verbunden, sich in globaler Perspektive gegen soziale Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen einzusetzen, die mit dem »Erbe« des historischen Kolonialismus der europäischen Moderne zusammenhängen.

Was die Rezeption postkolonialer Theoriebildung in Deutschland angeht, so ist Postkoloniale Theorie heute im akademischen Mainstream angekommen, in der deutschen Universitätslandschaft allerdings außerhalb der Anglistik nach wie vor wenig institutionalisiert. Eine zentrale Rolle für die Verbreitung Postkolonialer Theorie in den 2000er Jahren spielten in der deutschen Akademie dabei Wissenschaftler*innen *of Colour* in den Kulturwissenschaften, der Migrationsforschung und der Rassismusforschung. Dabei wurde auch thematisiert, dass mit der Übertragung der mit Blick auf den angloamerikanischen Kontext (und v. a. die britische Kolonialherrschaft) geschriebenen kanonischen Grundlagenwerke Postkolonialer Theorie auf den deutschen Kontext spezifische Herausforderungen verbunden sind.⁴²⁷

Auch wenn Postkoloniale Theorie seit nunmehr mehr als 20 Jahren die Geistes- und Sozialwissenschaften im deutschen akademischen Betrieb beeinflusst, so ist postkoloniale Theoriebildung doch in verschiedenen Disziplinen

427 Ähnliches gilt auch für die im US-amerikanischen Kontext entstandene Critical Race Theory und die Critical Whiteness Studies im Kontext der Rassismusforschung (siehe hierzu ausführlich Teil III Claim 4).

unterschiedlich stark verankert. Dabei wurde Postkoloniale Theorie in Deutschland von Beginn an stark in der Geschichtswissenschaft rezipiert und hat dort eine bis heute andauernde Konjunktur der Forschung zum (deutschen) Kolonialismus ausgelöst.

Dass in der Öffentlichkeit bzw. in der Geschichts- und Erinnerungskultur in Deutschland heute breit über Kolonialismus und Rassismus und deren bis heute andauernde Nachwirkungen diskutiert wird, ist, wie in der Einleitung dargelegt, v. a. auch ein Verdienst der von Postkolonialer Theorie beeinflussten erinnerungspolitischen postkolonialen Bewegung. Dabei handelt es sich um aktivistische Gruppen, die sich in der Tradition der »Grabe-wo-du-stehst«-Bewegung der 1980er Jahre an den die Erinnerungskultur prägenden dominanten Narrativen zum Deutschen Kolonialismus abarbeiten und eine kritische Auseinandersetzung mit dem materiellen und immateriellen »Erbe« der deutschen Kolonialgeschichte einfordern. Dabei kann der postkoloniale Aktivismus m. E. als Form einer »engagierten« Public History gesehen werden, die mit verschiedenen Formaten der Geschichtsvermittlung experimentiert. Dazu zählen auch postkoloniale Lehr-Lernmittel für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, von denen auch einige im Korpus der vorliegenden Studie zu finden sind.

Sowohl Verfechter*innen (z. B. María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan) als auch Kritiker*innen postkolonialer Theoriebildung (wie Vivek Chibber) sind sich darin einig, dass allzu oft unscharf bleibt, wie Postkoloniale Theorie eingegrenzt und definiert werden kann. In der vorliegenden Arbeit erfolgte daher – wie auch bei Castro Varela und Dhawan – zunächst eine Annäherung an das Feld Postkolonialer Theorie in Form einer chronologischen Genealogie über die Arbeiten zentraler Vertreter*innen von Frantz Fanon bis zu Achille Mbembe.⁴²⁸ Bei der Sichtung des Werkes der ausgewählten Postkolonialen Theoretiker*innen und der Rezeption ihrer Arbeiten wurden zwei Kritikpunkte an Postkolonialer Theorie identifiziert, die von Beginn an im Diskursfeld immer wieder auftauchen – und die auch für die Frage nach einer »postkolonialen« Geschichtsvermittlung eine zentrale Rolle spielen. Dies ist zum einen die (von marxistischer Seite, aber auch von lateinamerikanischen Theoretiker*innen der dekolonialen Schule) formulierte Kritik an der Vernachlässigung der sozio-ökonomischen Dimension von Kolonialismus zu Gunsten von Fragen von Repräsentation, Ideologie und Identitätspolitik. Zum anderen wird Postkolonialer Theorie eine übertriebene Kritik an den universalistischen Forderungen »westlicher« Universalismen wie dem Marxismus und der Aufklärung vorgehalten, die

428 Vivek Chibber löst das Problem für sich, indem er Postkoloniale Theorie mit der South Asian Subaltern Studies Group gleichsetzt und diese pars pro toto für das postkoloniale Theoriefeld insgesamt setzt. Vgl. Vivek Chibber: *Postcolonial theory and the specter of capital*. London 2013, S. 5, S. 9f.

von manchen postkolonialen Kritiker*innen pauschal als eurozentrisch zurückgewiesen werden. Zugespitzt wird Postkolonialer Theorie diesbezüglich vorgeworfen, für emanzipatorische Politik unabdingbare Universalismen verraten zu haben und stattdessen einen postmodernen Relativismus bzw. Partikularismus zu postulieren. Diesbezüglich wurde gezeigt, dass diese Kritiken – jedenfalls in dieser zugespitzten Form – nicht bzw. nicht mehr haltbar sind. Denn sowohl die kanonischen Denker*innen selbst, vor allem aber Kritiker*innen, die sich weiterhin im Feld der Postkolonialen Studien verorten, haben von Beginn an darauf reagiert und den postkolonialen Theoriediskurs weiterentwickelt. Was die Kritik an der Vernachlässigung der »materiellen« Dimension von Kolonialismus betrifft, so wurde aufgezeigt, dass mittlerweile ein »materialist turn« innerhalb der Postkolonialen Studien konstatiert werden kann, zu dem marxistische Kritiker*innen wie Arif Dirlik oder Neil Lazarus beigetragen haben, die sich trotz ihrer Kritikpunkte weiter selbst innerhalb des postkolonialen Theoriefeldes verorten. Was die Frage nach dem »Verrat« Postkolonialer Theorie an emanzipatorischen Universalismen aus der europäischen Geistesgeschichte angeht, so konnte gezeigt werden, dass die Spannung zwischen Universalismus und Partikularismus den postkolonialen Theoriediskurs von Anfang an begleitete und bereits im Werk von Frantz Fanon angelegt ist. Dabei haben die kanonischen Postkoloniale Theoretiker*innen selbst letztlich häufig wieder auf »westliche« Universalismen wie den Marxismus (Spivak) oder den Humanismus (Said, Fanon, Mbembe) rekurriert und versucht, diese »postkolonial zu wenden«.

In der vorliegenden Arbeit wird nun, wie in der Einleitung und in Teil I (Gliederungspunkt 2.1.) ausführlich skizziert, ein Verständnis von Postkolonialer Theorie als »engagierte« Wissenschaft und als kritisches Korrektiv vertreten, weshalb synonym neben Postkolonialer Theorie auch der Begriff »Postkoloniale Kritik« verwendet wird. Dabei handelt es sich um eine Perspektive, die stets mitzudenken ist, allerdings auf die kritische Auseinandersetzung mit dem europäischen Kolonialismus der Moderne beschränkt ist. Was ein solches Verständnis Postkolonialer Kritik leisten kann, wurde an zwei Beispielen erläutert: der postkolonialen Supplementierung marxistischer Theoriebildung und der »affirmativen Sabotage« der Ideen der Aufklärung. Eine in diesem Sinn erfolgende »Postkoloniale Kritik des Marxismus« fordert die materiellen und ideologischen Dimensionen von Kolonialismus zusammenzudenken. Mit Blick auf die Geschichtsvermittlung gilt es in dieser Hinsicht an historiografische Arbeiten aus dem Kontext der marxistischen Geschichtsschreibung, der Weltsystemanalyse und der Globalgeschichte anzuknüpfen. Eine »Postkoloniale Kritik der Aufklärung« kann herausarbeiten, welchen Einfluss der europäische Kolonialismus bei der Entstehung der Ideen der Aufklärung hatte und wo hier »blinde Flecken« existieren. So hat die postkolonial orientierte Forschung gezeigt, dass Aufklärer*innen über den transatlantischen Versklavungshandel und die Aus-

beutung der kolonisierten Bevölkerung in den Kolonien durchaus Bescheid wussten. Allerdings gilt es m. E. auch zu berücksichtigen, dass die Hauptstoßrichtung der europäischen Aufklärung in Europa selbst lag und zentral die weltliche Obrigkeit sowie die Kirche und Phänomene wie Wissenschaftsfeindlichkeit und Aberglaube attackiert wurden. Eine Postkoloniale Kritik der Aufklärung kann nun diese Ambivalenzen bzw. dieses »double bind« (Spivak) herausarbeiten und die Problematiken aufzeigen, die sich aus der gewaltvollen Übertragung aufklärerischer Konzepte und Ideen auf die Kolonien ergaben. Zudem gilt es herauszuarbeiten, warum heute eine unkritische Bezugnahme auf die Ideen der Aufklärung problematisch ist und wie Alternativen aussehen können. Dabei zeigte sich auch, dass bei postkolonialen Theoretiker*innen häufig vage bleibt, wie solche Alternativen im Sinne einer postkolonialen Wendung von emanzipatorischen Idealen wie dem Humanismus oder den Menschenrechten aussehen können.

Für die vorliegende Arbeit und die Entwicklung der Leitlinien für eine »postkoloniale« Geschichtsvermittlung wurden, wie in der Einleitung bereits erläutert, nun vier zentrale postkoloniale Claims identifiziert, die aus geschichtsdidaktischer Perspektive zu berücksichtigen sind, wenn eine postkoloniale Geschichtsvermittlung zu Themen des europäischen Kolonialismus und dessen Nachwirkungen bis in die Gegenwart angestrebt wird. Dabei handelt es sich nicht um direkte »Übersetzungen« von Konzepten einzelner postkolonialer Theoretiker*innen (auch wenn Konzepte wie »Othering«, »Hybridität« oder »Provinzialisierung« im Zuge der in Teil III dargelegten geschichtsdidaktischen Operationalisierung der einzelnen Claims wichtig werden). Vielmehr stellen die vier Claims die Quintessenz meiner Auseinandersetzung mit Postkolonialer Theorie und den im Korpus analysierten Lehr-Lernmitteln vor dem Hintergrund des »Normalnarrativs« der Lehrpläne und Schulbücher zum (deutschen Kolonialismus) dar. Die vier Claims sind gleichsam verschiedene »Linsen« einer »postkolonialen Brille«, die thematisch spezifisch für die Auseinandersetzung mit dem europäischen Kolonialismus der Moderne Defizite in Konzeptstrukturen der Geschichtsdidaktik (zum Verständnis von Kolonialismus und Rassismus sowie zum Eurozentrismus und zur Frage »kolonialer Kontinuitäten«) beheben helfen wollen.

Teil II: Forschungsstand Postkoloniale Theorie und Geschichtsdidaktik

Zur grundlegenden Vermessung Postkolonialer Theorie, die die vorliegende Arbeit anstrebt, gehört auch die Frage nach der Verortung der noch jungen Auseinandersetzung mit Postkolonialer Theorie in der Geschichtsdidaktik in der Disziplingeschichte (4.) sowie eine umfassende Skizzierung des bisherigen Forschungsstandes zur Rezeption Postkolonialer Theorie in der Didaktik der Geschichte (5.). Beides wurde in der Geschichtsdidaktik bisher nur in ersten Ansätzen vorgenommen. Die beiden Kapitel in Teil II dienen mit Blick auf die Ziele der vorliegenden Arbeit vor allem der Vorbereitung der Beantwortung von Forschungsfrage 2 zum Verhältnis Postkolonialer Theorie zu partiell konvergent erscheinenden Ansätzen des geschichtsdidaktischen Diskurses.

Um Forschungsfrage 2 nach dem Verhältnis der in Teil III entwickelten Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung zu älteren geschichtsdidaktischen Konzepten, wie dem interkulturellen oder dem inklusiven bzw. diversitätssensiblen historischen Lernen, beantworten zu können, ist zunächst eine umfassende Erschließung und Systematisierung des Diskurses von teilweise konvergent erscheinenden Richtungen einer kritischen Geschichtsdidaktik nötig. In den bisherigen Beiträgen, die sich explizit mit dem Potenzial Postkolonialer Theorie für die Geschichtsdidaktik befassen⁴²⁹ wird dies nur angedeutet.⁴³⁰ In Gliederungspunkt 4. werden daher chronologisch geordnet drei idealtypische »Pfade« einer kritischen Geschichtsdidaktik skizziert, an die die Auseinandersetzung mit Postkolonialer Theorie potenziell anschlussfähig ist.⁴³¹ Bei

429 Vgl. die Beiträge von Lundt, Grewe und Hinz/Meyer-Hamme, die im Gliederungspunkt 2.1. ausführlich behandelt werden. Bea Lundt: National-, Europäische, Weltgeschichte. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012, S. 404–421; Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), S. 5–30; Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), S. 131–148.

430 Felix Hinz und Johannes Meyer-Hamme verweisen kurz auf Ähnlichkeiten des postkolonialen Zugriffs zum interkulturellen historischen Lernen und zum globalgeschichtlichen historischen Lernen. Vgl. Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), S. 131–148, hier S. 132f.

431 Dabei sind diese drei »Pfade« einer kritischen Geschichtsdidaktik im Feld – zumindest seit den 1980er Jahren – insgesamt eher randständig. Dominant sind eher andere Debatten, z. B.

Pfad 1 handelt es sich um die »sozialkritische« Geschichtsdidaktik der 1970er und 1980er Jahre (4.1.). Pfad 2 umfasst mit dem interkulturellen und welt- und globalgeschichtlichen Geschichtslernen zwei Ansätze, die Ende der 1990er bzw. in den 2000er Jahren in den geschichtsdidaktischen Diskurs eingebracht wurden (4.2.). In Pfad 3 werden mit dem transkulturellen, rassismuskritischen und diversitätssensiblen bzw. inklusiven historischen Lernen drei Ansätze zusammengefasst, die sich mit historischem Lernen und Differenz beschäftigen und die in den 2010er Jahren in der Disziplin aufkamen (4.3.).

Um die Forschungsfrage 1 nach dem Potenzial Postkolonialer Kritik für die Fortentwicklung geschichtsdidaktischer Theoriebildung und nach Möglichkeiten einer »Übersetzung« zentraler Argumentationen postkolonialer Theoriebildung für historisches Lernen beantworten zu können, erfolgt in Gliederungspunkt 5. eine umfassende Sichtung des bisherigen Forschungsstandes zur Rezeption Postkolonialer Theorie in der Geschichtsdidaktik in den drei Bereichen der Theorie (5.1.), Empirie (5.2.) und Pragmatik (5.3.). Dabei wird mit Blick auf die empirische Schulbuchforschung (5.2.1.), die empirische Unterrichtsforschung (5.2.2.) und die Pragmatik (5.3.) Postkoloniale Kritik breit gefasst und es werden auch solche Studien einbezogen, die postkoloniale Perspektiven in einem weiten Sinn berücksichtigen.

Teil II beginnt und endet dabei jeweils mit einem Exkurs. Im Exkurs I am Beginn des Kapitels wird die Rezeption Postkolonialer Theorie in den beiden Nachbardisziplinen der Geschichtsdidaktik, den Bildungs- und Erziehungswissenschaften sowie der Politikdidaktik bzw. der Politischen Bildung, dargelegt. Nach der Rezeption Postkolonialer Theorie in der Pädagogik wird vor allem deshalb gefragt, da mit Blick auf die Geschichte der Geschichtsdidaktik die Rezeption theoretischer Paradigmen mehrfach über die Bezugsdisziplin der Bildungs- und Erziehungswissenschaften erfolgt ist (z. B. mit Blick auf die Interkulturalität). Die Politikdidaktik wird deshalb in den Blick genommen, um zu untersuchen, inwiefern in der Nachbardidaktik bereits eine fachdidaktische Operationalisierung von Konzepten und Kategorien Postkolonialer Theorie für die politikdidaktische Theoriebildung vorliegt, aus der auch Rückschlüsse für die Didaktik der Geschichte gezogen werden können. Zudem wird allgemein danach gefragt, inwiefern von bestehenden Arbeiten aus den Feldern der Pädagogik bzw. der Politischen Bildung für die Geschichtsdidaktik Impulse ausgehen können. Exkurs II am Ende von Teil II skizziert die Rezeption postkolonialer Theoriebildung in der britischen und kanadischen Geschichtsdidaktik. Dieser Exkurs hat die Funktion, die beginnende Rezeption Postkolonialer Theorie in der Geschichtsdidaktik im deutschsprachigen Raum im internationalen Vergleich

über Geschichtskultur und Public History, die Kompetenzorientierung oder die empirische geschichtsdidaktische Forschung.

einordnen zu können. Mit Großbritannien wurde das Beispiel der größten Kolonialmacht der Geschichte gewählt. Da im britischen Kontext erstens die Auseinandersetzung mit der Geschichte und dem »Erbe« des britischen Empire sowohl in der Geschichtswissenschaft als auch in der Geschichts- und Erinnerungskultur eine lange Tradition hat, zweitens Postkoloniale Theorie im anglo-amerikanischen Raum entstanden ist und drittens dort auch seit langem, gerade mit Blick auf die Theoriebildung, ein lebhafter geschichtsdidaktischer Diskurs existiert, wäre prinzipiell zu erwarten, dass Postkoloniale Theorie in der britischen Geschichtsdidaktik längst rezipiert wurde. Mit Kanada wurde das Beispiel einer Siedlerkolonie gewählt, in der sich postkoloniale Debatten in Wissenschaft und Öffentlichkeit zentral um die Aufarbeitung der europäischen Landnahme und der Vertreibung, Unterdrückung und andauernden Diskriminierung der indigenen Bevölkerung drehen. Zudem existiert in Kanada eine aktive geschichtsdidaktische Community, die die Theoriebildung im angloamerikanischen Raum stark geprägt hat. Von daher ist, wie im britischen Kontext, ebenfalls durchaus eine Rezeption postkolonialer Theoriebildung im geschichtsdidaktischen Diskurs zu erwarten.⁴³²

432 Ein weiterer Vergleich mit der Rezeption Postkolonialer Theorie im geschichtsdidaktischen Diskurs einer ehemaligen Kolonie (jenseits des Sonderfalls der Siedlerkolonien) wäre ein Desiderat für die zukünftige Forschung. In der vorliegenden Arbeit wurde davon abgesehen, da zum Zeitpunkt der Konzeption der vorliegenden Studie keine ehemalige Kolonie mit einer hinreichend aktiven geschichtsdidaktischen Community identifiziert werden konnte, so dass vielversprechende Ergebnisse einer Sichtung des dortigen geschichtsdidaktischen Diskurses zum Thema »(Post)Kolonialismus« zu erwarten gewesen wären.

Exkurs I: Die Rezeption Postkolonialer Theorie in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften und in der Politikdidaktik bzw. der Politischen Bildung im deutschsprachigen Raum

Die Rezeption Postkolonialer Theorie in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften im deutschsprachigen Raum

Anders als im Falle anderer jüngerer Forschungsfelder in der Didaktik der Geschichte – z. B. dem inter- bzw. transkulturellen historischen Lernen, dem inklusiven bzw. diversitätssensiblen historischen Lernen oder auch dem rassistismuskritischen historischen Lernen – spielen im Falle von Postkolonialer Theorie die Bildungs- und Erziehungswissenschaften als Impulsgeber für die Rezeption Postkolonialer Theorie kaum eine Rolle. Denn laut der Aussage der profiliertesten Expertin zu diesem Thema, der Politik- und Erziehungswissenschaftlerin María do Mar Castro Varela, führt Postkoloniale Theorie in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften insgesamt noch ein Nischendasein.⁴³³ Zwar würden im Kontext von Subdisziplinen wie der Migrationspädagogik oder der rassistismuskritischen Pädagogik einzelne Konzepte relativ eklektisch und selektiv benutzt. Eine systematisch ausgearbeitete Postkoloniale Pädagogik existiert hingegen bisher noch nicht.⁴³⁴

433 Vgl. María do Mar Castro Varela: Einleitung: Postkoloniale Pädagogik? In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 26 (2020), H. 1, S. 1–8, hier S. 1. Dabei betont Castro Varela, dass es auch im angloamerikanischen Raum noch keine eigene Subdisziplin bzw. keine systematisch entwickelte »Postkoloniale Pädagogik« gibt. Zwar werden Postkoloniale Theorie bzw. einzelne postkoloniale Konzepte dort in den Erziehungswissenschaften schon länger rezipiert als dies im deutschsprachigen Kontext der Fall ist. Allerdings existieren auch im angloamerikanischen Diskurs bisher lediglich Versatzstücke einer »Postcolonial Pedagogy«. Diese finden sich v. a. in der »Critical Pedagogy« in der Tradition von Paulo Freires »Pädagogik der Unterdrückten«. Vgl. María do Mar Castro Varela: Einleitung: Postkoloniale Pädagogik? In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 26 (2020), H. 1, S. 1–8, hier S. 1.

434 Einen ersten Versuch einer systematischen Auseinandersetzung mit Postkolonialer Theorie hat im deutschsprachigen Raum um das Jahr 2010 Patricia Baquero Torres vorgenommen. In einer 2009 vorgelegten Monografie hat sie die erziehungswissenschaftliche Geschlechter- und Migrationsforschung aus einer postkolonialen Perspektive untersucht. Vgl. Patricia

Castro Varela kritisiert, dass im deutschsprachigen Diskurs in den Erziehungswissenschaften, auch dort wo mit Postkolonialer Theorie bzw. mit einzelnen Konzepten aus dem postkolonialen Diskurs argumentiert wird, Postkoloniale Theorie lediglich »als Diskurs-Chiffre funktioniere [...]«. ⁴³⁵ Dabei schöpfen die Studien, so die Erziehungs- und Politikwissenschaftlerin, das Potenzial postkolonialer Ansätze keinesfalls aus. ⁴³⁶ Sie betont, dass es zwischen

Baquero Torres: Kultur und Geschlecht in der interkulturellen Pädagogik. Eine postkoloniale Re-Lektüre. Frankfurt a.M. 2009. Im Jahr 2012 hat Baquero Torres dann in einem Aufsatz Perspektiven und Desiderate für eine Postkoloniale Pädagogik skizziert. Vgl. Patricia Baquero Torres: Postkoloniale Pädagogik. Ansätze einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: Julia Reuter/Alexandra Karentzos (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden 2012, S. 315–326. Zur Frage nach dem aktuellen Stand einer »Bildung in postkolonialen Konstellationen« im deutschsprachigen Raum, vgl. auch jüngst folgender Sammelband: Phillip D. Th. Knobloch/Johannes Drerup (Hrsg.): Bildung in postkolonialen Konstellationen. Bielefeld 2022. Vgl. jüngst auch: Patricia Baquero Torres u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2023. Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus. Weinheim/Basel 2023. In ersten Ansätzen wird im deutschsprachigen Diskurs mittlerweile auch die Debatte um eine dekoloniale Pädagogik rezipiert. Ein erster Sammelband brachte dabei Ansätze aus der deutschsprachigen Forschung mit lateinamerikanischen Theorien und Praxen zusammen. Vgl. Luzenir Caixeta u.a. (Hrsg.): Pädagogik im globalen postkolonialen Raum. Bildungspotenziale von Dekolonisierung und Emanzipation. Weinheim/Basel 2019. 2023 erschien ein von Yalız Akbaba und Alisha M.B. Heinemann herausgegebener Sammelband »Erziehungswissenschaft dekolonisieren«. Die beiden Herausgeberinnen wollen mit den Beiträgen die Debatte vorantreiben, was Dekolonisierung für die Erziehungswissenschaften spezifisch im deutschen Kontext bedeuten kann. Vgl. Alisha M.B. Heinemann/Yalız Akbaba: Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Eine Einleitung. In: Yalız Akbaba/Alisha M.B. Heinemann (Hrsg.): Erziehungswissenschaften dekolonisieren – Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim/Basel 2023, S. 14–31, hier S. 21.

435 María do Mar Castro Varela: Einleitung: Postkoloniale Pädagogik? In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 26 (2020), H. 1, S. 1–8, hier S. 2f.

436 Vgl. María do Mar Castro Varela: Einleitung: Postkoloniale Pädagogik? In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 26 (2020), H. 1, S. 1–8, hier S. 3. Castro Varela kritisiert in dieser Hinsicht z.B. Rosa Favas Monografie »Die Neuausrichtung der ›Erziehung nach Auschwitz‹ in der Einwanderungsgesellschaft« aus dem Feld der Erinnerungs- und Gedenkstättenpädagogik. Die Arbeit liefere zwar insgesamt eine wichtige Kritik an (vermeintlich innovativen) herkunftsbedingten Zugängen zur Geschichte des Holocaust, die die Markierung von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte erneut festschreiben. Allerdings kritisiert Castro Varela an Favas Zugriff die selektive Rezeption des »Othering«-Konzeptes sowie insgesamt eine nur oberflächliche Auseinandersetzung mit Postkolonialer Theorie. Vor allem vermisst sie, dass Fava sich explizit mit dem letztlich unauflösbaren Dilemma auseinandersetzt, dass migrantische Jugendliche zwar nicht als »Andere« markiert werden sollen, dass diese allerdings der ihnen durch die Mehrheitsgesellschaft zugeschriebenen Position auch nicht entkommen können. Hierfür hält Castro Varela gerade Arbeiten von Gayatri Spivak für weiterführend. Vgl. María do Mar Castro Varela: Überdeterminiert und reichlich komplex. Überlegungen zu Politischer Bildung im Kontext von Postkolonialismus und Postnazismus. In: Andreas Hechler/

postkolonialen Perspektiven und den inhaltlichen und auch theoretischen Zugriffen von Subdisziplinen, wie z.B. der Migrationspädagogik⁴³⁷, selbstverständlich Überschneidungen mit Blick auf Themen und Fragestellungen gibt. Zudem stellt sie klar, dass postkoloniale Theoriekonzepte, wie z.B. »Othering«, in pädagogischen Debatten unterstützend wirken können, z.B. um Ausgrenzungserfahrungen und Benachteiligungen von Schüler*innen aus Migrationsfamilien im Bildungssystem zu fassen. Allerdings kann diese Theoretisierung dabei in der Regel auch ohne das postkoloniale Theoriekonzept erfolgen.⁴³⁸ Vielmehr kritisiert sie, dass dort, wo eine postkoloniale Perspektive in migrationspädagogischen Arbeiten zu innovativen Zugriffen führen könnte, dies nicht erfolgt. So bleibe, z.B. mit Blick auf Lernende mit Migrationsgeschichte, die bundesdeutsche migrationspädagogische Forschung weitgehend in einem nationalen Rahmen verhaftet, ohne in einer stärker globalen Perspektive nach der Bedeutung kolonialer bzw. postkolonialer Bezüge zu fragen.⁴³⁹

Gedenkstätten- und Erinnerungspädagogik: das Labor »Kontaktzone Klassenzimmer«: Trotz dieser Kritik Castro Varelas an einer verkürzten Rezeption postkolonialer Theoriekonzepte in der Pädagogik existieren m.E. v.a. im interdisziplinären Feld der Gedenkstätten- und Erinnerungspädagogik zahlreiche Studien, die Postkoloniale Kritik rezipiert haben und von denen auch Impulse für die Geschichtsdidaktik ausgehen können. Zu nennen sind hier v.a. die Arbeiten von Astrid Messerschmidt⁴⁴⁰, Rosa Fava⁴⁴¹ und Nora Sternfeld⁴⁴². Mit Blick auf

Christian Beeck (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen rechts. Opladen 2015, S. 343–364, hier S. 353–355.

437 So spielen Fragen der Repräsentation und der Infragestellung dominanter Vorstellungen von Kultur und Identität in der Migrationspädagogik und auch in einer Postkolonialen Pädagogik eine zentrale Rolle. Vgl. María do Mar Castro Varela: Postkolonialität. In: Paul Mecheril (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel 2016, S. 152–166, hier S. 164.

438 Vgl. María do Mar Castro Varela: Einleitung: Postkoloniale Pädagogik? In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 26 (2020), H. 1, S. 1–8, hier S. 5.

439 Vgl. María do Mar Castro Varela: Einleitung: Postkoloniale Pädagogik? In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 26 (2020), H. 1, S. 1–8, hier S. 3.

440 Vgl. z.B. Astrid Messerschmidt: Geschichtsbewusstsein ohne Identitätsbesetzungen – kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 66 (2016), H. 3–4, S. 16–22.

441 Vgl. Rosa Fava: Die Neuausrichtung der »Erziehung nach Auschwitz« in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse. Berlin 2015. Zur Kritik von María do Mar Castro Varela an Favas Rezeption Postkolonialer Theorie siehe oben.

442 Nora Sternfeld: Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Wien 2013.

den Stellenwert, der der Erinnerungspolitik in Deutschland zukommt⁴⁴³, ist es nicht verwunderlich, dass im Zuge der gesellschaftlichen Debatten um den Umgang mit dem »kolonialen Erbe«⁴⁴⁴ in der postnationalsozialistischen, postsozialistischen und postmigrantischen BRD⁴⁴⁵ Postkoloniale Theorie besonders stark in der Erinnerungspädagogik rezipiert wurde.

Astrid Messerschmidt ist die Erziehungswissenschaftlerin, die sich am systematischsten mit der Bedeutung postkolonialer Perspektiven für die Erinnerungsarbeit befasst hat. Ausgangspunkt von Messerschmidts Analyse ist die Feststellung, dass die Bundesrepublik Deutschland heute eine postkoloniale und postnationalsozialistische Gesellschaft ist. Postkolonial ist die Gesellschaft, weil die kolonialen Erfahrungen (nicht nur diejenigen, die direkt mit der deutschen Kolonialvergangenheit zu tun haben) in heutige Welt- und Selbstbilder gleichsam eingewoben sind. Diese postkoloniale Gesellschaft ist gleichzeitig eine postnationalsozialistische, weil auch kollektive ideologische Denkmuster aus der NS-Zeit in die heutigen Welt- und Selbstbilder eingegangen sind. Wenn es darum geht, Bildungsprozesse in dieser postkolonialen wie postnationalsozialistischen Erinnerungskultur zu verhandeln, und dabei auch Zusammenhänge und Unterschiede zwischen Kolonialismus und Nationalsozialismus zu vermitteln, fordert Messerschmidt eine Doppelperspektive einzunehmen, die sie wie folgt charakterisiert:

443 Für María do Mar Castro Varela zeigt die Tatsache, dass in den letzten Jahren immer mehr NS-Opfergruppen ihren Platz in der öffentlichen Erinnerung eingefordert haben, welchen hohen Stellenwert Erinnerungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland hat. Castro Varela fasst dies mit dem Diktum »Die, an die sich erinnert wird, gehören dazu« zusammen. María do Mar Castro Varela: Überdeterminiert und reichlich komplex. Überlegungen zu Politischer Bildung im Kontext von Postkolonialismus und Postnazismus. In: Andreas Hechler/Christian Beek (Hrsg.): *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen rechts*. Opladen 2015, S. 343–364, hier S. 355. Insofern ist es für sie nicht verwunderlich, dass postkoloniale Aktivist*innen und Migrant*innen, andere Erinnerungen – sowohl an den Holocaust, v. a. aber auch an den Kolonialismus – einfordern und das dies zu heftigen Deutungskämpfen führt. Denn vor allem in Deutschland scheinen Erinnerung und Zugehörigkeit bzw. Anerkennung in einem engen Zusammenhang zu stehen. Vgl. María do Mar Castro Varela: Überdeterminiert und reichlich komplex. Überlegungen zu Politischer Bildung im Kontext von Postkolonialismus und Postnazismus. In: Andreas Hechler/Christian Beek (Hrsg.): *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen rechts*. Opladen 2015, S. 343–364, hier S. 356.

444 Vgl. ausführlich hierzu die Einleitung der Arbeit.

445 Zur Charakterisierung der Bundesrepublik Deutschland als postkolonial, postnationalsozialistisch und postsozialistisch, vgl. Hito Steyerl: *Postkolonialismus und Biopolitik. Probleme der Übertragung postkolonialer Ansätze in den deutschen Kontext*. In: Hito Steyerl/Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.): *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. 2. Aufl. Münster 2012, S. 38–55, hier S. 39. Auf die Frage nach der Bedeutung dieser Konstellation für die Etablierung einer postkolonialen Erinnerungskultur und einer postkolonialen Geschichtsvermittlung wird – dort noch ergänzt um das Postmigrantisches – im Schlussteil ausführlich eingegangen.

»Die *postkoloniale Gegenwart* [Herv. i.O.] nach Auschwitz zeichnet sich dadurch aus, dass die Menschen- und Weltbilder des Nationalsozialismus in ihr zwar politisch-programmatisch nicht mehr vertreten werden, jedoch in kollektiv geteilten Denkmustern nach wie vor vorhanden sind. Umgekehrt zeigt sich die postnationalsozialistische Gegenwart als eine, in der die Erfahrung kolonialer Herrschaftspraktiken und die darin erzeugten Bilder von den nicht-europäischen Anderen und dem europäischen Selbst verankert sind.«⁴⁴⁶

Dabei sieht Messerschmidt die Neigung zur Relativierung der NS-Verbrechen durch den Vergleich mit anderen Massenverbrechen als ein Spezifikum der politischen Kultur der Bundesrepublik an.⁴⁴⁷ Angesichts der Gefahr, dass die Erinnerung an koloniale Verbrechen gerade in Deutschland dazu instrumentalisiert werden kann, die Shoah zu relativieren, kann in Deutschland eine Erinnerung an den Kolonialismus nicht einfach additiv zur postnationalsozialistischen Erinnerungskultur hinzugefügt werden. Vielmehr ist eine Reflexion im Rahmen der älteren und – zumindest im öffentlichen Raum – etablierten postnationalsozialistischen Erinnerungskultur nötig. Dabei ist sich Messerschmidt der Tatsache bewusst, dass es sich um einen ambivalenten Erinnerungsraum handelt, in dem sowohl Aufarbeitung als auch Abwehr stattgefunden hat bzw. weiterhin stattfindet.⁴⁴⁸ Messerschmidt zufolge ist es somit die Erkenntnis, dass wir in einer solchen postnationalsozialistischen Gesellschaft leben, von der ausgehend die Frage nach dem Ort des postkolonialen Gedächtnisses gestellt werden muss. Ein multidirektionales Erinnern, wie es Michael Rothberg einfordert⁴⁴⁹, muss sich also stets der Fragilität der Erinnerung an den Holocaust bewusst sein.⁴⁵⁰ Für die Bildungsarbeit stellt sich für die Vermittlung der Ge-

446 Astrid Messerschmidt: Postkoloniale Selbstbilder in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur (2016), H. 59, S. 24–37, hier S. 25.

447 Astrid Messerschmidt: Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft – vom Umgang mit Rassismus und Antisemitismus. In: Peripherie 28 (2008), H. 109/110, S. 42–60, hier S. 54.

448 Astrid Messerschmidt: Postkoloniale Selbstbilder in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur (2016), H. 59, S. 24–37, hier S. 27.

449 Mit seiner Forderung nach einem multidirektionalen Erinnern wendet sich der Historiker und Literaturwissenschaftler Michael Rothberg gegen ein Gegeneinander-Ausspielen von unterschiedlichen Erinnerungen im Sinne eines »competitive memory«, in dem das kollektive Gedächtnis wie ein Nullsummenspiel erscheint. Stattdessen fordert Rothberg eine produktive, multidirektionale Erinnerung. Diese charakterisiert er wie folgt: »[...] I suggest that we consider memory as *multidirectional* [Herv. i.O.]: as subject to ongoing negotiation, cross-referencing, and borrowing; as productive and not privative.« Michael Rothberg: *Multidirectional Memory. Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*. Stanford 2009, S. 3.

450 Astrid Messerschmidt: Postkoloniale Selbstbilder in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur (2016), H. 59, S. 24–

schichte des Kolonialismus, so Messerschmidt, – analog zur Vermittlung der Geschichte der Shoah – dabei die Herausforderung, moralische Sackgassen zu vermeiden.⁴⁵¹

Ein Beispiel für eine gelungene und auch für den geschichtsdidaktischen Diskurs anschlussfähige »Übersetzung« und Einbettung postkolonialer Theoriebildung in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs hat die Kunstvermittlerin und Kuratorin Nora Sternfeld vorgelegt. In ihrer pädagogischen Studie, in der sie ein an einem Wiener Gymnasium durchgeführtes erinnerungspädagogisches Projekt zum Holocaust reflektiert, befasst sie sich mit der Komplexität der Positionierungen und Erinnerungen Lernender mit und ohne so genannten Migrationshintergrund. Darin macht sie das von Mary Louise Pratt und James Clifford entwickelte postkoloniale Theoriekonzept der »Kontaktzone« für die Erinnerungsarbeit in der »postnazistischen Migrationsgesellschaft« fruchtbar.⁴⁵² In einer solchen Kontaktzone, in der verschiedene Kulturen aufeinandertreffen, finden laut Pratt spezielle Prozesse der Transkulturation statt. Dabei wird jeweils die eigene Kultur nicht aufgegeben, vielmehr werden Elemente der anderen Kultur(en) aufgenommen, so dass in diesem Prozess neue Praxen und Sichtweisen entstehen können.⁴⁵³ Sieht man nun heutige Klassenzimmer in postmigrantischen Gesellschaften wie Österreich und Deutschland als solche Kontaktzonen an, in denen unterschiedliche Erinnerungsnarrative mit entsprechenden Positionierungen aufeinandertreffen, dann können gerade dort, so auch María do Mar Castro Varela, neue Sichtweisen und Deutungen ausgehandelt und dabei auch »Leerstellen« und problematische Aspekte der bisherigen Erinnerungspraktiken aufgezeigt werden.⁴⁵⁴ Sternfelds These zu Klassenzimmern als

37, hier S. 29. Die Erziehungswissenschaftlerin Iman Attia wirft sowohl Astrid Messerschmidt also auch Michael Rothberg vor, ihren Überlegungen eine Hierarchisierung der Erinnerungen zugrunde zu legen, da sie die Erinnerung an den Holocaust ohne die Erinnerung an den Kolonialismus denken können, aber nicht umgekehrt. Attia fordert demgegenüber diese Hierarchisierung explizit zum Gegenstand der Analyse zu machen und plädiert dafür, die Erinnerung an Kolonialismus als »geteilte Erinnerung« (i. S. von »shared« und »divided«) zu konzipieren. Vgl. Iman Attia: *Geteilte Erinnerungen. Global- und beziehungsgeschichtliche Perspektiven auf Erinnerungspolitik*. In: Iman Attia/Swantje Köbsell/Nivedita Prasad (Hrsg.): *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. Bielefeld 2015, S. 75–88, hier S. 80–82.

451 Astrid Messerschmidt: *Postkoloniale Selbstbilder in der postnationalsozialistischen Gesellschaft*. In: *Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur* (2016), H. 59, S. 24–37, hier S. 32.

452 Nora Sternfeld: *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft*. Wien 2013.

453 Vgl. Mary Louise Pratt: *Imperial eyes. Travel writing and transculturation*. 2. Aufl. London 2010 [1992], S. 7f.

454 Vgl. María do Mar Castro Varela: *Überdeterminiert und reichlich komplex. Überlegungen zu Politischer Bildung im Kontext von Postkolonialismus und Postnazismus*. In: Andreas

Kontaktzonen ist dabei anschlussfähig an die geschichtsdidaktischen Überlegungen von Martin Lücke zu einer »inklusive Erinnerungskultur«. Lücke weist, ähnlich wie Sternfeld, darauf hin, dass in postmigrantischen Klassenzimmern eine solche inklusive Erinnerungskultur in zweifacher Weise diskutiert und eingeübt werden kann. Auf der einen Seite gilt es, im Sinne von »Empowerment«⁴⁵⁵, hierzu Erinnerungen und Geschichten bisher Marginalisierter einzubringen. Auf der anderen Seite sollen diese dann nicht nur additiv zu bestehenden dominanten Erinnerungen hinzugefügt werden. Vielmehr gilt es die verschiedenen in der »Kontaktzone Klassenzimmer« präsenten Erinnerungen zueinander in Beziehung zu setzen. Dabei entstehende »conflicting memories« müssen verhandelt und auftauchende Konflikte, im Rahmen festzulegender Grenzen, ausgehalten werden.⁴⁵⁶

Fazit zur Rezeption Postkolonialer Theorie in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften im deutschsprachigen Raum: Insgesamt konnte gezeigt werden, dass Postkoloniale Theorie in der Pädagogik bisher v. a. mit Blick auf Fragen der Geschichts- und Erinnerungskultur rezipiert wurde. Für die vorliegende Arbeit sind vor allem Nora Sternfelds Konzept der »Kontaktzone Klassenzimmer« sowie die Überlegungen von Astrid Messerschmidt zu den Herausforderungen der Etablierung historischer Bildung zum Kolonialismus und einer Erinnerungskultur an die Verbrechen der Deutschen Kolonialgeschichte in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft anschlussfähig. Eine systematische Rezeption Postkolonialer Theorie in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften steht allerdings noch aus. Für das Jahr 2024 ist von María do Mar Castro Varela und Mai-Anh Boger eine Monografie angekündigt, die verspricht, eine systematische Postkoloniale Pädagogik zu skizzieren.⁴⁵⁷ Einer solchen

Hechler/Christian Beeck (Hrsg.): *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen rechts*. Opladen 2015, S. 343–364, hier S. 356f.

455 Im Kern geht es Empowerment-Ansätzen um Selbstermächtigung unterdrückter und benachteiligter Gruppen, sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene. Neben der Frauenbewegung spielte der Empowerment-Gedanke, der Wurzeln in antikolonialen Befreiungsbewegungen hat, als Konzept v. a. in der afroamerikanischen Bürgerrechtsbewegung eine zentrale Rolle. Im deutschen Kontext wurde der Begriff erstmals in den 1980er Jahren von der afrodeutschen Bewegung aufgegriffen. Seit den 1990er Jahren wird das Empowerment-Konzept in verschiedenen Praxisfeldern und auch in der Wissenschaft rezipiert. Im postkolonialen Kontext ist mit Empowerment i. d. R. Selbstermächtigung und Stärkung von Rassismus Betroffener in geschützten Räumen (»safer spaces«) gemeint. Ziel eines solchen Empowerments ist die Erarbeitung widerständiger Strategien und Praktiken gegen Rassismus auf individueller und kollektiver Ebene. Vgl. Wiebke Scharathow: *Empowerment*, o. J., <https://docplayer.org/22596764-Empowerment-reflexionen-und-methoden.html> (aufgerufen am 15.12.2023).

456 Martin Lücke: *Erinnerungsarbeit*. In: Paul Mecheril (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel 2016, S. 356–371, hier S. 365.

457 Vgl. Mai-Anh Boger/María do Mar Castro Varela: *Postkoloniale Pädagogik. Affirmativ-sabotierende Relektüren des pädagogischen Kanons*. Weinheim/Basel 2024 (angekündigt).

Postkolonialen Pädagogik muss es dabei, neben einem substanziellen »Durcharbeiten« bzw. einer Operationalisierung von Konzepten postkolonialer Theoriebildung für die Bildungs- und Erziehungswissenschaften, laut Castro Varela um mehr gehen als um die Etablierung einer weiteren pädagogischen Subdisziplin. Vor allem muss eine Postkoloniale Pädagogik auf einer grundlegenden Gesellschafts- und Institutionenkritik⁴⁵⁸ aufbauen und eine Kritik am Kanon der Disziplin und an den philosophischen Grundlagen der dominierenden humanistischen Pädagogik entwickeln, die potenziell Auswirkungen auf das gesamte erziehungswissenschaftliche Feld hat.⁴⁵⁹ Von einer solchen Postkolonialen Pädagogik sind, ähnlich wie die Interkulturelle Pädagogik dies Ende der 1990er Jahre geleistet hat, durchaus innovative Impulse für die Geschichtsdidaktik zu erwarten, z.B. mit Blick auf Fragen der Unterrichtsmethodik oder der Wissensproduktion.⁴⁶⁰

Nach den Erziehungs- und Bildungswissenschaften soll im folgenden Abschnitt die Rezeption Postkolonialer Theorie in der Politikdidaktik bzw. der Politischen Bildung skizziert werden.

Die Rezeption Postkolonialer Theorie in der Politikdidaktik und der Politischen Bildung im deutschsprachigen Raum

Im einzigen Aufsatz⁴⁶¹, der systematisch die Übernahme Postkolonialer Theorie in der Politikdidaktik und der Politischen Bildung untersucht, stellt der Verfasser Tobias Müller 2017 ernüchtert fest, dass eine Rezeption Postkolonialer Theorie, die seiner Einschätzung nach schon in der deutschsprachigen Politikwissen-

458 Im Aufsatz »Imperiale Didaktiken. Unterrichten als Unterwerfungsmethode« aus dem Jahr 2018 hat María do Mar Castro Varela aus einer postkolonialen Perspektive eine Kritik an der Institution Schule und an den gängigen Vorstellungen von Unterricht und Didaktik formuliert. Dabei geht sie auch auf Verflechtungen zwischen der Geschichte der Pädagogik und Didaktik mit der Geschichte des Kolonialismus ein. Vgl. María do Mar Castro Varela: Imperiale Didaktiken. Unterrichten als Unterwerfungsmethode. In: Tobias Becker u.a. (Hrsg.): Praxis des Unterrichtens – bildungstheoretische Auseinandersetzungen. Innsbruck 2018, S. 57–71, hier S. 65.

459 Vgl. María do Mar Castro Varela: Einleitung: Postkoloniale Pädagogik? In: Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft 26 (2020), H. 1, S. 1–8, hier S. 5–7.

460 Vgl. hierzu die Überlegungen von María do Mar Castro Varela im Aufsatz »Imperiale Didaktiken. Unterrichten als Unterwerfungsmethode«: María do Mar Castro Varela: Imperiale Didaktiken. Unterrichten als Unterwerfungsmethode. In: Tobias Becker u.a. (Hrsg.): Praxis des Unterrichtens – bildungstheoretische Auseinandersetzungen. Innsbruck 2018, S. 57–71.

461 Zumindest ist dies der einzige Aufsatz, den der Autor bis zum Verfassen dieser Zeilen Ende 2021 gefunden hat.

schaft schleppend verläuft⁴⁶², selbst im Kontext der kritischen politischen Bildung fast völlig fehlt.⁴⁶³ Auch wenn auf theoretischer Ebene die Erschließung Postkolonialer Theorie für die Politikdidaktik noch am Anfang steht⁴⁶⁴, so gibt es im deutschsprachigen Raum allerdings sowohl empirische Arbeiten zu Vorstellungen von Schüler*innen als auch von post- und dekolonialer Kritik angeregte Kontroversen um Globales Lernen bzw. um Bildung für Nachhaltige Entwicklung, die für die vorliegende Arbeit relevant sind und die im Folgenden skizziert werden sollen.

Koloniale Muster in Vorstellungen von Schüler*innen zur Globalisierung: Im Bereich der empirischen Forschung hat ein von Dirk Lange geleitetes Projekt weitere Argumente für die Dringlichkeit einer postkolonialen Perspektive auch mit Blick auf historisches Lernen und den Geschichtsunterricht geliefert. Zusammen mit seinen Mitarbeitern Florian Fischer, Sebastian Fischer und Malte Kleinschmidt hat Lange bei Schüler*innen »Denkweisen der Globalisierung« untersucht. Dabei konnten die Politikdidaktiker nachweisen, dass Schüler*innen heutige globale Ungleichheit häufig durch tief im Zeitalter des Kolonialismus verhaftete entwicklungstheoretische Vorstellungen von »Rückständigkeit« und »Unterentwicklung« erklären.⁴⁶⁵ Fischer/Fischer/Kleinschmidt/Lange zeigen zudem nicht nur, dass Schüler*innen ökonomische Aspekte der Globalisierung überwiegend positiv beurteilen. Vor allem scheint den Lernenden auch ein Bewusstsein für die historische Gewordenheit – und Veränderbarkeit – der aktuellen Strukturen des neoliberalen Kapitalismus zu fehlen.⁴⁶⁶ Somit werden hier eindeutig Defizite in der historischen Bildung diagnostiziert.

In seiner Dissertationsschrift hat Malte Kleinschmidt, ausgehend von den Interviews mit Schüler*innen aus dem Projekt, »Konturen für eine dekoloniale

462 Vgl. zur Rezeption Postkolonialer Theorie in der deutschsprachigen Politikwissenschaft: Aram Ziai (Hrsg.): Postkoloniale Politikwissenschaft. Theoretische und empirische Zugänge. Bielefeld 2016.

463 Vgl. Tobias Müller: Decolonize Education: Edward Said, Gayatri Spivak und postkoloniale politische Bildung. In: Markus Gloe/Tonio Oeftering (Hrsg.): Politische Bildung meets Politische Theorie. Baden-Baden 2017, S. 353–374, hier S. 353f. Vgl. aber jüngst: Franziska Müller/Miriam Friz Trzeciak: Post- und dekoloniale Perspektiven und Praxisfelder für kritische politische Bildung. In: Yasemine Chehata u. a. (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt a.M. 2024, S. 176–184.

464 Mittlerweile (2021) ist allerdings eine weiter unten ausführlich behandelte Studie erschienen, in der Malte Kleinschmidt die lateinamerikanische Dekoloniale Theorie für die Politische Bildung erschließen will.

465 Florian Fischer u. a.: Globales Lernen: Politik statt Kompetenz. Empirisch fundierte Zugänge zur Gestaltung von Globalem Lernen. In: POLIS 20 (2016), H. 1, S. 15–17, hier S. 16f.

466 Vgl. Florian Fischer u. a.: Was SchülerInnen über Globalisierung denken – Anhaltspunkte für die Gestaltung sozioökonomischer Bildung. In: GWP. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik. Sozialwissenschaften für politische Bildung 64 (2015), H. 2, S. 199–210, hier S. 206f.

politische Bildung« entwickelt.⁴⁶⁷ Kleinschmidt verortet sich dabei explizit in der Tradition der lateinamerikanischen dekolonialen Theoriebildung⁴⁶⁸ und versucht diese für den deutschen Kontext und das Feld der politischen Bildung fruchtbar zu machen. Dabei konstatiert er, dass für eine dekoloniale politische Bildung die Beschäftigung mit der Geschichte des Kolonialismus zwar eine wichtige Rolle spielt. In erster Linie geht es ihm aber um »[...] eine politische Bildung, die in die Kolonialität der Gegenwart interveniert bzw. ihr Rechnung trägt.«⁴⁶⁹ Ein veränderter Blick auf die (Kolonial-)geschichte stellt für Kleinschmidt gewissermaßen die Grundlage für dekoloniales politisches Lernen dar, das darauf abzielt »[...] die Postkolonialität der Gegenwart anzuerkennen, den Blick auf das Gewordensein der Gegenwart zu verändern, andere Zukunftsvisionen zu ermöglichen und das Erbe für eine Veränderung des Denkens selbst – für die Dekolonisierung des Denkens – nutzbar zu machen.«⁴⁷⁰ Dabei prägt die dekoloniale Perspektive auch Kleinschmidts Forschungsdesign. Er betont, dass sich seine Sekundäranalyse von der oben genannten Ausgangsstudie nicht durch den methodischen Zugriff, die qualitative Inhaltsanalyse, sondern vor allem durch die dekoloniale Perspektive unterscheidet.⁴⁷¹ Diese besteht darin, dass er versucht, aus den in den Interviews mit Schüler*innen sichtbar werdenden Lernendenvorstellungen Impulse für eine zu entwickelnde dekoloniale politische Bildung kozukonstruieren.⁴⁷² Dabei vertritt er ein Verständnis von Didaktik, dass in Vorstellungen von Schüler*innen nicht (zumindest nicht in erster Linie) nach zu korrigierenden Fehlvorstellungen, sondern nach Anknüpfungspunkten für eine dekoloniale Bildung sucht. Mit diesem Ansatz, der auf potenziell widerständiges Wissen und widerständige Einstellungen der Lernenden aufbaut, möchte er unter anderem zeigen, dass eine dekoloniale politische Bildung auch

467 Malte Kleinschmidt: Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe. Wiesbaden 2021, S. 11. Kleinschmidt formuliert als Ziel seiner Arbeit »Impulse und Hinweise für eine dekoloniale Verschiebung der Konzepte und Selbstverständnisse der Fachdidaktik der politischen Bildung« zu erarbeiten. Malte Kleinschmidt: Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe. Wiesbaden 2021, S. 16.

468 Dabei betont Kleinschmidt, dass er Konzepte der Postkolonialen Theorie (hier besonders die Arbeiten von Spivak) ebenfalls als Bezugspunkte heranzieht. Vgl. Malte Kleinschmidt: Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe. Wiesbaden 2021, S. 4–7, hier S. 5.

469 Malte Kleinschmidt: Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe. Wiesbaden 2021, S. 4.

470 Malte Kleinschmidt: Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe. Wiesbaden 2021, S. 303.

471 Vgl. Malte Kleinschmidt: Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe. Wiesbaden 2021, S. 100.

472 Vgl. Malte Kleinschmidt: Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe. Wiesbaden 2021, S. 16.

die »klassische« hierarchische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden überdenken muss.⁴⁷³ Kleinschmidts aus den Lernendenvorstellungen entwickelte »Didaktische Impulse für eine dekoloniale politische Bildung«⁴⁷⁴ umfassen dabei ein weites Feld, in dem auch historische Bezüge und Themen eine wichtige Rolle spielen. So fordert er z. B. auch für die politische Bildung die Auseinandersetzung mit dem verflechtungsgeschichtlichen Zugriff der »entangled history« und eine Beschäftigung mit fachwissenschaftlichen sowie geschichts- und erinnerungspolitischen Kontroversen über den deutschen Kolonialismus.⁴⁷⁵ Intensiv befasst sich Kleinschmidt auch mit der Frage, wie Konzepte dekolonialer Theoriebildung für die politische Bildung fruchtbar gemacht werden können bzw. wie ein entsprechender epistemischer Wandel aussehen kann.⁴⁷⁶

Trotz anregender Impulse auch für die geschichtsdidaktische Auseinandersetzung mit dem europäischen Kolonialismus der Neuzeit geht Kleinschmidts Arbeit in eine andere Richtung als die vorliegende Studie. Kleinschmidts Untersuchung ist deutlich weniger auf den schulischen Kontext ausgerichtet, ja er deutet sogar an, dass eine dekoloniale Perspektive letztlich auf einen epistemischen Wandel zielen muss, der auf eine Transformation der Institution Schule hinausläuft.⁴⁷⁷ Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass Kleinschmidt, anders als die vorliegende Arbeit, kaum Bezug auf die etablierten Konzepte und Kate-

473 Vgl. Malte Kleinschmidt: Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe. Wiesbaden 2021, S. 16, S. 303.

474 Malte Kleinschmidt: Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe. Wiesbaden 2021, S. 302.

475 Vgl. Malte Kleinschmidt: Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe. Wiesbaden 2021, S. 304–342 (4.2.1. Geteilte Geschichte(n) in einer postkolonialen Welt). Dabei geht Kleinschmidt auch auf mehrere der in der Einleitung dargelegten erinnerungspolitischen Debatten ein. Explizit fordert er, dass sich eine dekoloniale politische Bildung hier den Forderungen der postkolonialen Stadtinitiativen anschließen soll. Vgl. Malte Kleinschmidt: Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe. Wiesbaden 2021, S. 320. Ausführlich skizziert Kleinschmidt in seiner Arbeit die Kontroverse um das Verhältnis von Shoah und Kolonialismus (4.2.1.3.) sowie die Debatten über die Anwendung eines postkolonialen Zugriffs auf innereuropäische Machtverhältnisse (4.2.1.4.).

476 Vgl. Malte Kleinschmidt: Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe. Wiesbaden 2021, S. 507–540. Ein epistemischer Wandel umfasst, laut Kleinschmidt, der hier auf die Aussage einer Schülerin rekurriert, drei Aspekte: »die Anerkennung der Kolonialität der Gegenwart, die Infragestellung des kolonialen Wissenskanons und die kritische Sicht auf die Geschichte der dunklen Seite im Sinne der Anerkennung und Vertiefung (wirklich geschehen) und als Ressource für eine Dekolonisierung der Episteme.« Malte Kleinschmidt: Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe. Wiesbaden 2021, S. 508.

477 Vgl. Malte Kleinschmidt: Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe. Wiesbaden 2021, S. 516.

gorien der schulischen Politikdidaktik nimmt (z.B. mit Blick auf die Kompetenzorientierung, fachdidaktische Prinzipien oder den Beutelsbacher Konsens und Fragen der Urteilsbildung).⁴⁷⁸ Somit kann festgehalten werden, dass auch Kleinschmidts Arbeit auf theoretischer Ebene keine Operationalisierung post- bzw. dekolonialer Theoriebildung für die Politikdidaktik leistet. Dabei wäre es im Hinblick auf die vorliegende Arbeit besonders spannend gewesen, wie Kleinschmidt seine Überlegungen zum von ihm geforderten epistemischen Wandel in der Politischen Bildung auf die Kategorien und Konzepte der Politikdidaktik bezogen hätte. Allerdings sind seine Ausführungen hierzu eher allgemeindidaktischer bzw. allgemeinpädagogischer Natur. Insgesamt ist Kleinschmidt der Überzeugung, ähnlich wie María do Mar Castro Varela dies für die Pädagogik fordert, dass eine dekoloniale politische Bildung nicht lediglich eine weitere Subdisziplin der Politikdidaktik werden darf, sondern dass eine umfassende Dekolonisierung des gesamten Feldes nötig ist, wozu seine Arbeit Anstöße liefern will.⁴⁷⁹

Die post- und dekoloniale Kritik an Globalem Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung: Auch wenn gerade im deutschsprachigen Kontext mit Blick auf die schulische Politikdidaktik die Diskussion über Postkoloniale Theorie noch in den Anfängen steckt, so haben von Post- und Dekolonialer Theorie inspirierte Kritiken an den beiden Konzepten des »Globalen Lernens« und der »Bildung für Nachhaltige Entwicklung« durch zivilgesellschaftliche Akteur*innen bereits zu kontroversen Diskussionen in der universitären Politikdidaktik geführt.⁴⁸⁰ Ausgelöst wurde diese Debatte durch eine von postkolonialen Kriterien geleitete Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit durch die NGO global e.V., einem Berliner Verein für machtkritische Bildungsarbeit.⁴⁸¹ Im Kern bemängeln die Autor*innen der Studie

478 Vgl. hierzu z. B. Sibylle Reinhardt: Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 8. Aufl. Berlin 2018.

479 Vgl. Malte Kleinschmidt: Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe. Wiesbaden 2021, S. 15.

480 Das Konzept des Globalen Lernens wurde in der Geschichtsdidaktik bisher kaum rezipiert (vgl. Christoph Kühberger: Geschichtsdidaktik global. In: Gregor Lang-Wojtasik/Ulrich Klemm (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. 3. Aufl. Ulm 2021, S. 105–108, hier S. 106). Zum Konzept der Nachhaltigkeit bzw. zum Ansatz der Bildung für Nachhaltige Entwicklung hat Nina Reusch im Kontext der Anthropozän Debatte eine kritische geschichtsdidaktische Reflexion vorgelegt (vgl. Nina Reusch: Nachhaltigkeit historisieren. Geschichtsdidaktische Perspektiven auf Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: LaG-Magazin (2021), H. 3, S. 8–13).

481 Vgl. global e.V. (Hrsg. Autor*innen Daniel Bendix/Chandra-Milena Danielzik/Timo Kiesel): Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. Berlin 2013. Daniel Bendix und Chandra-Milena Danielzik waren zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der Studie als Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen am Lehrstuhl für Entwicklungspolitik und Postkoloniale

Daniel Bendix, Chandra-Milena Danielzik und Timo Kiesel, dass in den meisten der von ihnen untersuchten Umsetzungen des Globalen Lernens eurozentrische Vorstellungen von Entwicklung und Entwicklungspolitik weiterhin unkritisch als Lösung für globale Ungleichheitsverhältnisse postuliert werden, ohne dabei im Sinne Postkolonialer Kritik historische und gegenwärtige Machtverhältnisse zu thematisieren. Für die vorliegende Arbeit am interessantesten ist der Nachweis, dass in den untersuchten Bildungsmaterialien die Verbindungen zwischen Entwicklungspolitik und Kolonialismus, wenn überhaupt, nur unzureichend und verkürzt thematisiert werden. Wenn Bezüge zur Kolonialgeschichte hergestellt werden, dann wird, so die Verfasser*innen der Studie, koloniale Gewalt verharmlost und die Relevanz von Kolonialismus für die Gegenwart bzw. v. a. für das heutige Deutschland und Europa in Frage gestellt. Zum Teil identifizieren die Verfasser*innen in den Materialien sogar noch kolonialapologetische Narrative, die die Kolonisierung rechtfertigen und die heutige Verantwortung der ehemaligen Kolonialmächte für das historische Geschehen und dessen Folgen zurückweisen.⁴⁸² Während die Studie von einigen der kritisierten NGOs durchaus selbstkritisch aufgenommen wurde,⁴⁸³ wurde die Kritik der Verfasser*innen – dabei vor allem die Kritik am Konzept des »Globalen Lernens« – von Seiten der universitären Politischen Bildung z. T. vehement zurückgewiesen. Dabei werfen die Kritiker*innen den Autor*innen von global e.V. vor, dass diese pauschal *das* Globale Lernen attackieren würden und sich nicht mit der Geschichte des heterogenen und heute oft sehr weit gefassten Feldes auseinandergesetzt hätten. So werde weder zwischen verschiedenen Ansätzen – wie eben dem Globalen Lernen und der Bildung für nachhaltige Entwicklung – unterschieden⁴⁸⁴, noch würden

Studien in Kassel tätig. Der dortige Lehrstuhlinhaber, Aram Ziai, ist nicht nur einer der Vorreiter der Etablierung postkolonialer Perspektiven in der Politikwissenschaft im deutschsprachigen Raum. Er hat auch selbst in die von der global-Publikation ausgelöste Kontroverse eingegriffen (vgl. hierzu ausführlicher weiter unten).

482 global e.V. (Hrsg. Autor*innen Daniel Bendix/Chandra-Milena Danielzik/Timo Kiesel): *Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Berlin 2013, S. 4, S. 31–33.

483 Vgl. Henning Melber: *Rassismus und Entwicklungspolitik*. In: Karin Fischer/Gerhard Hauck/Manuela Boatcă (Hrsg.): *Handbuch Entwicklungsforschung*. Wiesbaden 2016, S. 303–313.

484 Neben den Begriffen »Globales Lernen« und »Bildung für Nachhaltige Entwicklung« werden im deutschsprachigen Kontext zudem mittlerweile auch weitere Konzepte diskutiert, wie z. B. die aus dem englischsprachigen Raum stammende »Global Citizenship Education«. Vgl. Werner Wintersteiner u. a.: *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. In Kooperation mit der Österreichischen UNESCO-Kommission. 2. Aufl. Klagenfurt u. a. 2015. Dabei liegen auch zum »Global Citizenship Education«-Ansatz schon länger Kritiken aus post- und dekolonialer Perspektive vor. Vgl. hierzu z. B.: Vanessa Andreotti/Lynn Mario T. M. de Souza (Hrsg.): *Postcolonial perspectives on global citizenship education*. New York 2012. Laut Wintersteiner/Grobbaauer/Diendorfer/Reitmeier-Juárez handelt es sich bei der Global Citizenship Education um einen auch von der UNESCO

durchaus vorhandene kritische Auseinandersetzungen im Feld zur Kenntnis genommen, z. B. mit dem Entwicklungsparadigma und dessen »kolonialem Erbe«. Vor allem vermissen die Kritiker*innen aus dem universitären Feld eine Differenzierung zwischen der (universitären) Theoriebildung und den kritisierten praktischen Umsetzungen durch entwicklungspolitische Akteur*innen. Auch wenn es sicherlich problematische Materialien gibt, fehlt der global-Studie aus Sicht ihrer Kritiker*innen das Bewusstsein für die Komplexität der pädagogischen Praxisarbeit und für die Schwierigkeiten der Implementierung des Globalen Lernens im Rahmen des von verschiedenen Interessengruppen geprägten bildungspolitischen Diskurses.⁴⁸⁵ Ein zentraler Streitpunkt der Debatte ist der Critical Whiteness-Ansatz, dessen Handschrift Autor*innen wie Bernd Overwien oder Christoph Steinbrink in der global-Studie erkennen. Dieser wird aus ihrer Sicht insofern überdehnt, da die Verfasser*innen der Studie, wie Steinbrink es formuliert, aus einem Analysewerkzeug die Grundlage für Bildungsarbeit machen wollen.⁴⁸⁶

unterstützten integrativen Ansatz, der verschiedene Konzepte umfasst, ohne dass diese darin aufgehen. Dazu zählen die Autor*innen neben der Friedenserziehung, der Menschenrechtserziehung und der Umweltbildung u. a. auch die Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Vgl. Werner Wintersteiner u. a.: *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. In Kooperation mit der Österreichischen UNESCO-Kommission. 2. Aufl. Klagenfurt u. a. 2015., S. 5f. Malte Kleinschmidt zufolge wird »Globales Lernen« im deutschen Kontext sowohl als Teilbereich, aber z. T. auch als Synonym von »Global Citizenship Education« verstanden. Vgl. Malte Kleinschmidt: *Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe*. Wiesbaden 2021, S. 296. Meines Erachtens scheint im deutschen Raum, prominent v. a. im Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, das Konzept der »Bildung für nachhaltige Entwicklung« der Oberbegriff zu sein, unter dem andere Konzepte, wie Globales Lernen oder Umweltbildung, zusammengefasst werden. Vgl. Jörg-Robert Schreiber/Hannes Siege (Hrsg.): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm »Bildung für nachhaltige Entwicklung«: Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), 2004–2015*. 2. Aufl. Berlin 2016, S. 31.

485 Vgl. Bernd Overwien: Falsche Polarisierung. Die Critical Whiteness-Kritik am Globalen Lernen wird ihrem Gegenstand nicht gerecht. In: *Blätter des iz3w* (2013), H. 338, S. 38–41; Annette Scheunpflug: Globales Lernen und die Debatte um Postkolonialität. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 37 (2014), H. 4, S. 31–32. Ähnlich auch: Alexandra Bechtum/Bernd Overwien: Kann postkoloniale Kritik Schule machen? Über ihre Grenzen und Potenziale für (entwicklungs-)politische Bildungsarbeit. In: Hans-Jürgen Burchardt/Stefan Peters/Nico Weinmann (Hrsg.): *Entwicklungstheorie von heute – Entwicklungspolitik von morgen*. Baden-Baden 2017, S. 59–84.

486 Vgl. Bernd Overwien: Falsche Polarisierung. Die Critical Whiteness-Kritik am Globalen Lernen wird ihrem Gegenstand nicht gerecht. In: *Blätter des iz3w* (2013), September/Oktober, S. 38–41; Christoph Steinbrink: Die Komplexität der Stärkung mündiger Subjekte. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 37 (2014), H. 4, S. 33; Georg Krämer: Von antirassistischen Denkverboten. Anmerkungen zur Rassis-

Die skizzierten Kontroversen um die global-Studie zeugen von einem Konflikt zwischen Akteur*innen, die stärker die Ebene der praktischen politischen Bildungsarbeit in den Blick nehmen und auf Handlungsorientierung und politisches Engagement zielen, und solchen Akteur*innen, die stärker die theoretische Ebene der politikdidaktischen Theoriebildung in den Fokus rücken und im Rahmen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung auf Differenzierung zwischen unterschiedlichen Zugriffen Wert legen. Die Debatte um Globales Lernen innerhalb der universitären Politischen Bildung ist unbestritten komplexer und differenzierter, als dies die Global-Kritik suggerieren mag (wobei Konzepte wie »Globales Lernen«, »Bildung für nachhaltige Entwicklung« oder »Global Citizenship Education« m. E. auch in der politikdidaktischen Debatte selbst nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden).⁴⁸⁷ Allerdings geht es Chandra-Milena Danielzik, Daniel Bendix und Timo Kiesel mit ihrer Kritik nicht in erster Linie um die Intervention in solche Debatten, sondern darum, aufzuzeigen, wie in praktischen Materialien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit koloniale Vorstellungen von »Entwicklungsbedürftigkeit« nach wie vor virulent sind. Wie die selbstkritischen Reaktionen einiger kritisierte entwicklungspolitischer Träger zeigen, liegt das zentrale Verdienst der Untersuchung darin, Probleme in der Umsetzung von Bildungsarbeit im entwicklungspolitischen Kontext aufgezeigt zu haben. Damit hat die Untersuchung von global e.V. auf ein Problem hingewiesen, dem sich die universitäre Politische Bildung stärker zuwenden muss. Denn letztlich fordert die Studie das Feld auf, einen stärkeren Fokus auf die kritische Begleitung der Umsetzungen von Konzepten des Globalen Lernens bzw. der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu legen. Beides sollte idealerweise im konstruktiven Dialog mit den Kritiker*innen aus der Zivilgesellschaft erfolgen.

Das Unbehagen mit postkolonialen und rassismuskritischen Perspektiven (hier v. a. mit dem Critical Whiteness-Ansatz), das in diesen Debatten sichtbar wird, hat m. E. vor allem mit der Befürchtung seitens der universitären Politikdidaktiker*innen zu tun, dass postkoloniale und rassismuskritische Perspektiven auf Globales Lernen mit dem Überwältigungsverbot und dem Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses der Politischen Bildung kollidieren.⁴⁸⁸ Insgesamt ist es sicherlich verkürzt, Vertreter*innen von global e.V. pauschal

mus-Debatte in der entwicklungspolitischen Bildung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (2013), H.3, S. 32–34; als Antwort auf Krämers Beitrag: Aram Ziai: Das Imperium schlägt zurück. Georg Krämers Kritik am Antirassismus zeichnet ein verzerrtes Bild. In Welt-Sichten (2013), H. 10, S. 8–9.

487 Die Konzepte sind m. E. überhaupt kaum klar voneinander zu trennen.

488 Vgl. ähnlich: Sebastian Garbe/Sebastian Knake/Eugenia Matz: »Gibt's das auch in postkolonial?« Globales Lernen vor dem Hintergrund postkolonialer Kritik. In: Oliver Emde u. a. (Hrsg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen u. a. 2017, S. 91–109, hier S. 100.

vorzuwerfen, dass sie allein den Critical Whiteness-Ansatz zur Grundlage ihrer Bildungsarbeit machen. Tatsächlich weist der Critical Whiteness-Ansatz jedoch m. E. durchaus Probleme auf, die auch das Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot berühren.⁴⁸⁹ Dabei wird die Frage nach den Chancen und Grenzen des Beutelsbacher Konsenses von 1976 in der Politikdidaktik mittlerweile nicht nur kontrovers diskutiert.⁴⁹⁰ Mit der vom »Forum kritische politische Bildung«⁴⁹¹ getragenen »Frankfurter Erklärung«⁴⁹² wurden im Jahr 2015 Positionen einer kritisch-emanzipatorischen Politischen Bildung in der Disziplin zur Diskussion gestellt. Laut dem Mitverfasser Andreas Eis setzt die Frankfurter Erklärung dort an, wo der Beutelsbacher Konsens endet und sie thematisiert u. a. Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die Eingebundenheit der Lehrenden und Lernenden in diese gesellschaftlichen Machtverhältnisse und die Frage, inwiefern in der Politischen Bildung Wege aufgezeigt werden sollen, individuell wie kollektiv die Gesellschaft zu verändern.⁴⁹³ Hier finden sich auch durchaus Anknüpfungspunkte zur Postkolonialen Theorie. Insofern wäre ein systematisches Zusammendenken Postkolonialer Theorie und der Forderungen der Frankfurter Erklärung ein Forschungsdesiderat für die Fachdidaktik der politischen Bildung. Konkret könnte dies gerade an den Konzepten des Globalen Lernens und der Bildung für Nachhaltige Entwicklung erprobt werden. Dies erscheint m. E. nicht zuletzt deshalb besonders dringlich, da mit dem von KMK und BMZ gemeinsam erarbeiteten »Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung«⁴⁹⁴ die Konzepte des »Globalen Lernens« und der »nachhaltigen Entwicklung« auf

489 Auf den Critical Whiteness-Ansatz wird in Teil III bei Claim 4 ausführlicher eingegangen.

490 Vgl. Benedikt Widmaier (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn 2016.

491 Vgl. <https://akg-online.org/arbeitskreise/fkpb-forum-kritische-politische-bildung> (aufgerufen am 08.10.2020).

492 Vgl. https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf (aufgerufen am 08.10.2020).

493 Vgl. Andreas Eis: Vom Beutelsbacher Konsens zur »Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung«? In: Benedikt Widmaier (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn 2016, S. 131–139, hier S. 134.

494 Der Orientierungsrahmen, dem das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung zugrunde liegt, geht auf die Initiative der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) zurück und liegt mittlerweile in der 2., aktualisierten und erweiterten Auflage vor. Die erste Auflage ist 2007 erschienen und stellt einen Beitrag zur UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung von 2005 bis 2014 dar. Vgl. Jörg-Robert Schreiber/Hannes Siege (Hrsg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm »Bildung für nachhaltige Entwicklung«: Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), 2004–2015. 2. Aufl. Berlin 2016.

die Agenda des gesamten bundesdeutschen Bildungssektors gesetzt worden sind. Insofern ist hier m. E. die Politikdidaktik im Besonderen gefordert, sich in diese bildungspolitischen Debatten einzubringen.

Wie eine solche Postkoloniale Kritik am Orientierungsrahmen vor dem Hintergrund eines kritisch-emanzipatorischen Verständnisses von (politischer) Bildung aussehen könnte, dafür kann der im Jahr 2014 von verschiedenen Nichtregierungsorganisationen um global e.V. verfasste offene Brief »Decolonize Orientierungsrahmen« Anstöße liefern. Mit der Kritik an der Nichtberücksichtigung von Expert*innen aus dem Globalen Süden und aus der Zivilgesellschaft, an der unzureichenden Reflexion von kolonialen Machtverhältnissen in den verschiedenen Themenfeldern, am Fehlen von Kontroversität hinsichtlich des Leitbildes der Nachhaltigen Entwicklung sowie an der weitgehenden Nichtberücksichtigung emanzipatorischer politischer Handlungsoptionen greifen die Kritiker*innen dabei sowohl Forderung Postkolonialer Kritik als auch zahlreiche Punkte der Frankfurter Erklärung auf.⁴⁹⁵

Fazit zur Rezeption Postkolonialer Theorie in der Politikdidaktik und der Politischen Bildung im deutschsprachigen Raum: Auf theoretischer Ebene steht die Debatte über die Relevanz Post- und Dekolonialer Theorie für die Politikdidaktik bzw. die politische Bildung im deutschsprachigen Raum also nach wie vor am Anfang. Eine Operationalisierung Postkolonialer Kritik für die politikdidaktische Theoriebildung liegt daher auch noch nicht vor.

Das vorgestellte Projekt zu Denkweisen von Schüler*innen zur Globalisierung und die »global-Studie« weisen beide bei Schüler*innen bzw. Praktiker*innen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit für den Bereich der historischen Bildung zur Kolonialgeschichte und deren »Kontinuitäten« eklatante Defizite nach. Damit zeigen beide Studien auch, wie eng historische und politische Bildung zusammenhängen.

Das als Desiderat formulierte Zusammendenken von Postkolonialer Theorie mit dem Beutelsbacher Konsens kann in gleicher Weise auch für die Geschichtsdidaktik formuliert werden. Allerdings ist die Geschichtsdidaktik m. E. in den Debatten um die normative Ausrichtung der Disziplin noch nicht so weit wie die Politikdidaktik. Bodo von Borries hat immer wieder beklagt, dass in der Geschichtsdidaktik, nicht zuletzt auch aufgrund der wiederholten politischen Instrumentalisierung des deutschen Geschichtsunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert, nach den heftigen Auseinandersetzungen der 1970er/80er Jahre über die Ausrichtung der Geschichtsdidaktik an emanzipatorischen gesellschaftlichen Zielen⁴⁹⁶, nie eine dem Beutelsbacher Konsens vergleichbare Debatte geführt

495 Vgl. <https://decolonizeorientierungsrahmen.wordpress.com/> (aufgerufen am 07.10.2020).

496 Vgl. Waltraud Schreiber: Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982. Die curriculare Reform der Sekundarstufe I. Schwerpunkt: Geschichte in der Gesellschaftslehre. Neuried

wurde.⁴⁹⁷ Seit den 1980er Jahren hat sich die Disziplin Fragen der normativen Grundierung der Geschichtsdidaktik und nach wertorientierten und moralischen Zielsetzungen für historisches Lernen kaum mehr zugewendet. Daher ist es m. E. auch nicht verwunderlich, dass eine der Frankfurter Erklärung vergleichbare Diskussion um eine kritisch-emanzipatorische Geschichtsdidaktik bisher nicht erfolgt ist. Allerdings befasst sich der Arbeitskreis »Geschichtsdidaktik theoretisch« der Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD)⁴⁹⁸ jüngst durchaus wieder mit der Rolle normativer Fragen im Rahmen historischen Lernens⁴⁹⁹ sowie mit der gesellschaftlichen Verantwortung der Geschichtsdidaktik⁵⁰⁰ und der Frage, wie politisch die Disziplin ist bzw. sein soll.⁵⁰¹ Zudem wurde auf dem Historikertag 2021 in einem Panel explizit darüber diskutiert, wie sich die drei Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses zur geschichtsdidaktischen Theoriebildung verhalten.⁵⁰²

Auch wenn es in der Geschichtsdidaktik also kein direktes Äquivalent zum Beutelsbacher Konsens gibt, so lassen sich trotzdem auch für die Zeit seit den 1980er Jahren »Pfade« einer kritischen Geschichtsdidaktik identifizieren, auf denen normative Fragen nach der Orientierung der Geschichtsdidaktik an emanzipatorischen Zielen und der Verantwortung der Disziplin vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen weiter diskutiert wurden. Dabei spielten, wie in der Einleitung bereits dargelegt, stets soziale Bewegungen aus der Zivilgesellschaft und/oder Theoriebildungen aus den Bezugsdisziplinen der Geschichtsdidaktik eine zentrale Rolle für das Vorantreiben des geschichtsdidaktischen Diskurses. Im Folgenden sollen drei unterschiedlich weit in die Disziplingeschichte zurückreichende »Pfade« einer kritischen Geschichtsdidak-

2005; Thomas Sandkühler: Die Geschichtsdidaktik der Väter. Zur Kulturgeschichte der siebziger Jahre. In: Michael Wildt (Hrsg.): Geschichte denken. Göttingen 2014, S. 260–279; Thomas Sandkühler: Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928–1947. Mit einer Dokumentation zum Historikertag 1976. Göttingen 2014. Vgl. hierzu auch die Ausführungen zur emanzipatorischen Geschichtsdidaktik von Annette Kuhn weiter unten (Teil II Gliederungspunkt 4.1.).

497 Vgl. zum Beispiel: Bodo von Borries: Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung. Auswege aus einem Missverhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele. Schwalbach/Ts. 2011, S. 12. Ein Vorschlag von Borries' zur Anwendung des Beutelsbacher Konsenses auf den Geschichtsunterricht findet sich hier: Bodo von Borries: Nicht-nur-kognitive Lernziele. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012, S. 422–438, hier S. 429f.

498 Vgl. <https://tinyurl.com/53vnjzjs> (aufgerufen am 21.10.2020).

499 Vgl. <https://www.hsozkult.de/event/id/event-80101> (aufgerufen am 21.10.2020).

500 Vgl. <https://www.hsozkult.de/event/id/event-89154> (aufgerufen am 21.10.2020).

501 Vgl. <https://tinyurl.com/4845wzbr> (aufgerufen am 14.04.2021).

502 Das Panel trug den Titel »Deutungskämpfe austragen! Der Beutelsbacher Konsens und seine Bedeutung für den Geschichtsunterricht«. Vgl. <https://tinyurl.com/3rmc87wu> (aufgerufen am 07.12.2021). Vgl. hierzu Christian Winklhöfer (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens und seine Bedeutung für die Geschichtsdidaktik. Frankfurt a.M. (i.E.).

tik skizziert werden. Diese »Pfade« sind insofern an die Auseinandersetzung mit Postkolonialer Theorie anschlussfähig, als sich dort bereits die Beschäftigung mit der Kolonialgeschichte, mit Rassismus und (zumindest am Rande) zum Teil auch bereits mit dem postkolonialen Diskurs nachweisen lässt. Ziel der im folgenden Gliederungspunkt vorgenommenen Skizze partiell konvergent erscheinender Traditionen und Ansätze einer kritischen Geschichtsdidaktik ist es vor allem, die im Schlussteil vorgenommene Beantwortung der zweiten Forschungsfrage nach der Verortung Postkolonialer Theorie bzw. der in Teil III der Arbeit formulierten Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung im Rahmen des deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Diskurses vorzubereiten.

4. Die Frage nach der Verortung Postkolonialer Theorie in der geschichtsdidaktischen Theorielandschaft – Drei Pfade einer kritischen Geschichtsdidaktik

4.1. Pfad 1: Die »sozialkritische« Geschichtsdidaktik der 1970er/80er Jahre

Annette Kuhn und Klaus Bergmann: Paradigmatisch für die »sozialkritische« Geschichtsdidaktik der Entstehungsphase der Disziplin in der Bundesrepublik⁵⁰³ in den 1970er/80er Jahren, für die Emanzipation und gesellschaftskritische Aufklärung zentrale Ziele bildeten, stehen die Arbeiten von Annette Kuhn (1934–2019) und Klaus Bergmann (1938–2002). Beide forderten die Geschichtsdidaktik auf, durch eine kritische Auseinandersetzung mit Kategorien wie Geschlecht (Kuhn)⁵⁰⁴ und mit bestehender sozialer Ungleichheit (Bergmann)⁵⁰⁵ einen Bei-

503 In der Bundesrepublik existierte auch eine dezidiert marxistisch inspirierte Geschichtsdidaktik, die an wenige Personen gebunden war und keinen dauerhaften Einfluss auf die Disziplin ausüben konnte. Vgl. hierzu v. a. die Arbeiten von Horst W. Jung und Gerda von Staehr, z. B. Horst-Wilhelm Jung/Gerda Staehr: *Historisches Lernen. Didaktik der Geschichte*. Köln 1983. Zur Geschichte der akademischen Disziplin der Geschichtsmethodik in der DDR liegen bisher nur Forschungen zu deren Entstehungsphase und der Zeit bis zu den 1970er Jahren vor. Vgl. Saskia Handro: *Geschichtsunterricht und historisch-politische Sozialisation in der SBZ und DDR (1945–1961)*. Eine Studie zur Region Sachsen-Anhalt. Weinheim/Basel 2002; Marko Demantowsky: *Die Geschichtsmethodik in der SBZ und DDR – ihre konzeptuelle, institutionelle und personelle Konstituierung als akademische Disziplin 1945–1970*. Idstein 2003.

504 Vgl. z. B. Annette Kuhn: *Frauengeschichte und die geschlechtsspezifische Identitätsbildung von Mädchen. Ansätze zu einem frauengeschichtlichen Curriculum*. In: Annette Kuhn/Gerda Tornieporth: *Frauenbildung und Geschlechtsrolle. Historische und erziehungswissenschaftliche Studien zum Wandel der Frauenrolle in Familie und Gesellschaft*. Gelnhausen u. a. 1980, S. 69–144. Dabei spielte in ihren geschichtsdidaktischen Überlegungen die Frage nach der Kategorie »Geschlecht« nicht dieselbe herausgehobene Rolle wie in ihren historischen Arbeiten als Pionierin der bundesdeutschen Frauen- und Geschlechtergeschichte. Was die Inhalte eines an den Interessen der Schüler*innen ausgerichteten emanzipatorischen Geschichtsunterrichts angeht plädierte Kuhn, neben dem Fokus auf die Geschichte von marginalisierten Gesellschaftsgruppen, wie z. B. Frauen, vor allem dafür, Umbruchsphasen der Geschichte in den Fokus zu rücken. Vgl. Annette Kuhn: *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München 1974, S. 30. Kuhn legte in den 1970er Jahren daher

trag zur Überwindung drängender gesellschaftlicher Probleme der bundesrepublikanischen Nachkriegsgesellschaft zu leisten. Dabei hat Kuhn ein Theoriekonzept für eine emanzipatorische Geschichtsdidaktik vorgelegt, in dem sie fordert, Emanzipation zur Leitkategorie der Disziplin zu erheben.⁵⁰⁶ Ähnlich wie in der Postkolonialen Theorie, spielen bei Kuhn und Bergmann auch Fragen der Repräsentation (»Wer spricht?«) und die Herausforderung für die Geschichtsvermittlung durch das häufige Fehlen historischer Quellen von »historisch stummen Gruppen«⁵⁰⁷ eine zentrale Rolle. Die Auseinandersetzung mit rassistischer Diskriminierung jenseits des Themenbereiches Nationalsozialismus – wie z. B. mit dem Rassismus gegenüber den so genannten Gastarbeiter*innen – spielen bei beiden Geschichtsdidaktiker*innen allerdings ebenso wenig eine Rolle wie die Beschäftigung mit der Geschichte von Ungleichheit in globaler Perspektive.

Im ersten »Handbuch der Geschichtsdidaktik« aus dem Jahr 1979, in dem deutlich wird, dass sich die Kritiker*innen einer sozialkritischen Ausrichtung im Sinne Kuhns und Bergmanns durchgesetzt hatten und deshalb nun die geschichtsdidaktische Fundamentalkategorie des Geschichtsbewusstseins als Leitdimension der Disziplin etabliert wurde, finden sich mit Blick auf eine globale Perspektive zwar durchaus Beiträge zur Universalgeschichte und auch zum Geschichtsunterricht in der »Dritten Welt«.⁵⁰⁸ Allerdings konstatiert Bea Lundt, dass die von den Autor*innen geforderte Relativierung der gängigen eurozentristischen Perspektive der Geschichtsvermittlung und eine stärkere Berücksichtigung der Sichtweisen der (ehemals) Kolonisierten aus der »Dritten Welt« vom

folgerichtig auch mehrere Unterrichtsentwürfe zu verschiedenen Revolutionen vor. Vgl. z. B. Annette Kuhn: *Die Englische Revolution*. München 1974.

505 Siehe z. B. das mittlerweile in der 3. Auflage vorliegende geschichtsdidaktische Standardwerk Bergmanns zum Thema Multiperspektivität: Klaus Bergmann: *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. 3. Aufl. Schwalbach/Ts. 2016.

506 Vgl. Annette Kuhn: *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München 1974. Eine kritisch-würdigende Auseinandersetzung mit Kuhns von der Kritischen Theorie inspiriertem geschichtsdidaktischen Konzept und der Frage nach einer möglichen Aktualisierung einer kritischen Geschichtsdidaktik jenseits von Kuhns Leitkategorie der Emanzipation hat vor kurzem Georg Götz vorgelegt. Vgl. Georg Götz: *Geschichtsunterricht als Kritik? – Der Streit um die kritische Geschichtsdidaktik und seine Folgen*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 9 (2018), S. 61–78.

507 Klaus Bergmann: *Multiperspektivität*. In: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. 3. Aufl. Schwalbach/Ts. 2011, S. 65–77, hier S. 72.

508 Vgl. Klaus Eder: *Universalgeschichte*. In: Klaus Bergmann u. a. (Hrsg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Bd. 1. Düsseldorf 1979, S. 127–130; Valentine Rothe: *Didaktik der Universalgeschichte*. In: Klaus Bergmann u. a. (Hrsg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Bd. 1. Düsseldorf 1979, S. 226–230; Ulrich Kratz: *Geschichtsunterricht in der Dritten Welt*. In: Klaus Bergmann u. a. (Hrsg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Bd. 2. Düsseldorf 1979, S. 152–154.

Mainstream der Disziplin nicht aufgegriffen wurden. Wie wenig globale Perspektiven und ein Bewusstsein für ungleiche Machtverhältnisse zwischen Globalem Norden und Süden auf dem Schirm der Geschichtsdidaktik präsent waren, zeigt für Lundt auch das Sachregister des »Handbuch[s] der Geschichtsdidaktik«, in dem Stichworte wie »Rassismus«, »Kolonialismus« und »Imperialismus«, aber auch allgemeinere Begriffe wie »Diskriminierung« und »Fremdverstehen« fehlen. Zudem kritisiert Lundt, dass in den Gründungsjahren der Geschichtsdidaktik ein Austausch mit Kolleg*innen der »Dritten Welt«, der zu einer Rezeption anti-kolonialen Denkens und zu einem Sich-Einlassen auf einen anderen Umgang mit Geschichte in ehemaligen Kolonien hätte führen können, ebenfalls nicht erfolgt ist.⁵⁰⁹ Allerdings ließe sich diese Kritik wohl heute, wo durch die geopolitische Lage nach dem Ende des Kalten Krieges, eine ausgebaute Infrastruktur und verbesserte Kommunikationsmöglichkeiten viel einfachere Ausgangsbedingungen bestehen, in gleicher Weise noch anbringen. Auf diese andauernden strukturellen Benachteiligungen von Wissenschaftler*innen aus dem Globalen Süden hat prominent Dipesh Chakrabarty aufmerksam gemacht.⁵¹⁰ Immerhin bleibt festzuhalten, dass die Themen Kolonialismus und Kolonialgeschichte in der Frühphase der Geschichtsdidaktik von sich selbst als kritisch verstehenden Autor*innen durchaus thematisiert wurden, wenn auch aus einer eurozentrischen Perspektive.⁵¹¹

Bodo von Borries: Der erste Geschichtsdidaktiker im deutschsprachigen Raum, der sich seit den 1970er Jahren systematisch mit der Kolonialgeschichte befasst, ist Bodo von Borries (*1943). Im Jahr 1986 hat er eine 398 Seiten starke, ausführlich kommentierte Materialsammlung für den Geschichtsunterricht zur

509 Bea Lundt: »Ihr Weißen seid immer noch Rassisten!«. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 95–116, hier S. 96–98, S. 100.

510 Vgl. zu Chakrabarty ausführlich in Teil I der Arbeit (Gliederungspunkt 1.3.).

511 1980 wurde vom Vorsitzenden der im gleichen Jahr gegründeten Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik, Walter Fürnrohr, in Tutzing eine Tagung zum Thema »Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder« veranstaltet. Bea Lundt kritisiert, dass mit Leopold-Joseph Bonny Douala M'bedy allerdings nur ein »Alibi-Afrikaner« als Referent vertreten war der, laut Vorwort des Sammelbandes, die Perspektive der Betroffenen vertreten sollte, aufgrund terminlicher Probleme bei der Manuskriptabgabe aber nicht in den Tagungsband aufgenommen wurde. Darin sieht Lundt einen Beleg dafür, dass der internationalen Zusammenarbeit »auf Augenhöhe« und der intendierten kritischen Auseinandersetzung mit der Geschichte der »Dritten Welt«, bzw. hier konkret mit afrikanischer Geschichte, bereits institutionell enge Grenzen gesetzt waren. Bea Lundt: »Ihr Weißen seid immer noch Rassisten!«. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 95–116, hier S. 98f., das wörtliche Zitat findet sich auf S. 98.; Walter Fürnrohr: Die Dritte Welt im Geschichtsunterricht – ein Vorwort. In: Walter Fürnrohr (Hrsg.): Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder. Von der Kolonialgeschichte zur Geschichte der Dritten Welt. München 1982, S. 3–6, hier S. 5f.

Kolonialgeschichte zwischen 1492 und 1830 veröffentlicht, die einem universalgeschichtlichen Ansatz folgt.⁵¹² Von Borries' Auseinandersetzung mit der Kolonialgeschichte teilt mit der sozialkritischen Geschichtsdidaktik Kuhns und Bergmanns das Anliegen, eine historische Perspektive auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen zu werfen. Das zentrale Anliegen des auch als alternatives Schulbuch gedachten Werkes ist es dabei zu zeigen, wie der europäische Kolonialismus in der von ihm untersuchten Phase vom 16. bis zum 18. Jahrhundert mit gegenwärtigen Umweltproblemen, Kriegen und der globalen sozialen Ungleichheit zwischen »Erster« und »Dritter« Welt zusammenhängt.⁵¹³

Die nach wie vor lesenswerten Auseinandersetzungen von Bodo von Borries mit der Kolonialgeschichte⁵¹⁴ sind in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik bis in die 2010er Jahre und der Ausgabe »Geschichtsdidaktik Postkolonial« der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2016 die einzigen intensiveren und systematischen Versuche einer kritischen Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte und Kolonialismus in der Disziplin. Auch wenn von Borries, wie für eine deutschsprachige Publikation aus den 1980er Jahre mit Blick auf die Geschichte postkolonialer Theoriebildung und deren Rezeption im deutschsprachigen Raum auch nicht anders zu erwarten⁵¹⁵, Postkoloniale Theorie explizit noch nicht berücksichtigt, wendet sich der Hamburger Geschichtsdidaktiker zahlreichen Punkten zu, die auch im postkolonialen Theoriediskurs verhandelt werden. Im Folgenden wird daher ausführlich diskutiert, wo von Borries' Ausführungen zur Kolonialgeschichte für den postkolonialen Theoriediskurs anschlussfähig sind und wo Postkoloniale Theorie sich von seinem Zugriff auf die Kolonialgeschichte unterscheidet.

512 Vgl. Bodo von Borries: *Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem. Europa und Übersee zwischen Entdeckungs- und Industriezeitalter 1492–1830*. Münster 1986. Dass in den 1970er Jahren durchaus unterrichtspraktische Vorschläge für Unterrichtseinheiten zur Kolonialgeschichte vorgelegt wurden, belegt eine Bibliographie zum Thema »Dritte Welt« aus dem Jahr 1981, die in der Zeitschrift »Geschichtsdidaktik« erschienen ist. Darin finden sich Sequenzen zu Themen, die auch im heutigen post- und dekolonialen Diskurs prominent diskutiert werden (z. B. zu Malinche und Hernán Cortés oder zur Chronik von Waman Puma de Ayala). Vgl. Harald Neifeind/Beata Regenhardt: *Theorie – Praxis, hin und zurück, bitte!* (5). Unterrichtseinheiten zum Thema »Dritte Welt«. In: *Geschichtsdidaktik* 6 (1981), H. 4, S. 419–424.

513 Vgl. Bodo von Borries: *Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem. Europa und Übersee zwischen Entdeckungs- und Industriezeitalter 1492–1830*. Münster 1986, S. 1.

514 Nach der Publikation im Jahr 1986 hat sich von Borries weiter intensiv mit der Kolonialgeschichte befasst, dabei u. a. auch mit der Frage nach dem Verhältnis von Kolonialismus und Nationalsozialismus (siehe hierzu ausführlicher unten). Einen Folgebund »Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem von 1830 bis zur Gegenwart« hat er allerdings nicht mehr vorgelegt.

515 Zur Geschichte Postkolonialer Theorie und zur Rezeption postkolonialer Theoriebildung im deutschsprachigen Raum, die erst Ende der 1990er Jahre einsetzte, siehe ausführlich Teil I (Gliederungspunkt 3.).

Die m.E. deutlichste Überschneidung zum postkolonialen Theoriediskurs liegt im Grundanliegen von Bodo von Borries, Gegenwartsbezüge bzw. »koloniale Kontinuitäten« zwischen dem von ihm behandelten Abschnitt der Kolonialgeschichte und seiner Gegenwart aufzuzeigen. Dabei diskutiert von Borries die Zusammenhänge zwischen Kolonialismus, Industrialisierung und Naturzerstörung in Vergangenheit und Gegenwart (gemäß dem Diskurs der 1970er Jahre und der Dependenztheorie als Frage der »Unterentwicklung« der »Dritten Welt« dargestellt) auf differenzierte Weise.⁵¹⁶ Zudem weist er mit den Rückwirkungen des Kolonialsystems auf Europa bereits auf einen zentralen Punkt hin, der für eine postkoloniale Perspektive auf die Kolonialgeschichte leitend wird. Anders als in der Postkolonialen Theorie geht es ihm dabei allerdings vor allem um Rückwirkungen auf wirtschaftlicher Ebene und weniger um Fragen von Kolonialismus als Ideologie und Wissenssystem.

Ein weiterer an die postkoloniale Debatte anschlussfähiger Aspekt in von Borries' alternativem Schulbuch ist, wie er den Gewaltcharakter des Kolonialismus und die dramatischen Folgen der Kolonialisierung für die Kolonisierten in aller Konkretheit herausarbeitet. Auch wenn er, was eine postkoloniale Perspektive kritisieren würde, die eurozentrischen Begrifflichkeiten »Hochkultur« und »Entwicklung« unkommentiert verwendet, zeigt er, z.B. im Kapitel zum afrikanischen Kontinent, wie durch das europäische Eingreifen und den entstehenden transatlantischen Versklavungshandel systematisch stabile afrikanische Reiche zerstört wurden und es zu einem dramatischen demografischen

516 Von Borries zeigt dabei konkrete Zusammenhänge zwischen der wirtschaftlichen Entwicklung in den Kolonien und der Industrialisierung in Europa auf. Er benennt einerseits eindeutige kausale Beziehungen zwischen dem Kolonialismus und der Industrialisierung Europas (z.B. mit Blick auf den Baumwollimport, die Einführung der Kartoffel in Europa oder die Edelmetallimporte). Andererseits stellt er auch heraus, dass die weltweite Vorherrschaft der Kolonialmächte, die in vollem Ausmaß erst nach der Industriellen Revolution anbricht, nicht allein auf der Ausbeutung der kolonisierten Gebiete beruhte. Von Borries wägt damit in überzeugender Weise äußere und innere Faktoren, die den Vorsprung Europas, gerade bei der Industrialisierung, erklären, ab und bietet einen überzeugenden Erklärungsansatz dafür, warum gerade die Europäer*innen dann die Kolonisierung der Welt in Angriff nehmen konnten. Vgl. Bodo von Borries: *Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem. Europa und Übersee zwischen Entdeckungs- und Industriezeitalter 1492–1830*. Münster 1986, S. 303–318, S. 355–362. Damit schließt von Borries an zeitgenössische von Marxismus, Weltsystemtheorie und Dependenztheorie beeinflusste globalgeschichtliche Arbeiten zum Kapitalismus an, die auch heute noch in der Forschung diskutiert werden, und versucht diese m.W. erstmalig für die deutschsprachige Geschichtsdidaktik fruchtbar zu machen. In der Strukturierung seiner Darstellung folgt von Borries dabei dem heute aufgrund seines essentialistischen Kulturverständnisses überholten Modell der Kulturerdteile. Zur Problematik der Kulturerdteillehre, vgl. Philippe Kersting: *Analyse des Folienbuches »Kulturerdteil Schwarzafrika« – eine erschreckende Reise in die Vergangenheit*. In: Philippe Kersting/Karl W. Hoffmann (Hrsg.): *AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag*. Mainz 2011, S. 37–45, hier S. 44.

Einbruch kam. Dabei betont er auch, wie Rassismus zur Legitimation des Versklavungshandels entstand⁵¹⁷ und kritisiert, dass die »historische Wurzel des Rassendenkens im Kolonialismus« heute kaum diskutiert wird.⁵¹⁸

Auch von Borries' Ausführungen in einem Aufsatz aus dem Jahr 1987 zum Lernpotenzial einer von ihm weit definierten Kolonialgeschichte, die neben Weltwirtschaft, Imperialismus, Neokolonialismus auch explizit die »geistige« Kolonisierung und damit die ideologische Dimension von Kolonialismus umfasst, können aus postkolonialer Sicht bzw. vor dem Hintergrund heutiger, stärker global- und vernetzungsgeschichtlich orientierter Perspektiven zum Teil noch überzeugen. So fordert von Borries eine Auseinandersetzung mit der »Grundeinsicht von der Beschleunigung und Beendbarkeit der Geschichte«, für deren Verständnis der Kolonialismus und v. a. die Ausbeutung der Amerikas zentral sind.⁵¹⁹ Was von Borries hier von heutigen Arbeiten, die sich explizit auf Postkoloniale Theorie berufen, unterscheidet, ist m. E. seine universalhistorische Perspektive. Mit seiner These von der zunehmenden Beschleunigung der Geschichte steht er dem 1996 an der University of California in Los Angeles entwickelten weltgeschichtlichen Modellcurriculum der »National Standards of World History« nahe, das einem Narrativ einer zunehmenden Verdichtung und

517 Vgl. Bodo von Borries: *Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem. Europa und Übersee zwischen Entdeckungs- und Industriezeitalter 1492–1830*. Münster 1986, S. 91, S. 96f.

518 Bodo von Borries: *Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem. Europa und Übersee zwischen Entdeckungs- und Industriezeitalter 1492–1830*. Münster 1986, S. 373. Von Borries weist in diesem Zusammenhang auch – möglicherweise beeinflusst durch die Lektüre von Frantz Fanon – darauf hin, wie nachhaltig gerade der transatlantische Versklavungshandel das »schwarze [...] Selbstbewußtsein [...]« beschädigt hat. Bodo von Borries: *Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem. Europa und Übersee zwischen Entdeckungs- und Industriezeitalter 1492–1830*. Münster 1986, S. 100. Bei der Lektüre des alternativen Schulbuchs fällt aus heutiger Perspektive die unkritische, allerdings in den 1970er und 1980er Jahren auch in wissenschaftlichen Publikationen durchaus nicht inkriminierte Verwendung von heute als rassistisch verstandenen Begriffen wie »Schwarzafrika« und dem »N*-Wort« (nicht nur in Quellen) auf. Trotz einer bisweilen problematischen, weil affirmativen Verwendung des Begriffs »Rasse« finden sich bei von Borries gleichzeitig auch Sätze wie der folgende, die von einer für die damalige Zeit progressiven, da (selbst-)kritischen Auseinandersetzung mit Rassismus zeugen: »Die meisten Weißen heute müssen – selbst bei vorsichtiger Einschätzung – als offene oder verdeckte »Rassisten« angesehen werden. Entweder sie glauben an die biologische, natürliche Überlegenheit der weißen Rasse oder einen geistigen kulturellen Vorsprung aufgrund intensiver Arbeit und Disziplin, also eigener Verdienste.« Bodo von Borries: *Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem. Europa und Übersee zwischen Entdeckungs- und Industriezeitalter 1492–1830*. Münster 1986, S. 372.

519 Bodo von Borries: *Abschied von Euro- und Ethnozentrismus? Zu Bedeutung und Gestaltung von Unterricht über Kolonialgeschichte*. In: *Geschichte Politik und ihre Didaktik. Zeitschrift für historisch-politische Bildung* 15 (1987), H. 3/4, S. 179–194, hier S. 188f., das wörtliche Zitat befindet sich auf S. 189.

Beschleunigung der Geschichte folgt.⁵²⁰ Von Borries' Ausführungen weisen dabei auch auf die in der Geschichtsdidaktik erst langsam beginnende Auseinandersetzung um historisches Lernen im Zeitalter des Anthropozäns voraus.⁵²¹ Dabei zeigt er aus seiner universalgeschichtlichen Perspektive auf, welch dramatischen menscheitsgeschichtlichen Einschnitt der europäische Kolonialismus der Neuzeit für die Geschichte der Biosphäre bedeutet (er vergleicht die Zäsur mit dem Übergang zur Landwirtschaft in der Jungsteinzeit). In der heutigen Forschung zum Anthropozän wird ebenfalls die These vertreten, dass der Beginn des Anthropozäns, verstanden als neues Erdzeitalter, in dem der Mensch das Erdsystem dramatisch zu verändern beginnt, mit der Geschichte des Kolonialismus der Frühen Neuzeit anzusetzen ist.⁵²² Mit Blick auf aktuelle Debatten um Klimagerechtigkeit und die historischen Zusammenhänge zwischen Kolonialismus und der eskalierenden Klimakrise klingt von Borries' bereits 1987 in drastischen Worten und Bildern formulierter Auftrag, warum sich eine kritische Geschichtsdidaktik mit der Kolonialgeschichte auseinandersetzen müsse, aktueller denn je: »Sich der Kolonialgeschichte stellen, heißt [...] nichts anderes, als die historische Entstehung der gegenwärtigen Übergangs- oder Untergangskrise der gesamten Menschheit aufarbeiten«.⁵²³

Abschließend soll noch auf die zwei aus postkolonialer Sicht m. E. am deutlichsten zu kritisierenden Aspekte in von Borries' früher Auseinandersetzung mit der Kolonialgeschichte hingewiesen werden. Problematisch sind vor diesem Hintergrund seine Überlegungen zum Fremdverstehen und zum Perspektivenwechsel. Ein Kritikpunkt ist dabei, dass in Borries' Ausführungen zur Schulung

520 Vgl. <https://phi.history.ucla.edu/nchs/world-history-content-standards/> (aufgerufen am 09.10.2020).

521 Die Auseinandersetzung mit dem Anthropozän und die Perspektivierung der Menschheitsgeschichte aus erdgeschichtlicher Perspektive, wie es etwa die »Big History« von David Christian (vgl. z. B. David Christian: *Big History. Die Geschichte der Welt – vom Urknall bis zur Zukunft der Menschheit*. München 2018) oder eine »Planetary History« im Sinne von Dipesh Chakrabarty leistet (vgl. z. B. Dipesh Chakrabarty: *The Climate of History in a Planetary Age*. Chicago/London 2021), sowie die Frage, welche Rolle Kolonialismus dabei spielt, wird in der Geschichtsdidaktik erst seit kurzem diskutiert. Vgl. z. B. Philipp Bernhard/Susanne Popp: *From the National to the Planetary Level. History Education in the Anthropocene*. In: *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture. Yearbook of the International Society for History Didactics* 44 (2023), S. 21–40.

522 Vgl. z. B. Eva Horn/Hanno Bergthaller: *Anthropozän zur Einführung*. Hamburg 2019, S. 37–39.

523 Bodo von Borries: *Abschied von Euro- und Ethnozentrismus? Zu Bedeutung und Gestaltung von Unterricht über Kolonialgeschichte*. In: *Geschichte Politik und ihre Didaktik. Zeitschrift für historisch-politische Bildung* 15 (1987), H. 3/4, S. 179–194, hier S. 188.

des Fremdverstehens die Vorstellung von homogenen Kulturen sichtbar wird.⁵²⁴ Vor allem aber würde die Postkoloniale Kritik nicht nur – wie von Borries dies tut – darauf hinweisen, dass »die gegenwärtigen ›anderen‹, ›Fremden‹ [...] nur aus ihrer Geschichte zu begreifen [sind], die durch das wirtschaftliche und politische, direkte oder informelle Kolonialsystem bestimmt und mit ›unserer‹ Geschichte verbunden und vermischt ist.«⁵²⁵ Vielmehr würde eine postkoloniale Perspektive, für die Kolonialismus auch eine Ideologie und ein Wissenssystem darstellt, diese Dimension von Kolonialismus in den Vordergrund stellen und hier auch nach den Rückwirkungen auf die »Metropole« und das eigene Selbstverständnis bzw. nach entsprechenden Wechselwirkungen fragen. Dabei kann es aus postkolonialer Perspektive weniger, wie von Borries mit Rolf Schörken⁵²⁶ fordert, um eine »Identitätserweiterung zur ›mundialen‹ oder ›globalen‹ Zugehörigkeit« gehen. Vielmehr geht es aus einer postkolonialen Sicht, noch stärker als bei von Borries und Schörken, um Selbstreflexion und eine Analyse der eigenen Verwicklung in die heutigen, auf dem »Erbe« des Kolonialismus fußenden ungleichen globalen Strukturen.⁵²⁷ Allerdings gehen einige der historischen Beispiele für »Identitätsbildung und Identitätserweiterung«, die Bodo von Borries anführt, durchaus bereits in diese Richtung und sind auch heute noch vor dem Hintergrund Postkolonialer Kritik anschlussfähig.⁵²⁸

524 Vgl. Bodo von Borries: Abschied von Euro- und Ethnozentrismus? Zu Bedeutung und Gestaltung von Unterricht über Kolonialgeschichte. In: Geschichte Politik und ihre Didaktik. Zeitschrift für historisch-politische Bildung 15 (1987), H. 3/4, S. 179–194, hier S. 190.

525 Bodo von Borries: Abschied von Euro- und Ethnozentrismus? Zu Bedeutung und Gestaltung von Unterricht über Kolonialgeschichte. In: Geschichte Politik und ihre Didaktik. Zeitschrift für historisch-politische Bildung 15 (1987), H. 3/4, S. 179–194, hier S. 190.

526 Rolf Schörken hat bereits 1980 eine Didaktik des Fremdverstehens in einer »kleiner werdenden Welt« vorgeschlagen. Vgl. Rolf Schörken: Geschichtsunterricht in einer kleiner werdenden Welt. Prolegomena zu einer Didaktik des Fremdverstehens. In: Hans Süssmuth (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Paderborn u. a. 1980, S. 315–335.

527 Bodo von Borries: Abschied von Euro- und Ethnozentrismus? Zu Bedeutung und Gestaltung von Unterricht über Kolonialgeschichte. In: Geschichte Politik und ihre Didaktik. Zeitschrift für historisch-politische Bildung 15 (1987), H. 3/4, S. 179–194, hier S. 191. In dieser Hinsicht wird vor dem Hintergrund Postkolonialer Kritik heute auch das »Globale Lernen« z. T. scharf kritisiert (siehe hierzu ausführlich weiter oben im Exkurs I). So schlägt Astrid Messerschmidt vor, sich der Illusion eines Globalen Lernens, das suggeriert, universales Weltwissen zu vermitteln bzw. den Zusammenhang zu erklären, wie die globale Welt funktioniert, komplett zu verweigern. Vielmehr fordert sie für die Bildungsarbeit im Globalen Norden einen Fokus auf »die eigene Zone« und eine Reflexion der eigenen Verwicklung in die (im Sinne von »shared« und »divided«) gemeinsam geteilte postkoloniale Welt. Astrid Messerschmidt: Postkoloniale Bildungsprozesse. Transformationen Globalen Lernens. In: Arbeitsgemeinschaft Globales Lernen in Hessen (Hrsg.): Eine Welt – Spur(t)en in Hessen. Wiesbaden-Naurod 2004, <https://tinyurl.com/3zcd2stk> (aufgerufen am 09.10.2020).

528 Aus postkolonialer Perspektive besonders spannend für eine geschichtsdidaktische Umsetzung wären Beispiele, wie »die Anderen« die Europäer wahrnahmen. Von Borries verweist

Fazit zu Pfad 1: Die »sozialkritische« Geschichtsdidaktik der 1970er/80er Jahre: Annette Kuhn, Klaus Bergmann und Bodo von Borries haben aus ihrem jeweiligen Anliegen heraus geschichtsdidaktische Überlegungen angestellt und Konzepte entwickelt, die über ihren konkreten Gegenstand hinaus die heutige Geschichtsdidaktik nach wie vor prägen.

Die skizzierten Debatten sind dabei in mehrfacher Hinsicht für die Auseinandersetzung mit Postkolonialer Theorie in der Geschichtsdidaktik anschlussfähig. Mit Blick auf die Arbeiten von Annette Kuhn ergeben sich Fragen nach möglichen Parallelen zur Rezeption von Frauengeschichte und der Etablierung der transversalen Kategorie »Gender« in der Geschichtsdidaktik. Zudem stellt sich im Anschluss an Kuhn die Frage, welche Rolle »Emanzipation« im Kontext postkolonialer Geschichtsvermittlung heute spielen kann. Die Überlegungen von Kuhn und v. a. von Klaus Bergmann weisen auch auf die für den postkolonialen Diskurs zentrale Frage nach dem Umgang mit der Überlieferungsdichte von Quellen »stummer Gruppen« im Kontext der Kolonialgeschichte voraus. Konkret geht es darum, wie das geschichtsdidaktische Unterrichtsprinzip der Multiperspektivität auf Quellenebene unter diesen Umständen umgesetzt werden kann.⁵²⁹ Bodo von Borries hat in den 1970er/80er Jahren für den geschichtsdidaktischen Theoriediskurs zentrale Überlegungen zu Fremdverstehen, Perspektivenwechsel und Perspektivenerweiterung, zum emotionalen Lernen und zur Menschenrechtsbildung grundgelegt, die er in seinem äußerst umfangreichen geschichtsdidaktischen Werk im Laufe der Zeit immer wieder erweitert hat. Dabei hat seine intensive Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus in den 1970er und 1980er Jahren sicherlich eine zentrale Rolle gespielt. Von Borries ist m.W. bis heute auch der einzige deutschsprachige Geschichtsdidaktiker, der sich in zwei Aufsätzen in

diesbezüglich auf die sicherlich für den Geschichtsunterricht adaptierbare, erst im Jahr 1983 auf Deutsch erschienene Studie »Der Weiße im Spiegel der Farbigen« von Julius Lips (1895–1950) (das englische Original mit dem treffenderen Titel »The Savage Hits Back, or the White Man Through Native Eyes« stammt aus dem Jahr 1937). Darin unternimmt der Ethnologe Lips einen für seine Zeit skandalösen Perspektivenwechsel. Die Publikation geht auf den aufgrund seiner 1934 über Frankreich in die USA erfolgten Emigration nie realisierten Plan für eine Ausstellung im Rautenstrauch-Joest-Museum in Köln zurück. Dafür hatte Lips Darstellungen von Europäer*innen aus indigener Perspektive gesammelt. 2018 setzte sich das Rautenstrauch-Joest-Museum in einer Sonderausstellung mit Lips' Werk auseinander. In einem ersten Teil wurde – entlang seiner Publikation aus dem Jahr 1937 – eine Ausstellung realisiert, ähnlich wie Lips sie geplant hatte. Im zweiten Teil erfolgte dann eine kritische Reflexion des ersten Teils und auch eine Auseinandersetzung mit Lips' Biografie. Vgl. hierzu folgende Rezension zur Sonderausstellung: Steffi de Jong: Lässt sich der koloniale Blick umdrehen? Das Rautenstrauch-Joest Museum befasst sich mit der Pionierarbeit seines früheren Direktors Julius Lips. In: Blog Wie weiter mit Humboldts Erbe? Ethnografische Sammlungen neu denken, 2018, <https://blog.uni-koeln.de/gssc-humboldt/laesst-sich-der-koloniale-blick-umdrehen/> (aufgerufen am 09.10.2020).

529 Siehe zu dieser Frage genauer Teil III Claim 2.

den 2000er Jahren – und damit deutlich vor dem in der Einleitung skizzierten »Historikerstreit 2.0« – mit dem Verhältnis von Kolonialismus und Nationalsozialismus sowie mit Postkolonialer Kritik an der These von der Singularität des Holocaust auseinandergesetzt hat.⁵³⁰ Der Hamburger Geschichtsdidaktiker kann dabei – trotz der oben skizzierten Kritikpunkte – vor allem deshalb als Vorläufer heutiger postkolonialer Debatten gesehen werden, da er sich als erster in der Disziplin nachdrücklich dafür einsetzte, die Gegenwart stärker aus der Perspektive der »Dritten Welt« und deren Auseinandersetzung v. a. mit den wirtschaftlichen und politischen Folgen des Kolonialismus zu betrachten und in der Geschichtsvermittlung »koloniale Kontinuitäten« zu thematisieren. Zudem hat Borries nicht nur den Gewaltcharakter des Kolonialismus gegen die indigene Bevölkerung in der Phase zwischen 1492 und 1830 in aller Deutlichkeit herausgearbeitet. Er hat auch auf die dramatischen Konsequenzen des mit dem Kolonialismus einsetzenden Raubbaus an der Natur hingewiesen, womit er auf die in der Geschichtsdidaktik heute gerade erst beginnende Debatte um Geschichtslernen im Zeitalter des Anthropozäns vorausweist.

4.2. Pfad 2: Antworten auf eine veränderte Schülerschaft und auf das »Zeitalter der Globalisierung«: Interkulturelles Geschichtslernen und welt- und globalgeschichtliche Perspektiven für den Geschichtsunterricht

Mit der Etablierung der Kategorien Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur als Fundamentalkategorien der Disziplin rückte die sozialkritische Richtung in den Fachdebatten etwas in den Hintergrund. Prominenter diskutiert wurden nun andere »Pfade« des geschichtsdidaktischen Diskurses wie die Holocaust Education, die empirische Forschung⁵³¹ und ab der Jahrtausendwende die Herausforderung durch das neue Paradigma der Kompetenzorientierung.

Dennoch gab es auch in den 1990er und 2000er Jahren Forscher*innen, die aktuelle gesellschaftliche Debatten aufgegriffen haben und versuchten, in der Tradition der sozialkritischen Geschichtsdidaktik darauf Antworten zu finden.⁵³²

530 Vgl. Bodo von Borries: Holocausterziehung und Kolonialismusdebatte. In: Politisches Lernen 24 (2006), H. 1/2, S. 15–20; Bodo von Borries: Lernen und Lehren zum Holocaust – Konventionen, Irritationen, Provokationen? In: Evangelischer Pressedienst, epd-Dokumentationen (2006), H. 4/5, S. 48–65.

531 Vgl. hierzu früh wiederum: Bodo von Borries: Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim/München 1995.

532 Einen wichtigen Wendepunkt in der »Geschichte der Geschichtsdidaktik« stellt m.E. die Jahrtausendwende dar, als der »cultural turn« auch in der Geschichtsdidaktik zu neuen

In diesem Abschnitt sollen als zweiter Pfad einer kritischen Geschichtsdidaktik die Frage nach der Anschlussfähigkeit der Auseinandersetzung mit postkolonialer Theoriebildung an zwei Debatten innerhalb der Disziplin gestellt werden, die ab dem Ende der 1990er Jahre Fahrt aufnehmen. Dabei geht es zum einen, als Reaktion auf eine veränderte Schülerschaft, um die Forderung nach interkulturellem Geschichtslernen. Zum anderen handelt es sich, nicht zuletzt auch als Antwort auf die Zeitdiagnose vom »Zeitalter der Globalisierung«, um die Forderung nach einer verstärkten Berücksichtigung von welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven im Geschichtsunterricht.

Interkulturelles Geschichtslernen: Ausgehend von einer Analyse der sich verändernden bundesrepublikanischen Gesellschaft hat Bettina Degner 1998 in ihrer Studie »Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen«⁵³³ als Erste⁵³⁴ systematisch danach gefragt, wie der Geschichtsunterricht auf die veränderte Schülerschaft in der »multi-

methodischen Zugriffen und Fragestellungen geführt hat. Neben einer wachsenden Bedeutung des geschichtsdidaktischen Basiskonzepts der Geschichtskultur wurden, laut Eugen Kotte, in der Geschichtsdidaktik vor allem der »linguistic turn« (siehe hier v.a. die Narrativitätsdebatte und die Arbeiten von Jörn Rüsen, Hans-Jürgen Pandel und Michele Barricelli), der »iconic turn« (siehe hier v.a. die Arbeiten von Christoph Hamann) sowie der »spatial turn« (einschlägig sind hierfür die Arbeiten von Vadim Oswalt und Waltraud Schreiber) rezipiert. Vgl. Eugen Kotte: Cultural turns und Geschichtsdidaktik. Impulse der Neuen Kulturgeschichte zur Erschließung geschichtsdidaktischer Forschungs- und Arbeitsfelder. In: Eugen Kotte (Hrsg.): Kulturwissenschaften und Geschichtsdidaktik. München 2011, S. 15–51, hier S. 29.

533 Vgl. Bettina Alavi: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Frankfurt a.M. 1998.

534 Auch weitere deutsche Geschichtsdidaktiker*innen wie Jörn Rüsen, Bodo von Borries und Andreas Körber haben früh wichtige Beiträge zur Debatte um interkulturelles Geschichtslernen geleistet. So hat z.B. Andreas Körber versucht, interkulturelles Lernen für den Geschichtsunterricht zu operationalisieren. Er hat dabei die Unterscheidung zwischen Interkulturalität in der Themenwahl, im Unterrichtsmaterial und im Lernprozess vorgeschlagen und auch Überlegungen angestellt, wie interkulturelles Geschichtslernen kompetenztheoretisch gefasst werden kann. Vgl. Andreas Körber: Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht – eine Einleitung. In: Andreas Körber (Hrsg.): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze. Münster u.a. 2001, S. 5–25, hier S. 16–21. Zur Debatte um interkulturelles historisches Lernen in der internationalen Forschung, siehe v.a. der Aufsatz von Kenneth Nordgren und Maria Johansson aus dem Jahr 2015 und das darin vorgeschlagene operationalisierte Raster für interkulturelles historisches Lernen. Um die ungleichen Machtverhältnisse zwischen Globalem Norden und Globalem Süden zu berücksichtigen, greifen Nordgren und Johansson in ihrem Konzept auch auf Postkoloniale Theorie zurück, in ihrem Falle v.a. auf die Arbeiten des »dekolonialen« Theoretikers Walter Dignolo. Vgl. Kenneth Nordgren/Maria Johansson: Intercultural historical learning: a conceptual framework. In: Journal of Curriculum Studies 47 (2015), H. 1, S. 1–25, hier S. 6, S. 12, S. 14, S. 16.

ethnischen Gesellschaft« der Bundesrepublik der 1990er Jahre reagieren muss. Durch ihr Anliegen und ihr Vorgehen, der »Übersetzung« des Konzeptes des interkulturellen Lernens aus der Pädagogik, war Degners 1998 veröffentlichte Dissertation, wie bereits in der Einleitung skizziert, eine wichtige Inspirationsquelle für die vorliegende Arbeit.

Anders als bei von Borries, bei dessen universalhistorischem Ansatz die Rückwirkungen von Kolonialismus als Ideologie auf die gegenwärtige Gesellschaft, etwa mit Blick auf Rassismus und Differenzkonstruktionen, eine eher untergeordnete Rolle spielen, legt Degner den Fokus bewusst auf durch Migration hervorgerufene gesellschaftliche Veränderungsprozesse und deren historische Einordnung. Allerdings sind die (deutsche) Kolonialgeschichte oder Fragen nach globaler sozialer Ungleichheit, die bei von Borries im Zentrum stehen, für Degner weniger wichtig.⁵³⁵

Degner plädiert in ihrer Arbeit für die Einführung eines neuen geschichtsdidaktischen Unterrichtsprinzips »Geschichte lernen im interkulturellen Dialog« und einen Geschichtsunterricht, in dem Alteritätserfahrungen angeleitet und Fremdverstehen ermöglicht werden sollen.⁵³⁶ Als konkrete Ziele interkulturellen Geschichtslernens nennt sie, eine Veränderung des Selbstbildes der Lernenden zu erreichen, einseitige bzw. teleologische Erzählungen von (nationalen oder europäischen) »Erfolgsgeschichten« zu überwinden und eine Vorstellung von Geschichtsbewusstsein zu etablieren, die Zugehörigkeit als erworben ansieht.⁵³⁷

Diesen Zielen kann auch aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit prinzipiell zugestimmt werden.⁵³⁸ Aus postkolonialer Sicht sind allerdings zwei As-

535 Zwar nennt Degner in ihrer kritischen Auseinandersetzung mit der Kategorie »Fremdverstehen« in der Geschichtsdidaktik zwei Beispiele mit Bezug zur deutschen Kolonialgeschichte, um daran Mechanismen der rassistischen Ausgrenzung (Anton Wilhelm Amo) und des rassistischen Blicks auf das Fremde (die Hagenbeckschen Völkerschauen) aufzuzeigen. Allerdings fragt sie insgesamt nicht systematisch nach der Bedeutung der (deutschen) Kolonialgeschichte für das von ihr entwickelte Unterrichtsprinzip »Geschichte lernen im interkulturellen Dialog«. Vgl. Bettina Alavi: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Frankfurt a.M. 1998, S. 97–100, S. 101–103.

536 Zu den Herausforderungen von »Fremdverstehen« und Perspektivenwechsel siehe ausführlicher Teil III (Claim 2).

537 Vgl. Bettina Alavi: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Frankfurt a.M. 1998, S. 75.

538 Degner geht in ihrer Dissertation auch kurz auf die Postkolonialen Studien ein, die sie mit der Trias Bhabha, Said und Spivak verbindet. Was die Ziele ihrer Arbeit und der Postcolonial Studies verbindet, ist laut Degner die Ablehnung einer »Weltkultur« und die Anerkennung der Andersartigkeit bzw. Differenz des Gegenübers. Vgl. Bettina Alavi: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Frankfurt a.M. 1998, S. 74.

pekte an Degners Zugriff zu kritisieren: Zum einen geht es einem postkolonialen Zugriff nicht, wie im von Degner vertretenen Konzept der Interkulturalität, um die bloße Anerkennung der Eigenart außereuropäischer Geschichte oder darum, durch einen dialogischen Umgang mit dem »Anderen« zu einer »Symmetrie der Beziehungen« zu gelangen.⁵³⁹ Vielmehr untersucht eine postkoloniale Perspektive – ausgehend von der Anerkennung der historisch seit dem 15. Jahrhundert zentral durch die Kolonialgeschichte geprägten Verflochtenheit der europäischen und deutschen Geschichte mit »Außereuropa« – die Implikationen der Machtasymmetrien und der Gewalthaftigkeit, die diesen Beziehungen inhärent sind. Zum anderen steht Degner der Rezeption rassismuskritischer Forschungen im Geschichtsunterricht eher ablehnend gegenüber.⁵⁴⁰ Degner sieht für einen interkulturellen Geschichtsunterricht hier die Gefahr, dass eine Übertragung von Positionen der antirassistischen Erziehung bzw. der rassismuskritischen Forschung zu einem dogmatischen Zugriff führt, der nur noch Rassismus in der Geschichte sieht und die Historizität des Phänomens Rassismus zu wenig berücksichtigt. Zudem sollen in einem Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft überhaupt stärker gelungene Beispiele von funktionierendem Zusammenleben im Vordergrund stehen und nicht zu sehr Hierarchiekritik und die Dekonstruktion von Rassismen.⁵⁴¹ Die vorliegende Arbeit vertritt hingegen die These, dass die von Degner skizzierten positiven Visionen für eine multiethnische Gesellschaft ohne eine systematische Rezeption rassismuskritischer Perspektiven nicht zu erreichen sind. Dabei wird, wie in Teil III bei Claim 4 ausführlich dargelegt wird, sowohl im Sinne Degners auf eine konsequente Historisierung von Rassismus Wert gelegt als auch auf eine kritische Auseinan-

539 Bettina Alavi: *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen*. Frankfurt a.M. 1998, S. 74.

540 Während zur deutschen Kolonialgeschichte und v.a. zu global- und verflechtungsgeschichtlichen Perspektiven auf das Phänomen des (deutschen) Kolonialismus zur Zeit der Entstehung von Degners Dissertation in den 1990er Jahren im Vergleich zu heute nur wenige Arbeiten veröffentlicht waren, lagen bis heute wegweisende Arbeiten aus dem Feld der Rassismuskritik bereits vor und wurden von Degner auch rezipiert (z.B. Studien aus dem Umfeld der antirassistischen Erziehung von Philomena Essed und Arbeiten von Birgit Rommelspacher zur Dominanzkultur). Vgl. Bettina Alavi: *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen*. Frankfurt a.M. 1998, S. 204, S. 206.

541 Vgl. Bettina Alavi: *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen*. Frankfurt a.M. 1998, S. 209f.

dersetzung mit bestimmten Positionen des rassismuskritischen Ansatzes und der Critical Whiteness Studies.⁵⁴²

Fazit zum interkulturellen Geschichtslernen: Bettina Degner hat mit ihrer Arbeit zum interkulturellen Geschichtslernen eine bis heute wichtige Grundlage für Debatten um transkulturelles und inklusives bzw. diversitätssensibles Geschichtslernen gelegt – Debatten, die sie heute noch zentral mitprägt. Ihre Studie hat der vorliegenden Arbeit nicht nur wichtige Impulse für das Vorgehen und das Forschungsdesign geliefert. Degners Überlegungen zum interkulturellen historischen Lernen sind für die vorliegende Untersuchung vor allem deshalb relevant, da sie – entgegen dem Mainstream der Zeit – in der Tradition von Annette Kuhn und Klaus Bergmann Fragen nach der Wertorientierung von Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft aufwirft.⁵⁴³ Was konkrete Überlegungen zu einem »Geschichte lernen im interkulturellen Dialog« angeht, so konnte allerdings gezeigt werden, dass sich ein postkolonialer Zugriff in zentralen Aspekten, wie der Frage nach der Rolle globaler Machtasymmetrien und Fragen der Rassismuskritik, von Degners Ansatz unterscheidet. Bettina Degner hat in ihrer Studie auch als eine der Ersten die Frage aufgeworfen, inwiefern zentrale geschichtsdidaktische Kategorien, wie Geschichtsbewusstsein oder Multiperspektivität bzw. Fremdverstehen, einer Weiterentwicklung bedürfen.⁵⁴⁴ Dies soll in der vorliegenden Arbeit für Multiperspektivität, Fremdverstehen und Perspektivenwechsel diskutiert werden.⁵⁴⁵

542 Auch aus postkolonialer Perspektive vollkommen zuzustimmen ist hingegen den Forderungen Degners, den Lernenden eurozentrische Begrifflichkeiten bewusst zu machen und die unkritische Übertragung europäischer Begriffe und Konzepte auf außereuropäische Kontexte zu kritisieren. Vgl. Bettina Alavi: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Frankfurt a.M. 1998, S. 268–270. Vgl. hierzu Teil III Claim 2. Nach wie vor auch für die vorliegende Arbeit anschlussfähig sind zudem Degners Ausführungen zu den Methoden der dialogischen Gesprächsführung und des Vergleichens in einem interkulturellen Geschichtsunterricht. Vgl. Bettina Alavi: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Frankfurt a.M. 1998, S. 272–276, S. 280–284.

543 Im Abschnitt zur Werteerziehung im Geschichtsunterricht in der »multiethnischen Gesellschaft« betont Degner, dass die Lehrkraft, mit Blick auf ihre Vorbildfunktion, für das Leitbild der »multiethnischen Gesellschaft« selbst aktiv eintreten muss. Vgl. Bettina Alavi: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Frankfurt a.M. 1998, S. 127.

544 Vgl. Bettina Alavi: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Frankfurt a.M. 1998, S. 47.

545 Vgl. hierzu Teil III Claim 2. Zur Frage, inwiefern auch die Kategorie des Geschichtsbewusstseins aus post- bzw. dekolonialer Perspektive kritisiert werden muss, siehe die Aus-

Welt- und globalgeschichtliche Perspektiven für den Geschichtsunterricht:

Während für Bettina Degner (ähnlich wie für Klaus Bergmann und Annette Kuhn) die Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse der Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist, entwickelt Susanne Popp (ähnlich wie Bodo von Borries in den 1980er Jahren) in den 2000er Jahren ihr Konzept der welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven für den Geschichtsunterricht stärker in der Auseinandersetzung mit neueren Entwicklungen der Geschichtswissenschaft. Dies zeigt sich auch darin, dass Popp von Anfang an die Zusammenarbeit mit Welt- und Globalhistoriker*innen sucht.⁵⁴⁶

Ein zentraler Anlass für Popp ist dabei das Aufkommen der neuen Disziplin der Globalgeschichte und deren Kritik – sowohl inhaltlich wie methodisch – am Fokus der Disziplin auf Nationalgeschichte(n).⁵⁴⁷ Gleichzeitig betont Popp, dass die Geschichtsdidaktik auf den von Globalhistoriker*innen zunehmend als antiquiert betrachteten Zugriff der Welt- und Menschheitsgeschichte nicht verzichten kann. Denn zum einen kann sich der Geschichtsunterricht, anders als Großteile des Feldes der Globalgeschichte in der Geschichtswissenschaft, nicht auf eine als »Interaktionsgeschichte innerhalb weltumspannender Systeme«⁵⁴⁸

führungen weiter unten bei der Skizzierung der Position von Bärbel Völkel und der Schlussteil.

546 Siehe hierzu z.B. der Aufsatz: Matthias Middell/Susanne Popp/Hanna Schissler: Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen. In: Internationale Schulbuchforschung 25 (2003), H. 1/2, S. 149–154. In diesem frühen Aufsatz weisen Middell, Popp und Schissler auch bereits auf die Defizite des deutschen Geschichtsunterrichts in der Auseinandersetzung mit dem Thema Kolonialismus hin. Dabei fordern sie zum einen eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem Prozess der politischen Dekolonisation in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Und zum anderen kritisieren sie, dass bei der Behandlung der Themen Kolonialismus und Dekolonisation deren Einordnung in größere, globale Zusammenhänge fehlt. Vgl. Matthias Middell/Susanne Popp/Hanna Schissler: Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen. In: Internationale Schulbuchforschung 25 (2003), H. 1/2, S. 149–154, hier S. 153.

547 Dabei stellt der »Boom« der Globalgeschichte auch eine Reaktion auf die globalen politischen und gesellschaftlichen Veränderungen nach dem Ende der bipolaren Weltordnung und der damit verbundenen Suche nach Orientierung in einer Welt dar, in der nationale Einheiten wieder zurückkehren, gleichzeitig aber auch ein Zeitalter verstärkter Vernetzung und Globalisierung ausgerufen wird. Vgl. z.B. Matthias Middell: Der Spatial Turn und das Interesse an der Globalisierung in der Geschichtswissenschaft. In: Jörg Döring/Tristan Thielmann (Hrsg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. 2. Aufl. Bielefeld 2009, S. 103–123, hier S. 107f.

548 Jürgen Osterhammel: »Weltgeschichte«: Ein Propädeutikum. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 56 (2005), H. 9, S. 452–479, hier S. 460. Osterhammel zufolge kann, einer solchen engen Definition von Globalgeschichte folgend, erst ab der Mitte des 19. Jahrhunderts von einer in diesem Sinne global vernetzten Welt gesprochen werden. M.E. könnte auch das Datum »1492« bzw. der Beginn des europäischen Kolonialismus der Moderne als die entscheidende Zäsur gesehen werden, ab der globale Interaktionssysteme entstehen.

verstandene Globalgeschichte beschränken.⁵⁴⁹ Und zum anderen kann der Geschichtsunterricht für bestimmte Themen prinzipiell nicht auf eine Menschheitsperspektive verzichten.⁵⁵⁰ Zudem liegen vielen Gegenwartsdiagnosen implizit Annahmen über den Verlauf der Weltgeschichte zugrunde, die mit Lernenden zwingend thematisiert werden müssen.⁵⁵¹ Mit dem geschichtsdidaktischen Plädoyer für die Beibehaltung weltgeschichtlicher Perspektiven⁵⁵² konvergiert Popp auch mit der Tradition bisheriger eher universalhistorisch orientierter Arbeiten der Geschichtsdidaktik, wie der oben ausführlich diskutierten Studie von Bodo von Borries.⁵⁵³

Im Kern geht es Susanne Popp mit ihrem Ansatz darum, eurozentrische Fehlvorstellungen, die durch den »traditionellen«, auf die Geschichte der Nation zentrierten Geschichtsunterricht erzeugt oder verstärkt werden können, zu korrigieren. Konkret soll den Schüler*innen aufgezeigt werden, dass ihnen im Rahmen des deutschen »Normal-Lehrplans« nicht *die Geschichte* präsentiert wird, sondern ein – um die Frühgeschichte und antike Grundlagen erweitertes – nationalhistorisches Narrativ. Zudem zielt der Ansatz darauf, dass die Lernenden

549 Vgl. z.B. Susanne Popp: Antworten auf neue Herausforderungen. Welt- und globalgeschichtliche Perspektivierung des historischen Lernens. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 56 (2005), H. 9, S. 491–507, hier S. 494.

550 Zu nennen sind hier z.B. Themen wie Migration, Kulturtransfer, die Entwicklung der großen Weltreligionen oder das Thema Pandemien.

551 Vgl. Matthias Middell/Susanne Popp/Hanna Schissler: Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen. In: Internationale Schulbuchforschung 25 (2003), H. 1/2, S. 149–154, hier S. 154.

552 Ausführlich zum Begriff der welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven, vgl. Susanne Popp: Antworten auf neue Herausforderungen. Welt- und globalgeschichtliche Perspektivierung des historischen Lernens. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 56 (2005), H. 9, S. 491–507, hier S. 493–498. Auf der Jahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik 2005 wurde unter der Leitung von Susanne Popp und Marko Demantowsky der KGD-Arbeitskreis »Welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht« gegründet, der bewusst die weltgeschichtliche Perspektive im Namen trägt. Vgl. der Tagungsbericht zur ersten Tagung des Arbeitskreises: Katja Gorbahn: Tagungsbericht: Weltgeschichte in der Schule. Arbeitstagung des Arbeitskreises der Konferenz für Geschichtsdidaktik und des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands in Nürnberg, 07.07.–08.07. 2006, <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-1365> (aufgerufen am 09.10.2020). Aktuelle Informationen zur Arbeit des Arbeitskreises finden sich unter: <https://tinyurl.com/yr9u5282> (aufgerufen am 13.09.2023).

553 Neben von Borries und den bereits erwähnten Aufsätzen von Klaus Eder und Valentine Rothe im Handbuch der Geschichtsdidaktik aus dem Jahr 1979 sowie den oben zitierten Arbeiten von Rolf Schörken zur Rezeption der Universalgeschichte in der Geschichtsdidaktik, siehe auch die beiden Arbeiten von Hans Pöschko und Elisabeth Erdmann: Hans Pöschko: Universalgeschichte und die Entstehung der »Einen Welt«. Von der eurozentrischen zur menschheitlichen Perspektive. In: Uwe Uffelman u.a. (Hrsg.): Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt. 2. Aufl. Weinheim 1995, S. 252–264; Elisabeth Erdmann: Was verstehen wir unter »Weltgeschichte«? In: Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik. Mitteilungen 19 (1998), H. 1, S. 14–26.

reflektieren, wie in dem chronologischen Durchgang des »Normalcurriculums«, der im bundesdeutschen Kontext teleologisch auf die Berliner Republik zuläuft, außereuropäische Geschichte nicht nur stets aus westlicher Perspektiven erzählt wird (von der »Entdeckung Amerikas«, über den »Kalten Krieg« bis zum »Krieg gegen den Terror«). Vielmehr soll den Schüler*innen, so Popp, auch gezeigt werden, dass in diesem Narrativ globale Perspektiven überhaupt nur dort herangezogen werden, wo dies für das Verständnis der Nationalhistorie und/oder für die historische Genese »unserer« politischer Grundwerte unverzichtbar scheint.⁵⁵⁴ Popp kritisiert somit nicht allein, dass Geschichtsunterricht nach wie vor der alten europäischen Meistererzählung vom »Aufstieg des Westens« folgt. Problematisch ist für sie vor allem, dass dies nicht explizit benannt und eingeordnet wird. So wird weder der »Rise of the West« und die europäische Expansion ausreichend historisiert noch wird nach außereuropäischen Einflüssen gefragt, die die europäische Expansion erst möglich gemacht haben, oder nach den Grenzen europäischer Hegemonie. In dieser großen Erzählung des »Normalcurriculums« wird der »Aufstieg des Westens« vielmehr rein »internalistisch« erklärt und implizit »einem vermeintlich ahistorisch-immanent gegebenen Wesensmerkmal von »Europäertum« zugeschrieben.⁵⁵⁵ Popp fordert dabei ganz bewusst kein zusätzliches zweites Fach Welt- oder Globalgeschichte, wie es z. B. in Japan oder in den USA eine lange Tradition hat. Denn wenn, wie dies dort der Fall ist, National- und Weltgeschichte nicht zueinander in Beziehung gesetzt werden, erhöht ein Fach Weltgeschichte letztlich sogar noch die Gefahr ethnozentrischer Nationalgeschichten, die die eigene Entwicklung vor allem auf endogene Faktoren zurückführen und globale Perspektiven ausblenden.⁵⁵⁶ Demgegenüber plädiert Popp für den pragmatischen Ansatz, in die gegebenen eurozentrischen Curricula von Beginn an welt- und globalgeschichtliche Perspektivierungen als Korrektiv zu integrieren und somit an gezielt ausgewählten besonders exemplarischen Beispielen die Lernenden zur Reflexion des ihnen präsentierten Geschichtsnarrativs anzuregen. Konkret soll v. a. eine welt- und globalgeschichtli-

554 Vgl. hierzu z. B. Susanne Popp: Zugriffsmöglichkeiten globalgeschichtlicher Perspektiven. In: Olaf Kaltmeier/Jochen Kemner (Hrsg.): Globalgeschichtliche Perspektiven und Globales Lernen im Geschichtsunterricht. Konzeptionelle Überlegungen zur Unterrichtsmaterialienreihe »Wissen um globale Verflechtungen«. Bielefeld 2018, S. 16–19, hier S. 16f.

555 Vgl. Susanne Popp: Globalgeschichte und Geschichtsunterricht: Das Konzept der »geschichtsdidaktischen Perspektiven«. In: Gabriele Lingelbach (Hrsg.): Narrative und Darstellungsweisen der Globalgeschichte. Berlin 2022, S. 159–176. Das wörtliche Zitat befindet sich auf S. 169.

556 Vgl. z. B. Susanne Popp/Jutta Schumann/Philipp Bernhard: Der Erste Weltkrieg – globalgeschichtlich betrachtet. Perspektiven für den Geschichtsunterricht. Eine Einführung. In: Philipp Bernhard/Susanne Popp/Jutta Schumann (Hrsg.): Der Erste Weltkrieg – globalgeschichtlich betrachtet. Perspektiven für den Geschichtsunterricht. St. Ingbert 2019, S. 1–16, hier S. 11.

che Orientierungs- und Fragekompetenz bei den Lernenden gefördert werden, um diejenigen historischen Fehlvorstellungen und damit verbundenen Orientierungsdefizite zu korrigieren, zu denen nationalgeschichtlich orientierte Curricula führen können.⁵⁵⁷ Popp verweist dabei darauf, dass eine der welt- und globalgeschichtlichen Perspektive vergleichbare Orientierungskompetenz im Sinne einer »Seherschule« mit Blick auf die regionale und lokale Ebene im Geschichtsunterricht bereits seit langem praktiziert wird. Die Sensibilisierung für die globale Dimension ist dabei allerdings nicht in Konkurrenz zu den etablierten regional- bzw. lokalgeschichtlichen Perspektivenwechseln zu verstehen. Vielmehr ist für das Verständnis mancher Themen gerade ein »glokaler« Zugriff, der das Zusammenspiel von globaler und lokaler Ebene untersucht, unerlässlich.⁵⁵⁸ Den Kern von Popp's Ansatz stellt m. E. somit die Schulung bzw. Einübung eines kritischen welt- und globalgeschichtlichen Fragehabitus dar. Ziel ist es, die Lernenden zu einer kritischen Fragehaltung hinzuführen, die Unterrichtssequenzen ebenso wie einzelne Unterrichtsstunden systematisch auf vorhandene bzw. vor allem auf fehlende welt- und globalgeschichtliche Perspektiven abklopft. Dazu zählen u. a. folgende Fragen: Handelt es sich bei dem untersuchten Thema um ein für den untersuchten Geschichtsraum spezifisches Phänomen? Wie vernetzt war die Welt zum Untersuchungszeitraum? Gibt es in anderen Weltregionen zu der Zeit etwas mit dem untersuchten Thema Vergleichbares und wenn ja, wie standen diese Sachverhalte in Verbindung zueinander?⁵⁵⁹

Fazit zum Ansatz der welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven: Susanne Popp's Ansatz der welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven ist für das in der vorliegenden Arbeit vertretene Verständnis Postkolonialer Kritik insofern anschlussfähig, da es beiden um eine Intervention in eurozentrische Narrative und um die Korrektur von Fehlvorstellungen sowie um eine kritische (Selbst-)Reflexion geht. Postkoloniale Perspektiven spielten in der Entwicklung von Popp's Konzept der welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven, hier spiegeln sich auch die Schwerpunktsetzungen der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft in den 2000er Jahren, noch kaum eine Rolle. Eine postkoloniale Perspektive fordert dabei in der Auseinandersetzung mit Kolonialismus, Rassismus und deren »Kontinuitäten« eine spezifischere Dezentrierung des eurozentrischen

557 Vgl. Susanne Popp: Globalgeschichte und Geschichtsunterricht: Das Konzept der »geschichtsdidaktischen Perspektiven«. In: Gabriele Lingelbach (Hrsg.): Narrative und Darstellungsweisen der Globalgeschichte. Berlin 2022, S. 159–176, hier S. 162–166.

558 Vgl. Susanne Popp: Globalgeschichte und Geschichtsunterricht: Das Konzept der »geschichtsdidaktischen Perspektiven«. In: Gabriele Lingelbach (Hrsg.): Narrative und Darstellungsweisen der Globalgeschichte. Berlin 2022, S. 159–176, hier S. 160f.

559 Vgl. Susanne Popp: Globalgeschichte und Geschichtsunterricht: Das Konzept der »geschichtsdidaktischen Perspektiven«. In: Gabriele Lingelbach (Hrsg.): Narrative und Darstellungsweisen der Globalgeschichte. Berlin 2022, S. 159–176, hier S. 165.

Blicks als der transversale welt- und globalgeschichtliche Ansatz von Popp. In Teil III der vorliegenden Arbeit wird diese spezifische Perspektive Postkolonialer Kritik für die Geschichtsvermittlung entwickelt.

Im Anschluss und in Auseinandersetzung mit den Arbeiten von Susanne Popp haben mittlerweile auch weitere deutschsprachige Geschichtsdidaktiker*innen Studien zum Potenzial der Globalgeschichte für die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht vorgelegt.⁵⁶⁰ Dabei gehen alle, anders als Popp, allein von der Globalgeschichte aus. Christoph Kühberger etwa versucht in seiner Studie »Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte« die Debatte um globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht an die Kompetenzorientierung rückzubinden.⁵⁶¹ Bernd-Stefan Grewe hat Überlegungen zu den Chancen und Grenzen der konkreten Umsetzung des globalgeschichtlichen Ansatzes im Geschichtsunterricht vorgelegt. Vor dem Hintergrund der hohen Anforderungen, die der globalgeschichtliche Ansatz gerade für jüngere Lernende darstellt, plädiert er dabei für einen forschend-entdeckenden Geschichtsunterricht, um anschaulich globale und transnationale Verflechtungen aufzuzeigen. Dabei schlägt er vor, globalgeschichtliche Verflechtungen ausgehend von lokalen Beispielen aus der Lebenswelt der Lernenden aufzuzeigen.⁵⁶² Michael Brunnert und Juri Gottschau halten Globalgeschichte besonders geeignet für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Ihr Ziel, damit den nationalgeschichtlichen Tunnelblick des gegebenen Geschichtsunterrichts zu überwinden, illustrieren sie am Beispiel einer Unterrichtssequenz zur Haitianischen Revolution.⁵⁶³

560 Einen Überblick über die deutsch- und englischsprachige geschichtsdidaktische Forschungsdiskussion über Umsetzungsmöglichkeiten und Potenziale von globalgeschichtlichen Ansätzen für historisches Lernen hat Philipp Marti vorgelegt (vgl. Philipp Marti: Wozu (Global-)Geschichte? Didaktische Potentiale von Globalgeschichte in der geschichtsdidaktischen Diskussion. In: Konrad J. Kuhn u. a. (Hrsg.): ZwischenWelten. Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaften, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung. Münster 2021, S. 131–147). Marti leitete mit dem Forschungsprojekt »Globalgeschichtliche Perspektiven im Schweizer Geschichtsunterricht« das erste empirische geschichtsdidaktische Forschungsprojekt im deutschsprachigen Raum zum Thema Globalgeschichte im Geschichtsunterricht. Dabei wurden Schweizer Lehrkräfte bei der Entwicklung und Durchführung globalgeschichtlicher Unterrichtssequenzen begleitet (vgl. <https://irf.fhnw.ch/entities/project/474d4c5c-9f87-47a6-85f3-8fc3e13f6a05> (aufgerufen am 15.09.2023)).

561 Vgl. Christoph Kühberger: Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte. Geschichtsunterricht im Mehr-Ebenen-System. Hildesheim 2012.

562 Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Entgrenzte Räume und die Verortung des Globalen. Probleme und Potentiale für das historische Lernen. In: Michael Sauer u. a. (Hrsg.): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen. Göttingen 2016, S. 297–320, hier v. a. S. 315–320.

563 Vgl. Michael Brunnert/Juri Gottschau: Kompetent den nationalhistorischen Tunnelblick überwinden. Gezielte Förderung von Kompetenzen historischen Lernens durch Globalgeschichte. Berlin 2013. Die Sequenz wurde auch in den Korpus »postkolonialer« Lehr-Lernmittel zur Haitianischen Revolution aufgenommen.

Fazit zu Pfad 2: Antworten auf eine veränderte Schülerschaft und auf das »Zeitalter der Globalisierung«: Interkulturelles Geschichtslernen und welt- und globalgeschichtliche Perspektiven für den Geschichtsunterricht: Bettina Degner und Susanne Popp haben beide mit ihren Konzepten sowohl auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen als auch auf Entwicklungen in den beiden zentralen Bezugswissenschaften der Geschichtsdidaktik, der Pädagogik (Degner) und der Geschichtswissenschaft (Popp), reagiert. Ein Verdienst der beiden Geschichtsdidaktikerinnen liegt sicherlich darin, in einer Phase, als in der Geschichtsdidaktik andere drängende Herausforderungen, wie z. B. die Entwicklung von Kompetenzmodellen und die vernachlässigte empirische Forschung, die Agenda der Disziplin prägten, weiterhin Fragen des inhaltlichen Zuschnitts von Lerngegenständen und Curricula in der Tradition der sozialkritischen Geschichtsdidaktik auf die Tagesordnung der Disziplin gesetzt zu haben.

Bei aller Unterschiedlichkeit ihrer Anliegen im Detail eint Bettina Degner, Susanne Popp und auch Bodo von Borries – der nicht nur biografisch, sondern auch inhaltlich mit Publikationen zur Universalgeschichte bzw. zur Globalisierung im Geschichtsunterricht⁵⁶⁴ und nun auch zum interkulturellen Lernen⁵⁶⁵ die ersten beiden skizzierten »Pfade« verbindet – dass sie ein zentrales Ziel des Geschichtsunterrichts darin sehen, für humanere gesellschaftliche Bedingungen⁵⁶⁶ in einer sich wandelnden Gesellschaft einzutreten und Nationalismus sowie den Implikationen des eurozentrischen Narrativs des Geschichtsunterrichts entgegenzutreten.

Mit Blick auf »Pfad 2« erweist sich dabei vor allem Susanne Pops Konzept der welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven, mit dem sie Kritik am »Normalnarrativ« der gegebenen Curricula übt und Vorschläge zur Korrektur daraus

564 Vgl. Bodo von Borries: Globalisierung und Geschichtsunterricht. In: Marcus Ventzke/Sylvia Mebus/Waltraud Schreiber (Hrsg.): Geschichte denken statt pauken auf der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht. Radebeul 2010, S. 15–23.

565 Vgl. z. B. Bettina Alavi/Bodo von Borries: Geschichte. In: Hans H. Reich (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen 2000, S. 55–91; Bodo von Borries: Interkulturalität beim historisch-politischen Lernen – ja sicher, aber wie? In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 52 (2001), H. 5/6, S. 305–324.

566 So verbindet Degner, Popp und von Borries auch, dass sie sich aus geschichtsdidaktischer Perspektive alle mit der Frage nach dem Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Menschenrechtserziehung auseinandergesetzt haben. Vgl. Bodo von Borries: Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung. Auswege aus einem Missverhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele. Schwalbach/Ts. 2011, S. 322f., S. 323–328; Vgl. die Einleitung der von Bettina Degner und Susanne Popp herausgegebenen gleichnamigen Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2012: Bettina Alavi/Susanne Popp: Menschenrechtsbildung – Holocaust Education – Demokratieerziehung. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11 (2012), S. 7–10.

entstehender eurozentrischer Fehlvorstellungen unterbreitet, als für die Auseinandersetzung mit Postkolonialer Theorie anschlussfähig.

4.3. Pfad 3: Historisches Lernen und Differenz: transkulturelles, rassismuskritisches und diversitätssensibles bzw. inklusives historisches Lernen

In den 2010er Jahren haben in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik eine Reihe verschiedener, sich zum Teil überschneidender und ergänzender Ansätze an Bedeutung gewonnen, die das lernende Subjekt ins Zentrum stellen und sich mit der Frage befassen, welche Bedeutung Unterschieden verschiedenster Art im Rahmen historischen Lernens zukommen soll. Bei Bergmann, Kuhn, von Borries, Degner und Popp waren jeweils bestimmte Themen und Problemlagen Ausgangspunkt der Überlegungen, um themenspezifisch auf »blinde Flecken« im Geschichtsunterricht bzw. im Umgang mit der Geschichte in der Gesellschaft hinzuweisen. Zwar war die Auseinandersetzung mit Konstruktionen der »Anderen«, etwa im Rahmen der Förderung von Fremdverstehen und Perspektivenwechsel, immer schon Gegenstand einer sich als kritisch verstehenden Geschichtsdidaktik. Nun rücken allerdings im Zuge einer verstärkten Subjektorientierung⁵⁶⁷ die Geschichtslernenden – und die sich in/bei ihnen überkreuzenden Formen von Verschiedenheit und Diskriminierungserfahrungen – ins Zentrum der geschichtsdidaktischen Überlegungen.

Im Folgenden wird der Forschungsstand zu den in dieser Phase entwickelten Konzepten des transkulturellen historischen Lernens, des rassismuskritischen historischen Lernens und des diversitätsorientierten bzw. inklusiven historischen Geschichtslernens skizziert. Leitend ist dabei wiederum die Frage nach dem Verhältnis dieser Ansätze zu Leitlinien einer postkolonialen Geschichtsvermittlung.

Transkulturelles Historisches Lernen: In kritischer Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff und in Weiterentwicklung des interkulturellen historischen Lernens fordern Martin Lücke und Marc Ullrich die Rezeption des von Fernando Ortíz geprägten Konzepts der Transkulturalität⁵⁶⁸ in der Geschichtsdidaktik und

567 Vgl. z.B. Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hrsg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015.

568 Der Begriff »Transkulturalität« ist in den 1940er Jahren vom kubanischen Anthropologen und Musikethnologen Fernando Ortíz (1881–1969) entwickelt worden. Im deutschsprachigen Kontext ist das Konzept vor allem mit den Arbeiten des Philosophen Wolfgang Iser (*1926) verbunden. Die »Trans«-Perspektive impliziert dabei Vorstellungen von Dynamik, Überlappung und Überschneidung, wodurch normative Grenzziehungen gesprengt werden sollen. Marc Ullrich nennt konkret drei Punkte, die die Trans-Perspektive

damit verbunden auch die Öffnung der Geschichtsdidaktik für sozialwissenschaftliche Analysekategorien aus der Diversitäts- und Intersektionalitätsforschung.⁵⁶⁹

2012 hat Martin Lücke im von ihm und Michele Barricelli herausgegebenen »Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts« eine Übertragung der Ansätze der Intersektionalität und Diversität auf die Geschichtsdidaktik skizziert. Das Potenzial der beiden Konzepte der Diversität und Intersektionalität sieht Lücke darin, dass sich damit in historischer Perspektive aufzeigen lässt, wie aus sozialen Differenzen soziale Ungleichheiten werden und dass damit das Zusammenwirken verschiedener Diversitätskategorien auch jenseits der drei »klassischen« Differenzkategorien »race«, »class« und »gender« analysiert werden kann.⁵⁷⁰ Wie mithilfe des Transkulturalitätskonzepts die Komplexität von Identitätsbildungsprozessen analysiert werden kann und wie dabei Diversität und Intersektionalität wirken, erläutert Marc Ullrich wie folgt: Ein erweiterter Transkultu-

(auch in Abgrenzung zu den älteren Konzepten Multikulturalität und Interkulturalität) auszeichnen: Erstens kann dadurch Bezug auf mehrere kulturelle Codes genommen werden. Zweitens handelt das Subjekt im Rahmen solcher Zugehörigkeiten eigenständig und eigenständig Bedeutung aus, ohne dass diese Bedeutungskonstruktion notwendigerweise von einem großen Kollektiv (etwa einer »Nation« oder »Ethnie«) abhängt. Und drittens, was besonders aus geschichtsdidaktischer Sicht relevant ist, werden die so entstandenen kulturellen Deutungen selbst als historisch und damit als wandel- und veränderbar angesehen. Das besondere Verdienst von Fernando Ortíz sieht Marc Ullrich nicht zuletzt deshalb auch darin, dass er durch die Beschreibung dynamischer Verflechtungsprozesse am kubanischen Beispiel auf die dem Kulturkontakt inhärenten historisch gewachsenen Machtverhältnisse hingewiesen hat, die eine transkulturelle Analyse berücksichtigen muss. Vgl. Marc Ullrich: Transkulturelle Mehrebenenanalyse – Implikationen für Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts in der pluriformen Gesellschaft. In: Gerhard Henke-Bockschatz (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Forschungen. Aktuelle Projekte. Göttingen 2016, S. 29–50, hier S. 32–35.

569 Vgl. Marc Ullrich/Martin Lücke: Transkultureller Geschichtsunterricht. Neues Leitbild für die Konzeption historischer Lehr- und Lernprozesse? In: Psychosozial 37 (2014), H. 136, S. 11–22. Marc Ullrich sieht die von ihm und Martin Lücke vorangetriebene Rezeption des Transkulturalitäts-Konzepts in der Geschichtsdidaktik dabei auch als Teil des »cultural turns« in der Geschichtsdidaktik. Vgl. Marc Ullrich: Transkulturelle Mehrebenenanalyse – Implikationen für Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts in der pluriformen Gesellschaft. In: Gerhard Henke-Bockschatz (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Forschungen. Aktuelle Projekte. Göttingen 2016, S. 29–50, hier S. 30f. Neben den Aufsätzen von Ullrich und Lücke wurde 2008 ein praxisorientierter Titel »Transkulturelle Geschichtsdidaktik« mit Unterrichtskonzepten für einen transkulturellen Geschichtsunterricht veröffentlicht. Allerdings wird in dem Band weder transkulturelles historisches Lernen als Konzept definiert, noch werden die Unterrichtseinheiten innerhalb des übergreifenden Rahmens einer »Transkulturellen Geschichtsdidaktik« diskutiert. Vgl. Friedrich Huneke/Georg Wagner-Kyora/Jens Wilczek (Hrsg.): Transkulturelle Geschichtsdidaktik. Kompetenzen und Unterrichtskonzepte. Schwalbach/Ts. 2008.

570 Vgl. Martin Lücke: Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012, S. 136–146, hier S. 138.

ralitätsbegriff ermöglicht »[...]«, der Komplexität von Kultur im Innenverhältnis gerechter zu werden (hier wirkt Diversity) sowie zugleich auf die äußerlichen Machtverhältnisse bei der Konstruktion von Kultur zu verweisen (hier wirkt Intersektionalität). Transkulturalität beschreibt dann nicht nur einen Prozess des kulturellen Übergangs (Ortiz) oder einen Zustand, der durch klassische Kulturvorstellungen hindurch geht (Welsch), sondern reflektiert bei der Betrachtung diverser Aspekte der Identitätsbildung und der eigenen kulturellen Selbstverortung die prozesshafte Verflechtung vielfältiger soziokultureller Kategorien (»Rasse«, Ethnie, Klasse, Geschlecht, Sexualität, Körper, Alter, Religion, politischer und rechtlicher Status). Die Verflechtung dieser Diversitätskategorien ergibt dann wiederum eine individuelle transkulturelle Identität, die in ihrer Einzigartigkeit jedoch nicht in einer bloßen Addition von Einzelkategorien zu abstrahieren oder in statischen und holistischen (Groß-)Konzepten zu finden ist – vielmehr ist sie jenseits vereinfachender (kultureller) Zuschreibungen zu denken.«⁵⁷¹

Schüler*innen sollen mit der Anwendung des Transkulturalitätskonzeptes im Geschichtsunterricht laut Ullrich lernen, dass kulturelle Differenzen in der Vergangenheit anders konstruiert wurden (Alterität), sich diese Konstruktionen im Verlauf der Geschichte gewandelt haben (Historizität) und dass dies auch in Gegenwart und Zukunft der Fall ist bzw. sein wird (Gegenwarts- bzw. Zukunftsbezug). Damit stellt ein transkulturelles Verständnis von Kultur und Identität den Lernenden auch ein Rüstzeug zur Reflexion und Affirmation der eigenen transkulturellen Identität sowie zur Bewältigung kultureller Kontingenzerfahrungen in der Gegenwart zur Verfügung.⁵⁷² Mit Blick auf die Geschichte geht es in einem transkulturellen Geschichtsunterricht, im Unterschied zum interkulturellen historischen Lernen, also nicht darum, den »Anderen« als »Anderen« kennenzulernen, d.h. Andersartigkeit zu verstehen, sondern offenzulegen, wie der »Andere« durch Prozesse des Otherings⁵⁷³ überhaupt zum »Anderen« gemacht wurde bzw. weiterhin gemacht wird.

Inhaltlich zielt ein transkultureller Geschichtsunterricht zum einen auf Fragen nach der In- bzw. Exklusion bestimmter Personen oder Gruppen⁵⁷⁴ und zum

571 Marc Ullrich: Transkulturelle Mehrebenenanalyse – Implikationen für Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts in der pluriformen Gesellschaft. In: Gerhard Henke-Bockschatz (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Forschungen. Aktuelle Projekte. Göttingen 2016, S. 29–50, hier S. 35–38, Das wörtliche Zitat findet sich auf S. 35f.

572 Vgl. Marc Ullrich: Transkulturelle Mehrebenenanalyse – Implikationen für Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts in der pluriformen Gesellschaft. In: Gerhard Henke-Bockschatz (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Forschungen. Aktuelle Projekte. Göttingen 2016, S. 29–50, hier S. 47–49.

573 Vgl. zum »Othering« ausführlich Teil I (1.2.) und Teil III (Claim 2).

574 Vgl. Marc Ullrich: Transkulturelle Mehrebenenanalyse – Implikationen für Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts in der pluriformen Gesellschaft. In: Gerhard Henke-

anderen auf die Analyse dahinter liegender »master narratives« und Geschichtsbilder.⁵⁷⁵ Diesbezüglich verweist Ullrich auch auf die Notwendigkeit, Ergebnisse Postkolonialer Studien unter transkultureller Perspektive aufzugreifen. Konkret nennt Ullrich folgende Schwerpunkte einer postkolonialen Perspektive, die für transkulturelles historisches Lernen anschlussfähig sind: die Wechselseitigkeit des Kulturtransfers zwischen Kolonie und »Metropole«, die Untersuchung von Auswirkungen des Kolonialismus auf die »Mutterländer« und das Fortwirken hegemonialer monokultureller Geschichtsbilder und asymmetrischer kolonialer Beziehungsmuster auch im Zeitalter nach dem offiziellen Ende der Kolonialherrschaft. Allerdings konkretisiert er die Ausführungen hierzu nicht weiter.⁵⁷⁶

Fazit zum transkulturellen historischen Lernen: Wenn ein Geschichtsunterricht unter transkultureller Perspektive, wie Ullrich betont, vor allem zeigen will, wie zu verschiedenen Zeiten entlang von Differenzlinien Eigen-Fremd-Relationen konstruiert wurden, um Macht bzw. Herrschaft zu rechtfertigen, dann finden sich hier sicherlich Überschneidungen zu einem durch Postkoloniale Kritik inspirierten Geschichtsunterricht, der dies für die Geschichte des europäischen Kolonialismus der Neuzeit und dessen Folgen bis in die Gegenwart einfordert.⁵⁷⁷

Im Gegensatz zum interkulturellen historischen Lernen wurde das Konzept des transkulturellen historischen Lernens in der Geschichtsdidaktik bisher kaum aufgegriffen. Eine Operationalisierung des Transkulturalitäts-Ansatzes für historisches Lernen steht somit noch aus.⁵⁷⁸ Breiter rezipiert wurde im deutsch-

Bockschatz (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Forschungen. Aktuelle Projekte. Göttingen 2016, S. 29–50, hier S. 35–38.

575 Vgl. Marc Ullrich/Martin Lücke: Transkultureller Geschichtsunterricht. Neues Leitbild für die Konzeption historischer Lehr- und Lernprozesse? In: Psychosozial 37 (2014), H. 136, S. 11–22, hier S. 19.

576 Vgl. Marc Ullrich: Multi? Inter? Trans! Plädoyer für ein transkulturelles historisches Lernen unter rassismuskritischer Perspektive. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 163–184, hier S. 176.

577 Vgl. Marc Ullrich: Transkulturelle Mehrebenenanalyse – Implikationen für Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts in der pluriformen Gesellschaft. In: Gerhard Henke-Bockschatz (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Forschungen. Aktuelle Projekte. Göttingen 2016, S. 29–50, hier S. 47.

578 Zur Systematisierung eines transkulturellen Zugriffs für die Unterrichtsplanung schlägt Marc Ullrich vor, angelehnt an die intersektionale Mehrebenenanalyse nach Gabriele Winker und Nina Degele (vgl. Gabriele Winker/Nina Degele: Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. 2. Aufl. Bielefeld 2010) bei der Analyse von Eigen-Fremd-Relationen zwischen drei Ebenen zu unterscheiden: der Ebene struktureller Herrschaft, der Ebene symbolischer Repräsentationen und der Ebene der individuellen Identitätsbildung. Dabei können jeweils Phänomene auf einer Ebene fokussiert werden. Allerdings ist es auch möglich an einem konkreten Beispiel nach Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Ebenen zu fragen. Vgl. Marc Ullrich: Transkulturelle Mehrebenenanalyse – Implikationen

sprachigen Diskurs hingegen das Konzept der Intersektionalität. Ein Intersektionalitäts- und Diversitätsansatz, dem es mit Martin Lücke darum geht, Lernende dafür zu sensibilisieren, dass Macht- und Herrschaftsverhältnisse stets historisch bedingt und damit auch wandelbar sind⁵⁷⁹, steht in der Tradition einer kritischen Geschichtsdidaktik und ist sicherlich für Überlegungen zu postkolonialem Geschichtslernen anschlussfähig.⁵⁸⁰

Rassismuskritisches historisches Lernen: Martin Lücke hat auch, zusammen mit Christina Brüning und Lars Deile, einen ersten geschichtsdidaktischen Sammelband zur Bedeutung von Forschungen aus dem Feld der Rassismuskritik für historisches Lernen vorgelegt.⁵⁸¹ Auch wenn es sich beim Thema des Rassismus vermeintlich um ein »klassisches« Thema des deutschen Geschichtsunterrichts handelt, so stehen die Rezeption jüngerer Arbeiten aus dem Feld rassismuskritischer Forschung sowie die explizite Auseinandersetzung mit »race« als Diversitätskategorie⁵⁸² in der Geschichtsdidaktik erst am Anfang.⁵⁸³

Von mehreren Geschichtsdidaktiker*innen wurde aus rassismuskritischer Perspektive auch Kritik an den geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorien »Geschichtsbewusstsein« und »Geschichtskultur« geübt. Dabei wird im Folgenden ausführlicher auf die in der Disziplin am meisten wahrgenommenen Arbeiten von Bärbel Völkel sowie auf die noch schärfere Kritik von Regina Richter eingegangen.

Bärbel Völkel hat in mehreren Beiträgen den Vorwurf erhoben, dass ein an der geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie Geschichtsbewusstsein orientiertes historisches Lernen nicht nur Eurozentrismus, sondern als unbeabsich-

für Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts in der pluriformen Gesellschaft. In: Gerhard Henke-Bockschatz (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Forschungen. Aktuelle Projekte. Göttingen 2016, S. 29–50, hier S. 41–49.

579 Vgl. Martin Lücke: Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.). Bd. 1: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Historisches Lernen in der Schule. Schwalbach/Ts. 2012, S. 136–146, hier S. 144f.

580 Ausführlich zum diversitätssensiblen und inklusiven historischen Lernen siehe weiter unten.

581 Vgl. Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016. Ausführlich zur begrifflichen Bestimmung von Rassismus, zum Rassismusverständnis der vorliegenden Arbeit sowie zu den Ansätzen der Rassismuskritik und der Critical Whiteness Studies siehe Teil III Claim 4.

582 Vgl. Martin Lücke/Lale Yildirim: Race als Kategorie historischen Denkens. In: Sebastian Barsch u. a. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2020, S. 146–158.

583 Vgl. jüngst auch: Lars Deile: Vom Parkett in den Rang. Möglichkeiten und Grenzen einer Geschichte als Rassismuskritik. In: Karim Fereidooni/Nina Simon (Hrsg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden 2020, S. 77–105. Ausführlich zu rassismuskritischem historischem Lernen siehe Teil III Claim 4.

tigtes Nebenprodukt auch Rassismus reproduziert.⁵⁸⁴ Zudem hat sie die These aufgestellt, dass der einem nationalgeschichtlichen Narrativ folgende deutsche Geschichtsunterricht nicht, wie in den Lehrplänen postuliert, primär zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein führt, sondern de facto vor allem die Herausbildung einer bestimmten historischen Identität fördert.⁵⁸⁵ Im Folgenden soll zunächst letztere These skizziert werden.

Schüler*innen mit Migrationsgeschichte (die möglicherweise schon in der zweiten oder dritten Generation die deutsche Staatsbürgerschaft haben) wird, laut Völkel, durch die Art und Weise, wie entlang der nationalhistorischen Meistererzählung Geschichte als Abstammungs- bzw. Familiengeschichte⁵⁸⁶ unterrichtet wird, klargemacht, dass sie zwar zum Staat, aber aufgrund ihrer historischen Identität nicht zur Nation gehören können, da hierzu implizit die Abstammung von einer bestimmten Ethnie vorausgesetzt wird.⁵⁸⁷ Indem Geschichte also nach wie vor als »Familiengeschichte« einer Nation – und einer an diese Nation gebundenen Ethnie – erzählt wird, wird es für Zugewanderte unmöglich, Teil dieser »Familie« zu werden.⁵⁸⁸ Sie bleiben »innerhalb der Dominanzkultur ›Menschen ohne Geschichte‹«⁵⁸⁹, die andere »Wurzeln« haben und aufgrund dieser historischen Identität einer anderen Abstammungsgeschichte

584 Vgl. Bärbel Völkel: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff. In: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hrsg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015, S. 73–92, hier S. 83; Bärbel Völkel: Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus? Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 49–70, hier S. 68; Bärbel Völkel: Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte. Schwalbach/Ts. 2017, S. 57f.

585 Vgl. Bärbel Völkel: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff. In: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hrsg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015, S. 73–92, hier S. 82f.

586 Indem Geschichte in Deutschland, so Völkel, heute immer noch als Abstammungs- bzw. »Familiengeschichte« gelehrt wird, erfolgt unzulässiger Weise eine Biologisierung eines kulturellen Phänomens. Vgl. Bärbel Völkel: Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus? Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 49–70, hier S. 60–62.

587 Vgl. Bärbel Völkel: Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus? Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 49–70, hier S. 53.

588 Vgl. Bärbel Völkel: Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus? Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 49–70, hier S. 60.

589 Bärbel Völkel: Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus? Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 49–70, hier S. 63.

zugerechnet werden.⁵⁹⁰ Völkel sieht in diesem Narrativ einen der zentralen Mechanismen, wie heutige Formen eines »Rassismus ohne Rassen« (Etienne Balibar) funktionieren. Für Völkel gehören damit Nationalismus und Rassismus kausal zusammen.⁵⁹¹ Da die »wesensmäßige« kulturelle Einheit der als *weiß* imaginierten deutschen Nation nicht ohne Weiteres formal definiert werden kann, wird umgekehrt verfahren. Durch die Erzählung der Geschichte der Nation als Abstammungs- und »Familiengeschichte« werden die »falschen Staatsangehörigen« sichtbar gemacht, wodurch sich die »echten Staatsangehörigen« wiederum ihrer selbst vergewissern.⁵⁹² Als unbeabsichtigtes Nebenprodukt der Meistererzählung des deutschen Geschichtsunterrichts wird es so möglich, »[...] über die Vorstellung des Ursprungs Personenverbände zu privilegieren, die sich als ein ethnisches Selbst wahrnehmen können.«⁵⁹³ Rassismus stellt für Völkel damit eine der Schattenseiten des Nationalstaates und einer in Nationalstaaten organisierten Welt dar⁵⁹⁴ und ist damit für sie letztlich »[...] die Konsequenz einer bestimmten Art, historisch zu denken«.⁵⁹⁵ Völkel erklärt das Festhalten am

590 Vgl. Bärbel Völkel: Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus? Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 49–70, hier S. 53.

591 Vgl. Bärbel Völkel: Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus? Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 49–70, hier S. 65.

592 Bärbel Völkel: Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus? Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 49–70, hier S. 66f.

593 Bärbel Völkel: Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus? Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 49–70, hier S. 68.

594 Vgl. Bärbel Völkel: Schattenseiten des Nationalstaates. Menschen »mit« (und »ohne«) Geschichte in Einwanderungsgesellschaften. In: Bärbel Völkel (Hrsg.): Neorassismus in der Einwanderungsgesellschaft. Eine Herausforderung für die Bildung. Bielefeld 2017, S. 89–126, hier S. 105.

595 Bärbel Völkel: Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus? Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 49–70, hier S. 67. In einem Aufsatz aus dem Jahr 2017, in dem sich Völkel mit dem Phänomen der »Islamfeindlichkeit« und mit antimuslimischem Rassismus beschäftigt, behauptet Völkel, dass für Gruppen aus dem Umfeld der Neuen Rechten, z. B. für die Bewegung PEGIDA (Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes), Muslime heute die »kategorial Anderen« darstellen. Mit Blick auf die Debatte um die Frage, ob der Islam zu Deutschland gehört, die seit der Äußerung des damaligen Bundespräsidenten Christian Wulff 2010 immer wieder aufflammt, formuliert Völkel provokant folgende These: »Wenn [...] die Geschichte letztlich nichts Anderes als eine Abstammungsgeschichte ist, wer könnte es Menschen dann verargen, wenn sie den Islam als kulturell fremd und nicht mit der deutschen Identität vereinbar wahrnehmen? Nichts Anderes wird in der Schule vermittelt. Und

nationalgeschichtlichen Narrativ u. a. auch damit, dass dadurch letztlich Privilegien gesichert werden. Denn die autochthone Bevölkerung, die sich über die Erzählung einer gemeinsamen Ursprungsgeschichte ihrer Zugehörigkeit zur Nation versichert (»Zusammen gehört, wer die gleiche Geschichte hat«), kann so bei knapper werdenden Ressourcen weiterhin als Erste Ansprüche anmelden.⁵⁹⁶

Mit ihrer These, dass den geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorien Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur ethnozentrische Grundüberzeugungen zugrunde liegen,⁵⁹⁷ knüpft sie an Jörn Rüsen's kritische Auseinandersetzung mit der Rolle von Meistererzählungen für die Bildung kultureller Identität und an dessen Aussage an, »daß historisches Denken selber zutiefst ethnozentrisch ist«.⁵⁹⁸ In ihrer neuesten Monografie hat Bärbel Völkel vor dem Hintergrund der Debatte über einen Geschichtsunterricht für Schüler*innen mit Behinderung – aber auch als Reaktion auf die Ausschlüsse von Menschen mit Migrationsgeschichte – auf Grundlage der Phänomenologie ein alternatives Konzept einer nicht mehr an Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur, sondern »am Menschsein des Menschen« ansetzenden leiborientierten inklusiven Geschichtsdidaktik vorgelegt.⁵⁹⁹ Darin skizziert sie ihre Vision eines Geschichtsunterrichts und einer Gesellschaft, in der nicht mehr zusammengehört, wer die gleichen Wurzeln hat, sondern in der zusammengehört, wer zusammenlebt.⁶⁰⁰

Bärbel Völkel hat in ihren meinungsstarken, z. T. bewusst provokanten Beiträgen sicherlich wichtige Denkanstöße für die Geschichtsdidaktik und auch für die vorliegende Arbeit geliefert. Auf Völkels kontroverse These, dass die nationalstaatliche Meistererzählung des gegebenen Geschichtsunterrichts nicht nur Menschen mit Migrationsgeschichte zwangsläufig ausschließen muss, sondern

auch in der deutschen Geschichtskultur finden sich keine Hinweise darauf, der Islam könne zu Deutschland gehören«. Bärbel Völkel: Schattenseiten des Nationalstaates. Menschen »mit« (und »ohne«) Geschichte in Einwanderungsgesellschaften. In: Bärbel Völkel (Hrsg.): Neorassismus in der Einwanderungsgesellschaft. Eine Herausforderung für die Bildung. Bielefeld 2017, S. 89–126, hier S. 90, das wörtliche Zitat befindet sich auf S. 103.

596 Bärbel Völkel: Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte. Schwalbach/Ts. 2017, S. 40.

597 Vgl. z. B. Bärbel Völkel: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff. In: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hrsg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015, S. 73–92, hier S. 83; Bärbel Völkel: Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus? Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 49–70, hier S. 59.

598 Jörn Rüsen: Geschichte im Kulturprozess. Köln 2002, S. 216–219, das wörtliche Zitat findet sich auf S. 219.

599 Bärbel Völkel: Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte. Schwalbach/Ts. 2017, S. 8.

600 Vgl. Bärbel Völkel: Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte. Schwalbach/Ts. 2017, S. 39f., S. 213.

dass dies als Nebenprodukt auch Rassismus (re-)produziert, wurde in der Geschichtsdidaktik bisher erstaunlicherweise kaum eingegangen. Der von Völkel postulierte Zusammenhang zwischen der nationalgeschichtlichen Meistererzählung des Geschichtsunterrichts und Rassismus als deren unbeabsichtigtem Nebenprodukt ist in der von Völkel vertretenen »starken« Variante m.E. zu pauschal. Etwas zurückhaltender als Völkel formuliert dies Lars Deile. Er weist darauf hin, dass der genetisch-chronologische Geschichtsunterricht, der Anachronismen und die »Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen« außen vor lässt, stets Gefahr läuft, andere auszugrenzen und damit zumindest »latent anfällig für Rassismen« ist.⁶⁰¹ Allerdings müsste dies m.E. empirisch weiter untersucht werden. Völkels Kritik am Geschichtsbewusstseinskonzept ist durchaus anregend, in der vorgelegten Form allerdings zu kurz gegriffen. Der Schritt von Völkels Schlussfolgerung, dass den geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorien Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur ethnozentrische Grundüberzeugungen zugrunde liegen⁶⁰², zur These, dass sogar eine am lernenden Subjekt orientierte Geschichtsdidaktik, wenn sie an Geschichtsbewusstsein und Geschichtsdidaktik als Zentralkategorien festhält, an »den kolonialen Diskurs« anschließt und »damit Denkmuster und Sehgewohnheiten eines kolonialen Machtapparates«⁶⁰³ perpetuiert, kann m.E. aus mehreren Gründen nicht überzeugen. Zunächst erscheint die Aussage, dass historisches Denken auf der Basis bzw. mit Bezug auf die beiden geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorien Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur primär den Sinn hat, zur Identitätsbildung beizutragen, verkürzt.⁶⁰⁴ Und auch wenn dem Konzept des Geschichtsbewusstseins sicherlich eurozentrische Tendenzen innewohnen⁶⁰⁵ und

601 Vgl. Lars Deile: Vom Parkett in den Rang. Möglichkeiten und Grenzen einer Geschichte als Rassismuskritik. In: Karim Fereidooni/Nina Simon (Hrsg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden 2020, S. 77–105, hier S. 92f. Das wörtliche Zitat befindet sich auf S. 93.

602 Vgl. Bärbel Völkel: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff. In: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hrsg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015, S. 73–92, hier S. 83; Bärbel Völkel: Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus? Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 49–70, hier S. 59.

603 Bärbel Völkel: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff. In: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hrsg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015, S. 73–92, hier S. 85.

604 Vgl. Bärbel Völkel: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff. In: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hrsg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015, S. 73–92, hier S. 83.

605 Im Gegensatz zum oben zitierten Jörn Rüsen handelt es sich m.E. eher um Eurozentrismus als um Ethnozentrismus. Dass der geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie des Geschichtsbewusstseins ein versteckter Eurozentrismus innewohnt, kritisiert in überzeugender

gerade der genetisch-chronologische Geschichtsunterricht strukturell »die Anderen« sichtbar macht, so ist die These, dass die aktuelle geschichtsdidaktische Theoriebildung den »kolonialen Blick« perpetuiert, die Welt entlang dem Raster vom »Westen« und »dem Rest« lesbar macht und somit letztlich zur Aufwertung des Eigenen führt, m. E. so nicht haltbar.⁶⁰⁶ Denn zum einen bleibt unklar, was diesen »kolonialen Blick« jenseits eines hier m. E. verkürzten Verständnisses von »Othering« genau ausmacht. Zum anderen handelt es sich bei den beiden Fundamentalkategorien der Geschichtsdidaktik um formale Kategorien zur Analyse des individuellen bzw. gesellschaftlichen Umgangs mit Geschichte. Daher wäre kritisch an Völkel zurückzufragen, ob das Problem nicht in erster Linie ein Inhaltliches ist, von Völkels Analyse aber keine Rückschlüsse auf die Eignung von Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur als formale Konzepte für die Geschichtsdidaktik gezogen werden können. Was Völkel im Anschluss an Homi Bhabhas »Third Space« als alternative dialogische Geschichte vorschlägt, durch die Zugänge zur Geschichte maximal pluralisiert werden sollen, um dadurch auf die vielfältigen Identitäten auch innerhalb einer Kultur hinzuweisen, ist in der vorgelegten Form dann leider sehr allgemein gehalten.⁶⁰⁷

Kritik an Völkels Konzeption einer inklusiven Geschichtsdidaktik erfolgte bisher vor allem mit Blick auf ihre Ausführungen zum Umgang mit Menschen mit schweren geistigen Behinderungen.⁶⁰⁸ Ein grundlegendes Problem von Völkels Konzeption ist m. E. die Parallelisierung der Situation von Menschen mit

der Weise z. B. Andreas Heuer. Heuer fordert einen Prozess der Öffnung des Konzepts des Geschichtsbewusstseins, in dessen Rahmen eurozentrische Vorannahmen des Konzepts reflektiert und daran anschließend ein Dialog mit dem Verständnis von Geschichtsbewusstsein in nicht-europäischen kulturellen Kontexten begonnen werden können. Vgl. Andreas Heuer: Geschichtsbewusstsein. Entstehung und Auflösung zentraler Annahmen westlichen Geschichtsdenkens. Schwalbach/Ts. 2011, S. 5, S. 15.

606 Vgl. Bärbel Völkel: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff. In: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hrsg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015, S. 73–92, hier S. 84f.

607 Vgl. Bärbel Völkel: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff. In: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hrsg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015, S. 73–92, hier S. 87f. In Völkels 2017 erschienener inklusiver Geschichtsdidaktik scheint sie etwas Anderes unter dialogischer Geschichte zu verstehen als in ihrem Aufsatz aus dem Jahr 2015. In ihrer Monografie aus dem Jahr 2017 erläutert Völkel, dass Geschichte so angelegt werden soll, dass z. B. bei der Auseinandersetzung auch mit konflikthaften Begegnungen, etwa zwischen Europäer*innen und Afrikaner*innen, Geschichte auf das eigene Erleben der Lernenden zurückbezogen werden muss. Von dort aus sollen die Lernenden dann in den Dialog mit anderen Lernenden treten um »Beziehungen zueinander über unsere Geschichten« aufzubauen. Bärbel Völkel: Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte. Schwalbach/Ts. 2017, S. 214, das wörtliche Zitat findet sich auf S. 228.

608 Vgl. Sebastian Barsch: Rezension von: Bärbel Völkel: Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte. In: sehepunkte 17 (2017), Nr. 11, <http://www.sehepunkte.de/2017/11/30533.html> (aufgerufen am 12. 10. 2020).

komplexen Behinderungen und von Menschen mit Migrationsgeschichte. Warum beide Gruppen aktuell »nicht die historische Bildung erhalten, die wir heute fordern«⁶⁰⁹, hat sicherlich jeweils unterschiedliche Gründe und wird zu unterschiedlichen Lösungen führen müssen. Zudem ist m.E. noch nicht ersichtlich, wie die vorgeschlagene leiborientierte inklusive Geschichtsdidaktik für den Geschichtsunterricht in Regelschulen tragfähig sein soll.

Eine noch schärfere Kritik an der gegenwärtigen historischen Bildung als Völkel formuliert unter Bezugnahme auf Positionen der Critical Whiteness Studies⁶¹⁰ Regina Richter. Sie behauptet, nicht nur, dass historisches Lernen nach wie vor von »kolonialrassistischen« Vorstellungen beeinflusst wird und diese reproduziert. Noch deutlicher als Bärbel Völkel geht sie davon aus, dass »Geschichtsbildung und ihre Geschichten« in einer strukturell rassistischen Gesellschaft gleichsam automatisch Rassismus produzieren und auf Ungleichheit ausgerichtet sind.⁶¹¹ Um bei Lernenden Kompetenzen in Bezug auf die Analyse und Kritik von Rassismus zu fördern, skizziert Richter einen Vorschlag für eine herrschaftskritische Geschichtstheorie und fordert, dass »Geschichtlichkeit bzw. historisches Denken« selbst zum Gegenstand rassismuskritischen historischen Lernens werden sollen.⁶¹² An Richters Ausführungen ist m.E. vor allem zu kritisieren, dass zentrale Begriffe nicht klar definiert werden (wie z.B. »Kolonialrassismus«). So scheint für Richter jede Vorstellung von Vergangenheit Geschichtstheorie zu sein. Zudem liefert sie, wie auch Völkel, keine empirischen Belege für ihre pauschale These, dass der gegebene Geschichtsunterricht zwangsläufig Rassismus (re-)produziere. Bei der skizzierten »Geschicht(lich-

609 Bärbel Völkel: Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte. Schwalbach/Ts. 2017, S. 7f.

610 Mit dem Potenzial der Critical Whiteness Studies für die Geschichtsdidaktik setzt sich auch ein Aufsatz im Sammelband von Christina Brüning, Lars Deile und Martin Lücke auseinander. Allerdings sind die Ausführungen hier sehr allgemein gehalten und beziehen sich nur am Rande auf die geschichtsdidaktische Theoriebildung. Vgl. Christian Czyborra/Mohamed Refai/Nalan Yagci: Geschichtsunterricht als weißer Raum? Überlegungen zu Critical Whiteness in der Geschichtsdidaktik. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 71–92. Ausführlich zu Chancen und Grenzen der Critical Whiteness Studies für die Konzipierung von rassismuskritischem historischen Lernen siehe Teil III Claim 4.

611 Regina Richter: Rassismuskritisches Geschichtslernen oder: Wie historisch-politische Bildung dekolonialisieren? In: Elina Marmer (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim/Basel 2015, S. 225–240, hier S. 227f.

612 Regina Richter: Rassismuskritisches Geschichtslernen oder: Wie historisch-politische Bildung dekolonialisieren? In: Elina Marmer (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim/Basel 2015, S. 225–240, hier S. 233, das wörtliche Zitat findet sich auf S. 234.

keit)stheorie«⁶¹³ finden sich dann durchaus berechtigte Kritikpunkte am gegebenen Geschichtsunterricht, wobei viele Punkte keineswegs neu sind.⁶¹⁴

Fazit zum rassismuskritischen historischen Lernen: Erste systematische Überlegungen, welche Anforderungen rassismuskritisches historisches Lernen an die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht stellt, finden sich in der Einleitung zum Sammelband von Christina Brüning, Lars Deile und Martin Lücke. Die drei Geschichtsdidaktiker*innen plädieren dabei, mangels eines entsprechenden deutschen Pendants, für die Einführung des englischen Begriffs »race« in die deutschsprachige Geschichtsdidaktik, um dadurch den Konstruktcharakter der Kategorie sichtbar zu machen.⁶¹⁵ Bei den Erläuterungen der

613 Regina Richter: Rassismuskritisches Geschichtslernen oder: Wie historisch-politische Bildung dekolonialisieren? In: Elina Marmer (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis.* Weinheim/Basel 2015, S. 225–240, hier S. 237.

614 So weist Richter z. B. darauf hin, dass Begrifflichkeiten, Narrative und Herrschaftsverhältnisse historisiert und damit als wandelbar dargestellt werden sollen, worauf z. B. auch Klaus Bergmann oder Susanne Popp hingewiesen haben. Schüler*innen sollen zudem erkennen, dass Geschichte immer verwoben ist und nicht in einem gleichberechtigten interkulturellen Dialog, sondern im Rahmen ungleicher Machtstrukturen entsteht und so eine – i. S. von »shared« und »divided« – gemeinsam geteilte Geschichte (Shalini Randeria) darstellt. Ähnlich formulieren dies auch Marc Ullrich und Martin Lücke für transkulturelles historisches Lernen. Konkreter wird Richter, wenn sie über die Inhalte rassismuskritischen historischen Lernens spricht. Hier fordert sie, die Geschichte des Rassismus zu thematisieren, wobei sie betont, dass es sich bei rassismuskritischer Geschichte um einen Analysefokus handelt, der bei historischem Lernen stets mitgedacht werden muss. Allerdings finden sich hier wieder pauschale Aussagen. So kann aus ihrer Sicht »alles (relevant für) rassismuskritische Geschichte sein. Einerseits, weil ob der kolonial-rassistischen Strukturen alles diskriminierende Auswirkungen haben kann, auch wenn es nicht so gemeint war. Andererseits, weil dadurch die Geschichtlichkeit von Kategorien wie »Rasse« deutlich werden kann, dass Rassekonzepte nicht natürlich und schon immer da gewesen sind.« Während Richter sicher zuzustimmen ist, dass ein rassismuskritischer Blick potenziell auf alle Darstellungen von Geschichte (z. B. auch zur Steinzeit) zu werfen ist, so scheint für sie Rassismus als Phänomen auch in vormodernen Gesellschaften relevant zu sein, was in der Rassismusforschung umstritten ist (siehe hierzu Teil III Claim 4). Auf in der Geschichtsdidaktik keinesfalls unbekannten Bahnen bewegt sich Richter ebenfalls, wenn sie fordert, im Sinne einer »history from below« die Geschichte von Schwarzen Menschen bzw. *People of Colour* stärker zu berücksichtigen, deren Geschichte als gemeinsam geteilte Geschichte zu erzählen und damit »Gegenwissen« zur Verfügung zu stellen, das Erfahrungen, Stimmen und Weltbilder bisher vernachlässigter historischer Akteur*innen berücksichtigt. Vgl. Regina Richter: *Rassismuskritisches Geschichtslernen oder: Wie historisch-politische Bildung dekolonialisieren?* In: Elina Marmer (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis.* Weinheim/Basel 2015, S. 225–240, hier S. 234–239, das wörtliche Zitat findet sich auf S. 237.

615 Vgl. Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke: »Let's talk about race!«. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): *Historisches Lernen als Rassismuskritik.* Schwalbach/Ts. 2016, S. 10–18, hier S. 14. Der Aufsatz zum Begriff »race« im Band kann

historischen Kompetenzen, die rassismuskritisches historisches Lernen fördern soll, wird m. E. allerdings zu wenig darauf eingegangen, welchen Beitrag hier ein historischer Zugriff auf das Phänomen Rassismus leisten kann. So sollen die Schüler*innen laut Brüning, Deile und Lücke verstehen, dass »rassische« Zuordnungen als Produkt von Diskursen konstruiert sind. Allerdings gilt es aus historischer Sicht m. E. eher zu zeigen, wie verhältnismäßig jung diese Einsicht ist. Die drei Herausgeber*innen weisen als zweiten Punkt dann zwar sehr wohl darauf hin, dass rassismuskritischer Geschichtsunterricht die Historizität des Konstruktes »Rasse« thematisieren muss, um zu zeigen, dass es sich dabei um eine historisch konstruierte, äußerst flexible Kategorie handelt, die zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich gefüllt wurde. Meines Erachtens liegt hierin allerdings der zentrale Beitrag historischen Lernens für eine rassismuskritische historische Bildung (vgl. hierzu die Ausführungen zum »Kolonialrassismus« in Teil III bei Claim 4 (Gliederungspunkt 9.3.)). Drittens sollen Lernende verstehen, dass »Rasse«, obwohl es sich um ein Konstrukt handelt, als soziale Kategorie dennoch wirkmächtig ist und Teilhabe bzw. Ausgrenzung legitimiert. Dies müsste im Geschichtsunterricht allerdings dann v. a. an historischen Beispielen illustriert werden bzw. an Beispielen aus der Gegenwart, an denen das Fortwirken historischer Elemente in den gegenwärtigen Formen von Rassismus aufgezeigt werden kann. Meines Erachtens eignet sich hierfür, wie in Teil III bei Claim 4 ausführlich dargelegt, am besten der »Rassismen«-Begriff. Als viertes Ziel formulieren die Herausgeber*innen die Erschließung von Handlungsoptionen für Lernende, z. B. die Kompetenz, in Diskussionen rassistische Argumente zu identifizieren und ihnen argumentativ entgegenzutreten. Dabei zielen die genannten Beispiele m. E. zu wenig auf das Hinwirken auf politische Handlungsoptionen, die jenseits der individuellen Ebene auf strukturelle Veränderungen zielen, z. B. in Institutionen oder in der Bildungspolitik. Vor allem aber müsste hier herausgearbeitet werden, was diesbezüglich die spezifische Aufgabe des Geschichtsunterrichts sein kann, wie z. B. historische Argumente für solche Diskussionen zu liefern.⁶¹⁶ Insgesamt steht somit – ähnlich wie beim transkul-

leider nur bedingt überzeugen. Vgl. Veronika Lipphardt/Adam Hochman: Rasse oder Vielfalt – was sagt die Wissensforschung? Kontroverse Annäherungen an die Kategorie race. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 21–48. Ein Aufsatz, der sich begriffsgeschichtlich mit den Begriffen »Rasse« und »Rassismus« auseinandersetzt, die englischsprachigen Begrifflichkeiten »race« und »racialisation« historisiert und sich mit der Problematik der Übertragung auf den deutschen Diskurs auseinandersetzt, fehlt leider. Die Vor- und Nachteile der Übernahme des Begriffs »race« müssten sicherlich in der Disziplin noch ausführlicher diskutiert werden.

616 Vgl. Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke: »Let's talk about race!«. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 10–18, hier S. 16.

tuellen historischen Lernen – eine genauere Operationalisierung von rassismuskritischem historischen Lernen noch am Anfang. Der Sammelband von Brüning, Deile und Lücke liefert dabei wichtige Denkanstöße für die weitere Auseinandersetzung mit Rassismus in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik, auf die auch die vorliegende Arbeit aufbauen kann.

Diversitätssensibles und inklusives historisches Lernen: Neben den Diversitätskategorien »race« und »gender« ist es vor allem die Kategorie »disability«, zu der jüngst an der Schnittstelle von Förder- bzw. Inklusionspädagogik und Geschichtsdidaktik vermehrt Arbeiten entstanden sind, die den geschichtsdidaktischen Mainstream herausfordert.⁶¹⁷ Zudem rücken in der Debatte um subjektorientierten und inklusiven Geschichtsunterricht aktuell auch Forschungen zu einem sprachsensiblen Geschichtsunterricht stärker in den Vordergrund.⁶¹⁸ Des Weiteren erleben in der Geschichtsdidaktik die Themen der Imagination, Ästhetik und Emotionen in ihrer Bedeutung für historisches Lernen wieder eine Renaissance.⁶¹⁹ Im von Sebastian Barsch, Bettina Degner, Martin Lücke und Christoph Kühberger herausgegebenen »Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht«, das ursprünglich »Handbuch Inklusion« heißen sollte, wurden alle diese Entwicklung unter dem Obergriff »Diversität« gebündelt.⁶²⁰ Dabei ist sicherlich Michele Barricelli zuzustimmen, dass v. a. in bildungspolitischen Kontexten nach wie vor der Begriff »interkulturell« wohl am häufigsten benutzt wird, dass aber auch innerhalb der Erziehungswissenschaften und der verschiedenen Didaktiken die Begriffe »multi- bzw. interkulturell«⁶²¹, »heterogen«, »divers« und

617 Neben der bereits zitierten »Inklusiven Geschichtsdidaktik« von Bärbel Völkel, vgl. z. B. Sebastian Barsch/Wolfgang Hasberg (Hrsg.): *Inklusiv – exklusiv. Historisches Lernen für alle*. Schwalbach/Ts. 2014; Christoph Kühberger/Robert Schneider (Hrsg.): *Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts*. Bad Heilbrunn 2016; Bettina Alavi/Martin Lücke (Hrsg.): *Geschichtsunterricht ohne Verlierer? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*. Berlin 2016.

618 Vgl. z. B. Katharina Grannemann/Christian Kuchler/Sven Oleschko (Hrsg.): *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache*. Münster/New York 2018; Christiane Bertram/Andrea Kolpatzik (Hrsg.): *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Von der Theorie über die Empirie zur Pragmatik*. Frankfurt a.M. 2019.

619 Vgl. Sebastian Barsch u. a.: Einleitung. *Diversität im Geschichtsunterricht – Zugänge einer inklusiven Geschichtsdidaktik*. In: Sebastian Barsch u. a. (Hrsg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*. Frankfurt a.M. 2020, S. 9–24, hier S. 12.

620 Vgl. Sebastian Barsch u. a.: Einleitung. *Diversität im Geschichtsunterricht – Zugänge einer inklusiven Geschichtsdidaktik*. In: Sebastian Barsch u. a. (Hrsg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*. Frankfurt a.M. 2020, S. 9–24, hier S. 9. Die Forderung nach einer »inklusive Geschichtsdidaktik« steht im Untertitel des Handbuchs.

621 Dies gilt in gleicher Weise sicherlich auch für den Begriff »transkulturell«.

»inklusive« wenig trennscharf verwendet werden.⁶²² Die Herausgeber*innen des »Handbuchs Diversität im Geschichtsunterricht« erklären ihre Entscheidung für den Begriff »Diversität«⁶²³ statt »Inklusion« damit, dass auch mit einem weit verstandenen Inklusionsbegriff die Gefahr besteht, die Diskussion auf »sonderpädagogische« Fragen zu verengen. Dagegen ist der Begriff »Diversität« anschlussfähiger an Debatten in Nachbardisziplinen, wie z.B. der »Diversity Education«, und an Debatten im Bildungsbereich insgesamt.⁶²⁴

Beim diversitätssensiblen historischen Lernen handelt es sich, wie die Herausgeber*innen des Handbuchs betonen, um ein eindeutig normatives Konzept, das zur Anerkennung gesellschaftlicher Vielfalt beitragen möchte.⁶²⁵ Die Rezeption der Konzepte »Intersektionalität« und »Diversity« in der Wissenschaft wurde dabei zentral von gesellschaftlichen Bewegungen bzw. Allianzen, wie der Behindertenrechtsbewegung oder der LGBTQIA+-Bewegung, vorangetrieben.⁶²⁶ Michele Barricelli sieht die Vorzüge des Diversitäts-Konzepts daher nicht nur darin, dass es offen für Ungleichheitsverhältnisse jenseits der »klassischen« Kategorien »race«, »class« und »gender« – wie z.B. Alter – ist und klarstellt, dass Ungleichheit stets mehrfach verschränkt auftaucht. Vor allem ist mit dem Diversity-Ansatz auch ein politisches Programm verbunden, um Ungleichheiten in ihrer komplexen Gemengelage nicht nur zu analysieren, sondern auch zu überwinden.⁶²⁷ In diesem Sinne betonen auch die Herausgeber*innen des »Handbuchs Diversität im Geschichtsunterricht«, dass für einen diversitätssens-

622 Vgl. Michele Barricelli: Diversität und historisches Lernen. Eine besondere Zeitgeschichte. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 68 (2018), H. 38–39, S. 48–54, hier S. 48f.

623 Die Herausgeber*innen des »Handbuchs Diversität« grenzen die Begriffe Diversität, Differenz und Heterogenität wie folgt voneinander ab: »Diversität« wird gebraucht, wenn graduelle Unterschiede betont und die Wertung von Unterschieden aufgrund von Machtverhältnissen hervorgehoben werden sollen. Der Begriff »Differenz«, wird dagegen eher sparsam verwendet, nämlich dann, wenn Unterschiede binär beschrieben werden sollen. Auf den Begriff »Heterogenität« wird demgegenüber ganz verzichtet, da dadurch suggeriert wird, Differenz sei etwas quasi Natürliches. Vgl. Sebastian Barsch u. a.: Einleitung. Diversität im Geschichtsunterricht – Zugänge einer inklusiven Geschichtsdidaktik. In: Sebastian Barsch u. a. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt a.M. 2020, S. 9–24, hier S. 18f.

624 Vgl. Sebastian Barsch u. a.: Einleitung. Diversität im Geschichtsunterricht – Zugänge einer inklusiven Geschichtsdidaktik. In: Sebastian Barsch u. a. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt a.M. 2020, S. 9–24, hier S. 9.

625 Vgl. Sebastian Barsch u. a.: Einleitung. Diversität im Geschichtsunterricht – Zugänge einer inklusiven Geschichtsdidaktik. In: Sebastian Barsch u. a. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt a.M. 2020, S. 9–24, hier S. 11.

626 Vgl. Viola B. Georgi: Diversity, Erinnerung und Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft: Einsichten, Ansichten und Aussichten. In: LIFE e.V.: Planspiel »Toledo to do«, 2019, https://toledo-planspiel.de/wp-content/uploads/2019/11/Text_Georgi.pdf (aufgerufen am 12. 10. 2020), S. 3.

627 Vgl. Michele Barricelli: Diversität und historisches Lernen. Eine besondere Zeitgeschichte. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 68 (2018), H. 38–39, S. 48–54, hier S. 49.

siblen Geschichtsunterricht Machtverhältnisse in ihrem intersektionalen Zusammenwirken auf verschiedenen Ebenen adressiert werden müssen: nicht nur mit Blick auf Diskriminierungen auf der Subjektebene der Lernenden, sondern auch was die Narrative und Entscheidungen bei der Erstellung von Lehrplänen und Schulbüchern sowie die Inhaltsebene des Geschichtsunterrichts selbst angeht.⁶²⁸ Insofern ist es erstaunlich, dass im Handbuch eine postkoloniale Perspektive fehlt, die gegenwärtige globale Ungleichheiten und neokoloniale Verhältnisse historisieren sowie koloniale Kontinuitätslinien herausarbeiten könnte, beziehungsweise, dass dies, anders als etwa in Bezug auf Kategorien wie »Religion« oder »Alter«⁶²⁹, nicht als Leerstelle bzw. Desiderat der geschichtsdidaktischen Forschung problematisiert wird.

Fazit zum diversitätssensiblen und inklusiven historischen Lernen: Die kritische Geschichtsdidaktik hat sich schon immer mit Differenz auseinandergesetzt. So haben alle in den »Pfaden« 1 und 2 genannten Geschichtsdidaktiker*innen durch ihre Sensibilisierung für gesellschaftliche Ungleichheiten auf »blinde Flecken« im Geschichtsunterricht und auch in der geschichtsdidaktischen Forschung hingewiesen. Neu am Diversitäts- und Inklusionsansatz ist nun, dass die Subjektorientierung ins Zentrum des geschichtsdidaktischen Diskurses rückt und Differenz als Abstraktum zum zentralen Referenzpunkt der Geschichtsdidaktik gemacht werden soll. Indem in der Debatte um diversitätssensibles und inklusives historisches Lernen scheinbar unumstößliche Grundlagen der Geschichtsdidaktik (wie die Fundamentalkategorie »Geschichtsbewusstsein«, das Narrativitätsparadigma oder die Quellenorientierung) herausgefordert und neue Forschungsschwerpunkte der Förder- und Inklusionspädagogik in den geschichtsdidaktischen Diskurs eingebracht werden, sehen die Herausgeber*innen des Handbuchs »Diversität im Geschichtsunterricht« in den Implikationen des Diversitätsansatzes das Potenzial für fachinterne Debatten vergleichbar mit den Auseinandersetzungen in der Disziplin um die Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre in den 1970er Jahren und um die emanzipatorische Geschichtsdidaktik Annette Kuhns. Dass dies bisher ausgeblieben ist, erklären sie mit der Gymnasialorientierung des Faches und dem Fehlen sonderpädagogischer Expertise im Feld.⁶³⁰ Heftige Debatten über die

628 Vgl. Sebastian Barsch u. a.: Einleitung. Diversität im Geschichtsunterricht – Zugänge einer inklusiven Geschichtsdidaktik. In: Sebastian Barsch u. a. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt a.M. 2020, S. 9–24, hier S. 11.

629 Vgl. Sebastian Barsch u. a.: Einleitung. Diversität im Geschichtsunterricht – Zugänge einer inklusiven Geschichtsdidaktik. In: Sebastian Barsch u. a. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt a.M. 2020, S. 9–24, hier S. 10.

630 Vgl. Sebastian Barsch u. a.: Einleitung. Diversität im Geschichtsunterricht – Zugänge einer inklusiven Geschichtsdidaktik. In: Sebastian Barsch u. a. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt a.M. 2020, S. 9–24, hier S. 12f.

diversitätssensible universitäre Geschichtsdidaktik sind sicherlich zu erwarten, sollte die Infragestellung des quellenbasierten Geschichtsunterrichts die (gymnasialen) Lehrpläne erreichen. Aber auch aus der Geschichtsdidaktik selbst ist mit weiterer Kritik an den Forderungen der diversitätssensiblen Geschichtsdidaktik nach einer Neuausrichtung der Disziplin zu rechnen.⁶³¹

Für die Konzeptualisierung eines postkolonialen Geschichtslernens sind vor allem die im Handbuch Diversität aufgeworfene Debatte um die Kategorie »race« sowie die allerdings dort nicht thematisierte Frage nach globaler Ungleichheit (und deren historische Wurzeln) anschlussfähig.

Fazit zu Pfad 3: Historisches Lernen und Differenz: transkulturelles, rassismuskritisches und diversitätssensibles bzw. inklusives historisches Lernen: Nach der sozialkritischen Geschichtsdidaktik der 1970er/80er Jahre, dem interkulturellen Geschichtslernen sowie dem welt- und globalgeschichtlichen Ansatz der 2000er Jahre als Antwort auf die Zeitdiagnose vom »Zeitalter der Globalisierung« wurden drei in den 2010er Jahren aufkommende Konzepte als Pfad 3 einer kritischen Geschichtsdidaktik identifiziert. Die Ansätze des transkulturellen, rassismuskritischen und diversitätssensiblen bzw. inklusiven historischen Lernens eint, dass sie Fragen nach dem Umgang mit Differenz in den Fokus rücken. Da die Forschungsdebatten zu den jeweiligen Konzepten noch andauern, steht eine Operationalisierung für die Geschichtsvermittlung zum großen Teil erst am Anfang.

Dabei sind die drei Ansätze voneinander nicht trennscharf abzugrenzen, sondern überschneiden sich in zahlreichen Aspekten. Dies gilt z.B. für das transkulturelle historische Lernen und das inklusive bzw. diversitätssensible historische Lernen. Auch zwischen dem rassismuskritischen historischen Lernen und den Überlegungen zu einer Diversitätssensibilität mit Blick auf die Kategorie »race« bestehen logischerweise Schnittmengen.

Insgesamt konnten bei den Konzepten in Pfad 3 zahlreiche Anknüpfungspunkte für die zu entwickelnden Leitlinien einer postkolonialen Geschichtsvermittlung identifiziert werden. Mit Blick auf transkulturelles historisches Lernen sind dies neben einer machtsensiblen Analyse des Kulturtransfers zwischen Kolonie und »Metropole« v.a. der Fokus auf »Othering«-Prozesse, die die Konstruktion von »Anderssein« analysieren (vgl. Teil III Claim 2 und Claim 4). Ebenfalls anschlussfähig für die »Übersetzung« Postkolonialer Theorie für historisches Lernen sind die skizzierten Überlegungen zu rassismuskritischem historischen Lernen bzw. zur Auseinandersetzung mit der Diversitätskategorie »race«. Die Bedeutung, die das Herausarbeiten der Historizität der Kategorie

631 Vgl. z.B. folgende Rezension: Wolfgang Hasberg: Rezension von: Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusives Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 20 (2021), S. 213–215.

»race« bzw. das Aufzeigen der zentralen Rolle, die der Kolonialismus der Neuzeit für die Geschichte des Rassismus hat, wird in Teil III bei Claim 4 im Abschnitt zum »kolonialen Rassismus« ausführlich dargelegt (Gliederungspunkt 9.3.1.). Schließlich erscheinen auch die Debatten um diversitätssensibles und inklusives historisches Lernen für die postkoloniale Perspektive anschlussfähig. Fragen der Inklusion stellen sich in der Auseinandersetzung mit der Kategorie »race« vor allem beim rassismussensiblen Umgang mit Lernenden, die von Rassismus betroffen sind. Hierauf wird in Teil III bei Claim 4 eingegangen, wenn z.B. der Umgang mit rassistischen Text- und Bildquellen, methodische Möglichkeiten wie das Arbeiten in »safer spaces« oder Angebote zum »Empowerment« von Rassismus Betroffener diskutiert werden (Gliederungspunkt 9.4.). Auch jenseits der Beschäftigung mit der Kategorie »race« ist der Diversitäts- und Inklusionsansatz für postkoloniales historisches Lernen anschlussfähig, wenn man die Kategorie »class« auf globale Ungleichheiten ausweitet und diese mit dem historischen Kolonialismus in Verbindung bringt (allerdings stellt dies noch ein Forschungsdesiderat dar).⁶³²

Im folgenden Gliederungspunkt wird nun die bisherige Rezeption Postkolonialer Theorie in der Geschichtsdidaktik seit den 2010er Jahren skizziert.

632 Zur Kategorie »class« in der Geschichtsdidaktik allgemein, vgl. Christian Heuer: Die Kategorie der Klasse im Diskurs der Geschichtsdidaktik. In: Sebastian Barsch u.a. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt a.M. 2020, S. 135–145.

5. Die Rezeption Postkolonialer Theorie in der Geschichtsdidaktik

In diesem Gliederungspunkt folgt nun eine umfassende Sichtung des Forschungsstandes der v.a. deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Forschung zur Rezeption postkolonialer Theoriebildung in der Disziplin in den drei Bereichen Theorie (5.1.), Empirie (5.2.) und Pragmatik (5.3.). Das Ziel dieses Forschungsberichtes ist es zu skizzieren, inwiefern bestehende Forschungen zu Theorie, Empirie und Pragmatik für die Beantwortung der Forschungsfrage 1 nach zentralen Argumentationen Postkolonialer Kritik und der Relevanz postkolonialer Theoriebildung für den geschichtsdidaktischen Theoriediskurs relevant und anschlussfähig sind. Mit Blick auf die Theorie (5.1.) werden nur solche Arbeiten berücksichtigt, die sich explizit mit postkolonialer Theoriebildung befassen. Was Fragen der Empirie (5.2.) und Pragmatik (5.3.) betrifft, so werden in diesen Kapiteln auch Studien berücksichtigt, die nur in einem weit verstandenen Sinn als »postkolonial« bezeichnet werden können. D.h., diese Arbeiten müssen sich nicht immer explizit auf postkoloniale Theoretiker*innen bzw. auf Postkoloniale Theorie beziehen, teilen aber zentrale Annahmen Postkolonialer Kritik bzw. sie werden vom Verfasser als für die Auseinandersetzung mit dem postkolonialen Projekt als relevant eingestuft.

5.1. Theorie

Eine dezidierte Beschäftigung mit Fragestellungen der Postkolonialen Studien und mit Postkolonialer Theorie findet in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik erst seit wenigen Jahren statt. Erstaunlich ist dabei, dass in Ländern anderer ehemaliger Kolonialmächte (z.B. Großbritannien oder Frankreich) und auch in den USA, wo postkoloniale wie rassismuskritische Theoriebildung an den Universitäten weit verbreitet sind, Postkoloniale Theorie in der Ge-

schichtsdidaktik bisher scheinbar überhaupt nicht rezipiert wurde.⁶³³ Ein Versuch einer internationalen Zusammenschau der Auseinandersetzung mit den Themen Kolonialismus, Dekolonisation und mit postkolonialen Perspektiven (wobei hier der Begriff sehr breit gefasst wurde) erfolgte 2013 auf einer von der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik veranstalteten internationalen Tagung.⁶³⁴ Dabei setzten sich die Beiträge kaum mit postkolonialer Theoriebildung auseinander.⁶³⁵ Von Postkolonialer Theorie beeinflusst war auch das 2013–2015 von der Europäischen Union geförderte Projekt »Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa« (CoDec), in dem Module für den Geschichtsunterricht entwickelt wurden.⁶³⁶ Eine breitere (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit der Bedeutung der eigenen Kolonialgeschichte findet sich in der internationalen Geschichtsdidaktik am ehesten in den ehemaligen Siedlerkolonien Australien, Neuseeland und Kanada.⁶³⁷ Auf diese Debatten wird weiter unten im Exkurs II

633 Zumindest sind dem Autor Ende 2021 keine entsprechenden Arbeiten bekannt. Ausführlicher zu Großbritannien siehe Teil II Exkurs II unten.

634 Vgl. Michael Wobring u.a.: Tagungsbericht: Jahreskonferenz der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (ISHD) in Tutzing: Colonialism, Decolonization and Postcolonial Historical Perspectives – Challenges for History Didactics and History Teaching in a Globalizing World, 16.09.–18.09.2013, https://ishd.co/wp-content/uploads/2017/08/Tutzing_2013_Report.pdf (aufgerufen am 23.11.2020).

635 Vgl. Susanne Popp/Katja Gorbahn/Susanne Grindel (Hrsg.): History education and (post-) colonialism. International case studies. Berlin u.a. 2019. Im erst 2019 erschienenen Tagungsband findet sich auch ein Aufsatz des Verfassers, in dem die auf der Tagung vorgestellten Ergebnisse der in der Einleitung erwähnten Zulassungsarbeit für das 2. Staatsexamen verarbeitet wurden. Vgl. Philipp Bernhard: A Postcolonial People's History? Teaching (Post-)Colonial History: Inspired by Howard Zinn's Concept of a People's History. In: Susanne Popp/Katja Gorbahn/Susanne Grindel (Hrsg.): History education and (post-)colonialism. International case studies. Berlin u.a. 2019, S. 299–318. 2021 erschien in der australischen Zeitschrift »Historical Encounters« ein ähnliches Sonderheft zum Thema »Postcolonial History Education«, in dem sich v.a. Beiträge zum Geschichtsunterricht in ehemaligen Kolonien finden. In der Einleitung greifen die Herausgeber Peter Brett und Robert Guyver verschiedene Aspekte der postkolonialen Debatte in Fachwissenschaft, Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur auf, wie z.B. die Perspektive der Subaltern Studies oder die »History Wars«. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Bedeutung Postkolonialer Theorie für die geschichtsdidaktische Theoriebildung erfolgt allerdings nicht. Vgl. Peter Brett/Robert Guyver: Postcolonial history education: Issues, tensions and opportunities. In: Historical Encounters 8 (2021), H. 2, S. 1–17.

636 Vgl. <https://www.uni-siegen.de/codec-eu/index.html?lang=de> (aufgerufen am 28.11.2020). In das Korpus für die Analyse von Lehr-Lernmitteln wurden mehrere Sequenzen aus dem Projekt aufgenommen (siehe Anhang).

637 Im kanadischen Kontext haben David Lefrançois, Marc-André Éthier und Stéphanie Demers im Jahr 2014 einen Aufsatz vorgelegt, in dem sie Postkoloniale Theorie als Analysewerkzeug verwenden. Die drei Geschichtsdidaktiker*innen identifizieren in diesem Beitrag vier in Öffentlichkeit und Geschichtskultur virulente Diskurse über die in Quebec, das sowohl französische wie britische Kolonie war, Fragen nach nationaler Identität und dem Umgang mit der Kolonialgeschichte verhandelt werden. Dabei geht es ihnen explizit um die Frage,

exemplarisch am Beispiel des kanadischen geschichtsdidaktischen Diskurses eingegangen.

Im Folgenden sollen die Arbeiten von Bea Lundt, Bernd-Stefan Grewe und Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme aus dem deutschsprachigen Kontext gesichtet werden, die sich explizit mit postkolonialer Theoriebildung auseinandersetzen.⁶³⁸

inwiefern diese Deutungen der Nation, die sie meist am Werk prominenter Intellektueller festmachen, als »postkolonial« charakterisiert werden können. Abschließend untersuchen sie vor dem Hintergrund dieses theoretischen Rahmens aktuelle Geschichtsschulbücher für Quebec. Vgl. David Lefrançois/Marc-André Éthier/Stéphanie Demers: A theoretical framework for analysing discourse regarding post-colonial national identity in the context of history teaching in Quebec. In: *Yearbook of the International Society of History Didactics* 35 (2014), S. 41–56, hier S. 41–43. Dabei kommen sie zu dem Schluss, dass nur eines der Narrative als »postkolonial« charakterisiert werden kann und dass in den Schulbüchern nach wie vor die traditionelle koloniale bzw. bürgerlich-nationalistische Meistererzählung dominiert, die den anderen drei Narrativen zugrunde liegt. Insgesamt stellen die Autor*innen fest, dass in den von ihnen analysierten Schulbüchern von einer »Dekolonisierung« der Geschichtsdarstellung, die koloniale Narrative aufricht und v. a. der indigenen Bevölkerung Handlungsmacht zuschreibt, noch keine Rede sein kann. Vgl. David Lefrançois/Marc-André Éthier/Stéphanie Demers: A theoretical framework for analysing discourse regarding post-colonial national identity in the context of history teaching in Quebec. In: *Yearbook of the International Society of History Didactics* 35 (2014), S. 41–56, hier S. 50–54. Ausführlich zur geschichtsdidaktischen Debatte in Kanada, siehe weiter unten. Einen aktuellen Forschungsüberblick über geschichtsdidaktische Studien, die sich mit Geschichte und Gegenwart des Siedlerkolonialismus in Australien, Neuseeland und Kanada befassen, liefert der neuseeländische Geschichtsdidaktiker Michael Harcourt im Rahmen seiner empirischen Studie zur Frage, wie neuseeländische Lehrkräfte und Schüler*innen sich im Geschichtsunterricht und im Rahmen von Exkursionen mit der neuseeländischen Kolonialgeschichte auseinandersetzen. Vgl. Michael Harcourt: *Teaching and learning New Zealand's difficult history of colonisation in secondary school contexts*. Wellington 2020, <http://researcharchive.vuw.ac.nz/handle/10063/9109> (aufgerufen am 28. 11. 2020), S. 18–24.

- 638 Daneben sind, neben den oben im Zuge der Auseinandersetzung mit den »Pfad 1–3« skizzierten Arbeiten, auch einzelne weitere geschichtsdidaktische Studien erschienen, die sich mit Aspekten von Kolonialismus bzw. mit der Kolonialgeschichte auseinandersetzen und dabei Postkoloniale Theorie streifen. Zu nennen ist hier vor allem die von Mathias Renz 2014 vorgelegte Dissertation »Kartierte Kolonialgeschichte«, in der er vergleichend die Darstellung des Kolonialismus in europäischen Geschichtsatlanten untersucht. Neben Arbeiten zum »spatial turn« legt Renz seinen Analysen auch explizit Konzepte Postkolonialer Theorie zugrunde. Vgl. Mathias Renz: *Kartierte Kolonialgeschichte*. Der Kolonialismus in raumbezogenen Medien historischen Lernens – ein Vergleich aktueller europäischer Geschichtsatlanten. Göttingen 2014, S. 21–59. Auch auf Edwards Saids »Orientalismus« nehmen einzelne geschichtsdidaktische Arbeiten Bezug. In einem Aufsatz im oben bereits angeführten Sammelband von Christina Brüning, Lars Deile und Martin Lücke zu rassistisch-kritischem historischen Lernen hat sich Selman Erkovan am Beispiel einer Unterrichtsreihe zum Osmanischen Reich, ähnlich wie Rosa Fava (siehe hierzu oben im Exkurs I), unter Einbezug von Saids Orientalismusthese mit dem Problem auseinandergesetzt, das entsteht, wenn Unterrichtssequenzen speziell für eine kulturell bzw. ethnisch markierte Lerngruppe konzipiert werden. Vgl. Selman Erkovan: Der Orientalismus in »uns« und »denen«. Die Wirkmacht migrantisierender Ermächtigungsprojektionen in der Ge-

Bea Lundt: Die erste, die an prominenter Stelle Forderungen Postkolonialer Kritik in den deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Diskurs eingebracht hat, ist Bea Lundt in ihrem 2012 im »Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts« erschienenen Artikel »National-, Europäische, Weltgeschichte«. ⁶³⁹ In Lundts geschichtsdidaktischem Nachdenken über Kolonialgeschichte und Postkoloniale Theorie wird ihr Einsatz für eine verstärkte Zusammenarbeit mit Wissenschaftler*innen und Lehrkräften aus afrikanischen Ländern ⁶⁴⁰ und ihre intensive Auseinandersetzung als Mediävistin mit einer europäisch-afrikanischen Verflechtungsgeschichte des vormodernen Afrika deutlich. So spielen in ihren Arbeiten deutsch-afrikanische Partnerschaften »auf Augenhöhe« und die Auseinandersetzung mit der vorkolonialen Geschichte Afrikas und mit afrikanischen Denktraditionen eine wichtige Rolle, um dadurch in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht eurozentristische »Afrikabilder« zu korrigieren und eurozentristische Wertvorstellungen zu historisieren. Zudem fordert Lundt die Geschichtsdidaktik auf, sich mit den in der Politikdidaktik bereits seit längerem kontrovers diskutierten Konzepten wie Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung ⁶⁴¹ und vor allem auch mit der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen auseinanderzusetzen. Allerdings muss eine solche Beschäftigung, wie auch die oben skizzierten Auseinandersetzungen um Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Politikdidaktik zeigen, die Postkoloniale Kritik an diesen Konzepten aufgreifen. Bea Lundt bezieht sich in ihren Publikationen auf diese »global agendas« m. E. relativ unkritisch. ⁶⁴² Lundt macht zudem immer wieder deutlich, dass Postkoloniale Kritik

schichtsdidaktik und die Chance ihrer Sichtbarmachung durch die postkoloniale Orientalismus-Theorie Edward Saids. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): *Historisches Lernen als Rassismuskritik*. Schwalbach 2016/Ts., S. 149–162. Björn Onken fordert in der Einleitung zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2019 mit dem Titel »Orient?« eine kritische Auseinandersetzung mit Edward Saids Orientalismusthese, die die Beziehungsgeschichte zwischen dem »Orient« und Europa nicht auf koloniale Unterdrückung und Rassismus reduziert. Vgl. Björn Onken: *Geschichtsdidaktische Perspektiven auf den »Orient«*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 18 (2019), H. 1, S. 4–21, hier S. 12.

639 Vgl. Bea Lundt: *National-, Europäische, Weltgeschichte*. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012, S. 404–421.

640 Bea Lundt arbeitet seit langem in Forschung und Lehre intensiv mit westafrikanischen Partner*innen zusammen. Ausführlichere Informationen zu ihren Forschungspartnerschaften finden sich auf ihrem Blog: <https://westafricaactivities.wordpress.com/> (aufgerufen am 24. 10. 2020).

641 Vgl. Bea Lundt: *National-, Europäische, Weltgeschichte*. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012, S. 404–421, hier S. 418.

642 Vgl. Bea Lundt: *Ich bin dann mal da!* In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 15 (2016), H. 1, S. 31–45, hier S. 33. An anderer Stelle bezeichnet Lundt die Agenda 2030 der Vereinten Nationen als »revolutionär«. Vgl. Bea Lundt: *Die koloniale Mentalität in nachkolonialer Zeit*. In: Bärbel Völkel (Hrsg.): *Neorassismus in der Einwanderungsgesellschaft*. Eine Heraus-

aus ihrer Sicht letztlich das gegebene Bildungssystem insgesamt in Frage stellen muss.⁶⁴³

Fazit zu Lundt: Bea Lundt hat sicherlich einen wichtigen Anstoß zur Rezeption Postkolonialer Theorie in der Geschichtsdidaktik geliefert. Ihre Forderung nach verstärkter Zusammenarbeit, nach einer Beschäftigung mit außereuropäischen Geschichtsvorstellungen (ausführlicher hierzu siehe Teil III Claim 2 und die Debatte um indigene Epistemologien) sowie nach einer (kritischen) Auseinandersetzung mit Konzepten der »Bildung für nachhaltige Entwicklung«, stellen nach wie vor Desiderate der geschichtsdidaktischen Forschung dar.

Allerdings sind Lundts Ausführungen und ihre Bezüge auf den postkolonialen Theoriediskurs wenig konkret. So spricht sie z. B. lediglich sehr vage davon, dass durch das Aufzeigen alternativer »afrikanischer« Wege in die Moderne dem Rassismus die Grundlage entzogen werden könne.⁶⁴⁴ Erstaunlicherweise bezieht sie sich auch nicht, wie aufgrund ihrer Vertrautheit mit der afrikanischen Geschichte und mit antikolonialem afrikanischen Denken zu erwarten wäre⁶⁴⁵, auf afrikanische Stimmen der postkolonialen Debatte, wie z. B. Ngũgĩ wa Thiong'o,

forderung für die Bildung. Bielefeld 2017, S. 57–87, hier S. 57. Mittlerweile liegen zahlreiche Untersuchungen vor, die diese »global agendas« deutlich kritisieren. Siehe z. B.: Jason Hickel: The contradiction of the sustainable development goals: Growth versus ecology on a finite planet. In: Sustainable Development 27 (2019), H. 5, S. 873–884. Aus einer dekolonialen und »post-development« Perspektive: Julia Schöneberg/Mia Kristin Häckl: It is time to abandon »development« goals and demand a post-2030 Utopia, Ghent Centre for Global Studies Blog, 22.06.2020, <https://www.globalstudies.ugent.be/it-is-time-to-abandon-development-goals-and-demand-a-post-2030-utopia/2/> (aufgerufen am 24.10.2020).

643 So fordert Lundt nicht nur ein integriertes Fach Weltkunde mit Umweltgeschichte als Leitkategorie, sondern auch die »Entkolonisierung« der Lehrerrolle und des Schulwesens insgesamt. Vgl. Bea Lundt: Die koloniale Mentalität in nachkolonialer Zeit. In: Bärbel Völkel (Hrsg.): Neorassismus in der Einwanderungsgesellschaft. Eine Herausforderung für die Bildung. Bielefeld 2017, S. 57–87, hier S. 81.

644 Vgl. Bea Lundt: »Ihr Weißen seid immer noch Rassisten!«. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 95–116, hier S. 112. Bea Lundt hat sich auch intensiv mit der Rassismuskritik auseinandergesetzt und, gerade aufgrund ihrer langjährigen Erfahrungen in universitären Austauschprojekten mit westafrikanischen Historiker*innen, für Lehrer*innen und Studierende Denkanstöße geliefert, die auch über die Geschichtsdidaktik hinausweisen. Dabei zeigt sie, wie wichtig eine explizite Auseinandersetzung *weißer* europäischer Lehrender (und Studierender) mit dem eigenen *Weißsein* und den unhinterfragten (und häufig eher unbewussten) Annahmen europäischer Überlegenheit ist. Lundt nennt hier überzeugende Beispiele, wie durch historisches Lernen in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Austauschprojekten bei Geschichtslehramtsstudierenden rassismuskritische Reflexionsprozesse angestoßen werden konnten. Vgl. Bea Lundt: »Ihr Weißen seid immer noch Rassisten!«. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 95–116, hier S. 109; Bea Lundt: Ich bin dann mal da! In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 31–45, hier S. 44f.

645 Vgl. z. B. Bea Lundt/Christoph Marx (Hrsg.): Kwame Nkrumah 1909–1972. A controversial African visionary. Stuttgart 2016.

Valentin-Yves Mudimbe oder Achille Mbembe. Auch wie die von Lundt geforderte Historisierung wertender Begrifflichkeiten und des europäischen Wertekanons genau aussehen soll und was sie unter der Konfrontation von Leitbildern europäischen Denkens mit außereuropäischen Perspektiven versteht, wird in ihren Äußerungen nicht weiter konkretisiert.⁶⁴⁶

Insgesamt ist bei Lundt zudem eine sicherlich ihren Forschungsschwerpunkten geschuldete Tendenz zu beobachten, die auch für die gesamte Auseinandersetzung mit Kolonialismus in Deutschland, auch in der Geschichtsdidaktik, gilt: die weitgehende Beschränkung auf Debatten über die (Kolonial)Geschichte des afrikanischen Kontinents.

Bernd-Stefan Grewe: Innerhalb der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik war es die Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2016 »Geschichtsdidaktik postkolonial«, die Postkoloniale Theorie erstmals prominent auf die Tagesordnung der Disziplin gesetzt hat. In der Einleitung hat der Heftherausgeber Bernd-Stefan Grewe den bisher einzigen systematischen theoretischen Aufschlag zum Potenzial Postkolonialer Theorie für die Geschichtsdidaktik vorgelegt. Während Lundts geschichtsdidaktisches Nachdenken über Postkoloniale Theorie zentral von ihrer Auseinandersetzung mit »mittelalterlicher« afrikanischer Geschichte und mit afrikanischen Denktraditionen geprägt ist, ist Grewes Zugang zu Postkolonialer Theorie nicht nur der des Geschichtsdidaktikers, sondern auch der des praktizierenden Globalhistorikers.⁶⁴⁷

Um die Relevanz postkolonialer Theoriebildung für die Geschichtsdidaktik vollständig verstehen zu können, ist es Grewe zufolge vor allem nötig, sich auf das erweiterte Kolonialismusverständnis der Postcolonial Studies einzulassen, wie es v. a. in der französischen Geschichtswissenschaft schon länger vertreten wird. Kolonialismus meint demzufolge nicht nur – dieses Verständnis herrschte bisher auch in der Geschichtsdidaktik vor – ein politisches oder wirtschaftliches Herrschaftsverhältnis. Vielmehr stellt Kolonialismus dem postkolonialen Zugriff

646 Wenn auch etwas zurückhaltender als Bärbel Völkel, so kritisiert auch Bea Lundt in diesem Zusammenhang den versteckten Eurozentrismus der geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie des Geschichtsbewusstseins (dabei bezieht sie sich wie Völkel auf die Ausführungen von Andreas Heuer). Vgl. Bea Lundt: »Ihr Weißen seid immer noch Rassisten!«. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 95–116, hier S. 101.

647 Grewe hat sich als Globalhistoriker intensiv mit globalen »commodity chains« befasst und jüngst eine Globalgeschichte des Goldes vorgelegt. Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Global Commodities and Commodity Chains. In: Tirthankar Roy/Giorgio Riello (Hrsg.): Global economic history. London 2019, S. 215–228; Bernd-Stefan Grewe: Gold. Eine Weltgeschichte. München 2019.

nach auch eine Ideologie dar, mit der diese Herrschaft gerechtfertigt wurde und die Welt- und Selbstbilder europäischer Gesellschaften bis heute prägt.⁶⁴⁸

Solange Kolonialgeschichte in Lehrplänen und im Geschichtsunterricht auf »Kolumbus« bzw. die Frühphase der europäischen Expansion in die Amerikas und die unmittelbare Vorgeschichte des Ersten Weltkriegs reduziert blieb, in Schulbüchern in erster Linie als Herrschaftsgeschichte »in Übersee« dargestellt und in der Geschichts- und Erinnerungskultur im deutschsprachigen Raum kaum thematisiert wurde, stellte Kolonialismus als Thema für die Geschichtsdidaktik keine gesonderte Herausforderung dar. Auch mit Blick auf viele von der Postkolonialen Kritik herausgearbeitete Aspekte wie »neokoloniale« wirtschaftliche Abhängigkeiten heutiger ehemaliger Kolonien, das Fortwirken kolonialer Bilder, z. B. über Schwarze Menschen, oder die koloniale »Vergangenheitsbewältigung« in der Erinnerungskultur, z. B. mit Blick auf den Genozid an den Ovaherero und Nama, ließe sich m. E. im Sinne Grewes argumentieren, dass diese Punkte zwar sicherlich Herausforderungen für die Geschichtsvermittlung darstellen, diese Problemstellungen sich aber rein auf der inhaltlichen Ebene bewegen und mit den etablierten geschichtsdidaktischen Theoriekonzepten und Zugriffen gut zu bewältigen sind. Grewe stellt nun allerdings die provokante These auf, dass Postkoloniale Theorie grundlegendere Fragen für die Geschichtsdidaktik aufwirft und das Potenzial hat, die Grundlagen nicht nur des westlichen/europäischen Geschichtsbildes, sondern des historischen Denkens insgesamt und damit auch der Geschichtsdidaktik als Disziplin in Frage zu stellen.⁶⁴⁹ Denn zu Ende gedacht stellt Postkoloniale Theorie durch die Herausarbeitung der Zusammenhänge zwischen dem europäischen kolonialen Unternehmen und der Entstehung der europäischen Wissenschaften – samt ihrer Systematiken, Wissensbestände und Kategorien – für Grewe auch die epistemologischen Grundlagen der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik zur Disposition.⁶⁵⁰ Was die Postkoloniale Theorie angeht beruft sich Grewe in seinen Ausführungen – neben Said, Bhabha und Spivak – auch auf die Arbeiten von Dipesh Chakrabarty. Welche Rolle spielen Grewes These, dass Postkoloniale Theorie die Geschichtsdidaktik als Disziplin grundlegend herausfordert, und seine Argumentation, die er entlang der Implikationen Postkolonialer Theorie für die europäische Wissensordnung, europäische Diffe-

648 Grewe grenzt sich hier von der im deutschsprachigen Raum am häufigsten verwendeten Definition von Kolonialismus von Jürgen Osterhammel und Jan C. Jansen ab. Siehe ausführlicher hierzu und zum erweiterten Kolonialismusbegriff, dem auch die vorliegende Arbeit folgt, die Einleitung und Teil I (Gliederungspunkt 2.1.).

649 Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 5–30, hier S. 6, S. 16f.

650 Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 5–30, hier S. 17, S. 30.

renzvorstellungen und eurozentrische Kategorien und Narrative aufzieht, nun für die vorliegende Arbeit?

Eines der großen Verdienste Postkolonialer Kritik besteht, wie Grewe betont, sicherlich darin, auf problematische Asymmetrien im heutigen wissenschaftlichen bzw. wissenspolitischen Diskurs hingewiesen zu haben, die direkte Folgen kolonialer Machtungleichheit und des hegemonialen Status der europäischen Wissensordnung sind. Grewe nennt hier die Dominanz der ehemaligen Kolonialsprachen, den Zugang zu Forschungsmitteln oder zu Forschungsinfrastuktur wie Archiven sowie den Umstand, dass Forscher*innen aus dem Globalen Süden stets den Diskurs im angloamerikanischen Raum berücksichtigen müssen, was umgekehrt nicht gilt. Diese Kritik hat für die Geschichtsdidaktik wie oben dargelegt auch Bea Lundt bereits mehrfach geäußert. Allerdings sind viele Wissenschaftsfelder, laut Grewe, hinsichtlich ihrer Entstehung und Entwicklung noch auf viel tieferen Ebenen durch Bezüge zur Kolonialgeschichte geprägt. Dies betrifft das jeweilige fachliche Selbstverständnis, die verwendeten Kategorien, Begriffe und Methoden sowie Fragen nach der Anwendung der Forschung.⁶⁵¹ Als Beispiel dafür, wie eng die Praxis kolonialer Herrschaft mit der Entstehung einer hegemonialen europäischen Wissensordnung in den Geschichts- und Sozialwissenschaften verbunden war, verweist Grewe auf die Arbeit von Nicholas Dirks zu ethnologischen Forschungen zum Kastenwesen im kolonialen Indien.⁶⁵² Darin zeigt der Historiker und Anthropologe Dirks, wie allen voran britische Ethnologen durch ihre Forschungen komplexe, im 18. Jahrhundert noch höchst dynamische gesellschaftliche Strukturen durch den Verweis auf die vermeintliche Autorität alter Sanskrittexte in ein hierarchisches und damit für den kolonialen Staat »lesbares« Ordnungssystem festschrieben. Dieses Kastensystem, ein Musterbeispiel für Eric Hobsbawms »invention of tradition«⁶⁵³, wurde dann nicht nur für die koloniale Herrschaftspraxis genutzt. Vielmehr führte die durch die koloniale Eroberung geschaffene politische und auch kulturelle Unsicherheit in der indischen Bevölkerung dazu, dass das Kastenwesen auch das Selbstverständnis der Kolonisierten zu prägen begann und Inder*innen im Rahmen angeordneter Volkszählungen nun anfangen, sich selbst bestimmten Kasten zuzuordnen. An diesem Beispiel lässt sich, so Grewe, gut zeigen, wie die diskursive Macht der Kolonialherren politische, soziale, religiöse und kulturelle Folgen bis in die Gegenwart hat. Als weiteres Beispiel nennt Grewe ähnliche Dynamiken in afrikanischen Gebieten, wo Europäer*innen Kolonialpolitik betrieben, indem sie be-

651 Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 5–30, hier S. 17f.

652 Vgl. Nicholas B. Dirks: *Castes of mind. Colonialism and the making of modern India*. Princeton 2001.

653 Vgl. Eric Hobsbawm: Introduction: Inventing traditions. In: Eric Hobsbawm/Terence Ranger (Hrsg.): *The invention of tradition*. Cambridge 1983, S. 1–14.

stimmte soziale Gruppen als »Stämme« kennzeichneten und von ihnen favorisierte lokale Herrscher als »chiefs« einsetzten. Dabei knüpften die Kolonialherren zwar durchaus an Strukturen der vorkolonialen Zeit an. Allerdings hatten die vom Kolonialstaat definierten »Stämme« und die mithilfe der eingesetzten »chiefs« neu geordneten Herrschaftsstrukturen oft wenig mit den vorkolonialen gesellschaftlichen Verhältnissen zu tun. Für Grewe illustrieren diese beiden Beispiele, dass vermeintlich deskriptive wissenschaftliche Kategorien wie »Kaste« oder »Stamm« heute – wenn überhaupt – nur nach vorhergehender Dekonstruktion weiter verwendet werden können.⁶⁵⁴ Dabei gilt es m. E. im Sinne einer »postkolonialen Begriffsgeschichte« in jedem Einzelfall gesondert zu erforschen, welche Begriffe in welchen (Teil-)Disziplinen wie genau in kolonialen Kontexten geprägt wurden und inwiefern sie problematisch sind.⁶⁵⁵ Und auch was die Wissenschaftsdisziplinen angeht, so waren zweifelsohne Teile der Wissenschaft tief mit dem kolonialen Unternehmen verflochten. Dennoch gilt es für die konkreten Disziplinen den jeweiligen Anteil differenziert auszuweisen. Auch war Wissenschaft schon immer interessengeleitet und hat, sicherlich mehr als bisher gesehen wurde, als Institution auch ein Wissen produziert, das explizit den kolonialen Interessen dienen sollte.⁶⁵⁶ Allerdings muss auch dies m. E. differenziert analysiert werden. Dabei gilt es vor allem auf wissenschaftstheoretischer Ebene auch Unterschiede zwischen den Sozial- bzw. Gesellschaftswissenschaften und den Naturwissenschaften herauszuarbeiten.

654 Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 5–30, hier S. 18–20.

655 Siehe zur Problematik des eurozentristischen Gebrauchs von Kategorien, Begriffen und (Raum-)Konzepten ausführlich Teil III Claim 2. Zudem spielen auch andere Aspekte als die eurozentristische Herkunft bei der Beurteilung von Begriffen und Konzepten eine Rolle. So will Grewe am Beispiel des Begriffs der Nation aufzeigen, wie schwierig es für die Kolonisierten war, aus der europäisch dominierten Wissensordnung auszubrechen. Ohne den Status als Nation konnten die Kolonisierten keinen Anspruch auf einen Platz im nach dem Ersten Weltkrieg entstehenden Völkerbund und später bei den Vereinten Nationen stellen. Daher war es für antikoloniale Unabhängigkeitsbewegungen am erfolgversprechendsten, einen Prozess der Nationsbildung anzustreben. Anders als bei »Kaste« und »Stamm« handelt es sich beim Konzept der Nation nicht um eine Neuschöpfung für den kolonialen Raum, sondern um die Ausdehnung eines europäischen politischen Konzeptes. Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 5–30, hier S. 20f. In diesem Fall geht es m. E. allerdings weniger um das Konzept Nation und um die europäische Wissensordnung, sondern vielmehr um die realpolitische Konstellation einer Welt aus Nationalstaaten unter denen, worauf Frederick Cooper hinweist, zahlreiche Imperien waren. Vgl. Frederick Cooper: Kolonialismus denken. Konzepte und Theorien in kritischer Perspektive Frankfurt a.M./New York 2012, S. 300. Denn letztlich waren es die globalen politischen Machtverhältnisse, die dazu führten, dass es für nach Unabhängigkeit strebende Kolonien kaum Freiräume und Alternativen gab, um auf andere Weise Souveränität zu erlangen.

656 Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 5–30, hier S. 17.

Auch wenn sicherlich solche differenzierten Analysen notwendig sind, ist Grewe in seiner Einschätzung zweifelsohne zuzustimmen, dass die Problematik der häufig unkritischen Universalisierung von im europäischen Kontext geprägten Begriffen und Kategorien weitreichende Folgen für die geschichtsdidaktische Reflexion im Allgemeinen und für die Konzipierung von Geschichtsunterricht im Speziellen hat. Viele Grundbegriffe des Geschichtsunterrichts, die in dieser Form häufig auch als Grundwissen in Lehrplänen institutionalisiert sind, wurden zur Zeit der Aufklärung geprägt und spiegeln eine spezifische europäische Erfahrung wider. Grewe nennt u. a. die Begriffe »Nation«⁶⁵⁷, »Revolution«, »Fortschritt«, »Staat«, »Staatsbürgerschaft«, »Demokratie«, »Volks-souveränität« sowie Gegensatzpaare wie »rational/irrational« und »privat/öffentlich«.⁶⁵⁸ Wenn sie nun als vermeintlich universell gültige analytische Begriffe verwendet werden, besteht die Gefahr, dass dadurch die Interpretation außer-europäischer Vergangenheiten bereits vorstrukturiert wird. Als konkretes Beispiel nennt Grewe die Probleme, die entstehen, wenn das europäische Konzept des Territorialstaates auf die Verhältnisse im vorkolonialen Afrika angewendet wird.⁶⁵⁹ Zu Grewes Ausführungen ließe sich kritisch anmerken, dass diese Debatte nicht vollkommen neu ist, sondern bereits im Zuge der Kontroverse um die Modernisierungstheorie diskutiert wurde. So sind viele der genannten Begriffe Teil des Modernisierungskonzepts.⁶⁶⁰ In der Didaktik der Geschichte wurde diese Problematik allerdings sicherlich bisher noch kaum bearbeitet. Dabei ist es m. E. wichtig zu betonen, worauf Susanne Popp hinweist, dass nicht die Begriffe an sich eurozentrisch sind, sondern, dass sie aus einem europäischen Kontext stammen und dass ihr jeweiliger Gebrauch eurozentrisch sein kann, wenn er die Gebundenheit an diesen Kontext bzw. an die europäische Geschichte nicht reflektiert.⁶⁶¹

657 Vgl. zum Begriff »Nation« die Überlegungen weiter oben.

658 Auffällig bei Grewes Auflistung ist, dass er den Begriff der Menschenrechte nicht aufführt. Zur Postkolonialen Kritik am von der Aufklärung geprägten »westlichen« Menschenrechtsdiskurs siehe Teil I (Gliederungspunkt 2.2.).

659 Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 5–30, hier S. 27. Ähnliches gilt für die Übertragung der Epochentrias »Antike – Mittelalter – Neuzeit« auf die nicht-europäische Geschichte. Auf den Umgang mit solchen Begriffen und Konzepten wird ausführlich in Teil III bei Claim 2 eingegangen.

660 Während modernisierungskritische Ansätze, wie die im lateinamerikanischen Kontext entstandene Dependenztheorie, die Modernisierungstheorie vor allem aus ökonomischer Sicht kritisieren, wendet sich die Postkoloniale Kritik stärker den kulturellen und ideologischen Dimensionen der Modernisierungstheorie zu. Dabei ist es sicherlich unabdingbar, die politökonomische und die kulturwissenschaftliche Kritik zusammenzudenken. Vgl. Ursula Lehmkuhl: Ambivalenzen der Modernisierung durch Kolonialismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 62 (2012), H. 44–45, S. 44–50, hier S. 47.

661 Vgl. z. B. Philipp Bernhard/Susanne Popp/Jutta Schumann: Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer für die obligatorische Verankerung globalgeschichtlicher Perspektiven in den

Noch problematischer als die von den Europäer*innen verwendeten Kategorien und Begriffe allein ist für viele postkoloniale Kritiker*innen laut Grewe das »koloniale Othering«, wie es z. B. Edward Said in »Orientalism« herausgearbeitet hat.⁶⁶² Dabei werden Grewe zufolge heute solche »Orientalismen« bzw. in der Kolonialzeit geprägte Differenzvorstellungen auch dort noch unbeabsichtigt bestätigt und perpetuiert, wo Kolonialismus kritisiert wird. Gerade auch in Lehrplänen und Schulbüchern ist dies, so Grewe, vor allem dann dort häufig der Fall, wo im Verhältnis zwischen Kolonie und »Metropole« die Kolonisierten weiterhin auf eine passive Opferrolle reduziert werden.

Solange diese nicht als (mit-)gestaltende Akteur*innen mit (gewissen) Handlungsspielräumen dargestellt werden, deren Handlungen auch konkret zu benennende Folgen hatten, nützen – so Grewe – auch das Bemühen um Multiperspektivität bei der Auswahl von historischen Quellen oder (vorgebliche) Perspektivenwechsel wenig.⁶⁶³ Mit Blick auf das durchaus vorhandene Angebot an dem eigenen Anspruch nach kritischen Lehr-Lernmitteln⁶⁶⁴ zum Kolonialismus kommt Grewe diesbezüglich zu folgender Einschätzung:

»Eine Kolonialkritik, die die diskursive Rahmung und die dabei waltenden (kolonialen) Dichotomien nicht überwindet, bleibt deshalb in der kolonialen Wissensordnung gefangen und bestätigt diese auf indirektem Wege [...]. Aus diesem Grund sind viele der gut gemeinten und den Kolonialismus kritisierenden Unterrichtsvorschläge letztlich zum Scheitern verurteilt, weil sie – den nun mit negativen Vorzeichen versehenen – Kolonialismus lediglich als politische Herrschaft behandeln. Eine diskursive Bewältigung des Kolonialismus als Wissensordnung bleibt jedoch aus und führt dazu, dass man die durch ihn geschaffenen Dichotomien in letzter Instanz bestätigt. Genau um deren Überwindung geht es aber der postkolonialen Theorie und hier liegt eine der großen Herausforderungen für die Geschichtsdidaktik.«⁶⁶⁵

Auch wenn Grewe (beispielhafte) Materialanalysen und damit konkrete Belege für sein hartes Urteil schuldig bleibt, kann seiner Einschätzung m. E. mit Blick auf das Jahr 2016 im Kern zugestimmt werden. Allerdings sind seit Mitte der 2010er

Geschichtscurricula. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 20 (2021), S. 18–32, hier S. 28, S. 30.

662 Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 5–30, hier S. 21f. Vgl. zum »Othering« ausführlich Teil I (1.2.) und Teil III (Claim 2).

663 Zur Bedeutung der »agency« der Kolonisierten und zur Problematik von Perspektivenwechselaufgaben ausführlicher in Teil III bei Claim 2.

664 Grewe verweist in seinem 2016 erschienenen Beitrag einleitend auf zahlreiche Lehr-Lernmittel für den Geschichtsunterricht, in denen ein kritischer Zugriff auf die Kolonialgeschichte erfolgen soll. Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 5–30, hier S. 5f.

665 Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 5–30, hier S. 22f. Das wörtliche Zitat befindet sich auf S. 23.

Jahre mittlerweile mehrere durchaus überzeugende Beispiele »postkolonialer« Lehr-Lernmittel veröffentlicht worden, die einen erweiterten Kolonialismusbegriff anlegen.⁶⁶⁶

Grewes Kritik deutet zudem bereits darauf hin, dass nicht nur die Darstellung einzelner Kapitel in Schulbüchern bzw. Unterrichtsmaterialien kritisiert werden muss, sondern dass aus einer postkolonialen Perspektive auch die übergeordneten Narrative in Frage gestellt werden müssen. Denn wenn man Einwände Postkolonialer Theorie ernst nimmt, Grewe nennt hier die von Said beschriebenen »Othering-Prozesse«, kann die europäische Geschichte – anders als dies bis heute nach wie vor geschieht – nicht mehr als eine rein endogene »internalistische« Geschichte erzählt werden. Vielmehr müssen die Erzählung der Geschichte Europas – und die diese Erzählung prägenden Selbstbilder systematisch nach den (fehlenden) Bezügen zum »Rest der Welt« befragt werden, wozu für Grewe nur ein verflechtungsgeschichtlicher Ansatz geeignet ist.⁶⁶⁷ Hier finden sich deutliche Parallelen zum welt- und globalgeschichtlichen Ansatz von Susanne Popp. Grewe kritisiert wie Popp ebenfalls ausführlich, dass Lehrpläne und Schulbücher heute nach wie vor – mehr oder weniger explizit – der Meistererzählung vom »Aufstieg des Westens« und der Modernisierungstheorie folgen und die Geschichte der Moderne deshalb als eine Geschichte der Ausbreitung europäischer Errungenschaften in die koloniale Welt erzählen: neben dem Kapitalismus (als Marktwirtschaft) nennt Grewe hier politische und juristische Strukturen, das rationale Denken der Aufklärung sowie moderne Wissenschaft, Medizin und Bildungsideen. Voraussetzung für diese Erzählung von der erfolgreichen »Entwicklung« außereuropäischer Kulturen durch den vom Westen gebrachten Fortschritt ist dabei eine – häufig implizit erfolgende – Darstellung nicht-europäischer Gesellschaften als rückständig und defizitär. Denn nur so kann, so Grewe, »Europa als Triebkraft der Moderne [...] zum Modell einer universalen Entwicklung erhoben [werden].«⁶⁶⁸ Allerdings ließe sich mit Popp auch hier wieder kritisch anfragen, ob das Problem im unbestreitbaren Eurozentrismus des Narrativs per se liegt, oder nicht vielmehr im Umstand, dass der Standpunkt dieses Narrativs nicht benannt und reflektiert wird.⁶⁶⁹ Wie stark die

666 Vgl. hierzu die Auflistung im Anhang und die in Teil III vom Verfasser vorgenommenen Lehr-Lernmittelanalysen.

667 Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 5–30, hier S. 22f. Siehe ausführlicher zum Potenzial der Verflechtungsgeschichte in Teil III bei Claim 1 (Gliederungspunkt 6.3.)

668 Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 5–30, hier S. 22f. Das wörtliche Zitat befindet sich auf S. 25.

669 Vgl. Susanne Popp: Globalgeschichte und Geschichtsunterricht: Das Konzept der »geschichtsdidaktischen Perspektiven«. In: Gabriele Lingelbach (Hrsg.): Narrative und Darstellungsweisen der Globalgeschichte. Berlin 2022, S. 159–176.

Meistererzählung des »Rise of the West« sogar solche Lehrpläne prägt, die zumindest versuchen, kritische globalgeschichtliche Perspektiven zu eröffnen, zeigt Grewe an den aktuellen Bildungsplänen für Baden-Württemberg aus dem Jahr 2016. Für den gymnasialen Geschichtsunterricht⁶⁷⁰ wird in der Sekundarstufe I das Ziel verfolgt, durch die Einbeziehung nicht-europäischer Geschichte im Rahmen von »Fenstern zur Welt« globalgeschichtliche Perspektiven zu integrieren. Allerdings kritisiert Grewe, dass dortige gut gemeinte Strukturvergleiche von europäischen mit nicht-europäischen Kulturen oder Zivilisationen, etwa von Römischem und Chinesischem Reich, in besonderem Maße Gefahr laufen, die außereuropäischen Akteur*innen zu essentialisieren und sie im Vergleich zu den ausführlich behandelten Europäer*innen als passiv und statisch darzustellen.⁶⁷¹ Ein noch grundsätzlicheres Problem von solchen Exkurs-Lösungen liegt m. E. darin, dass dadurch das grundlegende Narrativ des Lehrplans nicht kritisch reflektiert bzw. in Frage gestellt werden muss. Wie wirkmächtig die Meistererzählung von der vermeintlich erfolgreichen Europäisierung der Welt ist, zeigt für Grewe, dass selbst in diesem für globalgeschichtliche Perspektiven offenen Curriculum dann in der 11. Jahrgangsstufe das westliche Modernisierungsnarrativ sogar explizit zum Lernstoff erhoben wird.⁶⁷²

Wenn Grewe nun konstatiert, dass es der Postkolonialen Kritik heute nicht nur darum geht, die Folgen der von den Europäer*innen geprägten Wissensordnung zu kritisieren, »sondern diese Wissensordnung insgesamt herauszufordern und hinsichtlich ihrer Berechtigung zu befragen«, so ist dem sicherlich zuzustimmen. Seine noch weitergehende These, es gehe letztlich darum, »das europäische koloniale Denken insgesamt zu überwinden« ist m. E. zu unpräzise.⁶⁷³ Hier berührt Grewe die in Teil III bei Claim 2 diskutierte Debatte über die Universalisierbarkeit des »westlichen« Wissenschaftsverständnisses.⁶⁷⁴ Allerdings geht er an in seinem Aufsatz an dieser Stelle nicht weiter darauf ein.

670 Der baden-württembergische Bildungsplan für Gymnasien im Fach Geschichte 2016, den Grewe exemplarisch analysiert, kann hier online eingesehen werden: <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G> (aufgerufen am 25.09.2023).

671 Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Entgrenzte Räume und die Verortung des Globalen. Probleme und Potentiale für das historische Lernen. In: Michael Sauer (Hrsg.): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen. Göttingen 2016, S. 297–320, hier S. 306–309.

672 Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 5–30, hier S. 26f.

673 Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 5–30, die beiden wörtlichen Zitate befinden sich auf S. 21.

674 Vgl. hierzu auch: Monica Juneja: Debatte zum »Postkolonialismus« aus Anlass des Sammelbandes Jenseits des Eurozentrismus von Sebastian Conrad und Shalini Randeria. In: WerkstattGeschichte (2003), H. 34, S. 88–96, hier S. 94.

Fazit zu Grewe: Für die in Teil III vorgenommene Entwicklung von Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung kann meine Arbeit mehrere Punkte aus Grewes Auseinandersetzung mit Postkolonialer Theorie übernehmen. Mit Blick auf Claim 1 wird sowohl Grewes Einforderung eines erweiterten Kolonialismusbegriffs als auch sein Plädoyer für einen verflechtungsgeschichtlichen Zugriff auf die Kolonialgeschichte aufgegriffen. Was Claim 2 angeht, sind die Forderung nach dem Herausarbeiten der »agency« der Kolonisierten, die Kritik an einer unkritischen Universalisierung von dem europäischen Kontext entstammenden Begriffen und Konzepten sowie die Debatte um die Grenzen der westlichen Wissensordnung und die Universalisierung des westlichen Wissenschaftsverständnisses wichtig. Auch Grewes an anderer Stelle geäußerte geschichtsdidaktische Reflexionen zum Umgang mit dem visuellen Regime des Kolonialismus⁶⁷⁵ spielen bei Claim 4 und Fragen nach dem Umgang mit rassistischen Text- und Bildquellen eine wichtige Rolle.

Grewes These, dass Postkoloniale Theorie letztlich die Grundlagen des historischen Denkens und damit auch der Geschichtsdidaktik in Frage stellt, ist m. E. allerdings zu pauschal.

Felix Hinz und Johannes Meyer-Hamme: Felix Hinz und Johannes Meyer-Hamme haben in einem in der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2016 publizierten Aufsatz ein Analyseraster entwickelt, in dem sie, ähnlich wie die vorliegende Arbeit, zentrale Aspekte postkolonialer und geschichtsdidaktischer Theoriebildung zueinander in Beziehung gesetzt haben, um damit außerhalb des Schulbuchdiskurses entwickelte postkolonial orientierte Unterrichtsmaterialien zu untersuchen. Dabei haben sich Meyer-Hamme und Hinz – anders als die vorliegende Arbeit – dafür entschieden, nur solche Materialien in ihr aus drei Unterrichtssequenzen bestehendes Korpus aufzunehmen, die explizit sagen, dass sie an den postkolonialen Theoriediskurs angelehnt sind.⁶⁷⁶ Die beiden

675 Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Visuelles Erbe des Kolonialismus und postkoloniale Verunsicherung – geschichtsdidaktische Perspektiven. Vortrag auf dem Workshop des Arbeitskreises »Welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht« der Konferenz für Geschichtsdidaktik, Universität Augsburg, 29.02/01.03.2016, <https://tinyurl.com/msefhhu8> (www.uni-augsburg.de) (aufgerufen am 01.03.2022).

676 Vgl. Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 131–148, hier S. 133. Konkret untersucht werden folgende drei Unterrichtsmaterialien: Anke Poenicke: Kolonialismus und Postkolonialismus. Das Beispiel Afrika. Geschichte betrifft uns (2004), H. 6; Klaus-Michael Guse u.a.: Postkoloniale Theorien verstehen und auf das Verhältnis von Ost- und Westeuropa anwenden. In: Uta Fenske u.a. (Hrsg.): Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2015, S. 107–115; Philipp Marti/Bernhard Schär: Koloniale Interpretationsmuster in Schweizer Comics. In: Uta Fenske u.a. (Hrsg.): Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2015, S. 255–264.

Geschichtsdidaktiker wollen mit ihrem Vorgehen zum einen die Frage beantworten, was in den untersuchten Unterrichtskonzepten jeweils unter postkolonialem Geschichtslernen verstanden wird. Zum anderen wollen sie mithilfe ihrer Analyse das Verhältnis zwischen geschichtsdidaktischer und Postkolonialer Theorie bestimmen, um darauf aufbauend eine erste Einschätzung über das Potenzial Postkolonialer Theorie für die Geschichtsdidaktik formulieren zu können.⁶⁷⁷ Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Analyse von Hinz und Meyer-Hamme skizziert und deren Thesen vor dem Hintergrund meiner Arbeit eingeordnet werden.

Felix Hinz und Johannes Meyer-Hamme stellen klar heraus, dass es sich bei Postkolonialer Theorie um einen normativen Ansatz handelt, der Kritik an westlich dominierter Wissensproduktion und der Vernachlässigung der Perspektiven und der »agency« der Kolonisierten übt. Damit stellen sie in ihrem Verständnis von Postkolonialer Theorie ähnliche Punkte ins Zentrum wie Bernd-Stefan Grewe. Wie Grewe identifizieren sie postkoloniale Theoriebildung auch in erster Linie mit den Arbeiten von Bhabha, Spivak und Said und stellen heraus, dass es sich um einen losen Diskurszusammenhang und nicht um eine klar umrissene, systematisch dargelegte Theorie handelt.⁶⁷⁸

Dieses Verständnis Postkolonialer Theorie wird im Analyseraster nun im Hinblick auf die Entfaltung des Themas, die Materialzusammenstellungen (z. B. die Rolle von Theorietexten und historischen Quellen) und die Aufgabenstellungen (und die dort adressierten Kompetenzen) zur geschichtsdidaktischen Theoriebildung in Beziehung gesetzt:

1. Was die Entfaltung des Themas, etwa in Verfasser-texten, betrifft, wird in jenem Analyseraster gefragt, inwiefern in den untersuchten Materialien Postkoloniale Theorie berücksichtigt wird (etwa in Bezug auf Annahmen über die Lernenden oder die Frage, inwiefern Perspektiven der Unterrichtseinheit offengelegt werden). Allerdings ist hierbei m. E. nicht ganz klar, welche Annahmen bzw. welche Perspektiven genau gemeint sind. Konkreter ist die Aussage, dass untersucht werden soll, welchen Akteur*innen Handlungsmacht bzw. Handlungsfähigkeit (»agency«) zugeschrieben wird.⁶⁷⁹

Für Hinz und Meyer-Hamme sind historische Sinnbildungen, die sich (explizit oder implizit) auf Postkoloniale Theorie beziehen, nach Jörn Rüsen vor

677 Vgl. Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 131–148, hier S. 133f., S. 147f.

678 Vgl. Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 131–148, hier S. 135f.

679 Vgl. Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 131–148, hier S. 134–137.

allem kritische Sinnbildungen⁶⁸⁰, da zwar geschichtskulturell dominante Sinnbildungsmuster, die koloniale Deutungsmuster fortschreiben, kritisiert, selbst aber keine neuen Sinnbildungen angeboten werden.⁶⁸¹ Für Hinz und Meyer-Hamme kann somit Postkoloniale Theorie historisches Lernen vor allem durch die Reflexion dieser kritischen Sinnbildungen fördern.⁶⁸² Die beiden Geschichtsdidaktiker formulieren eine kompetenztheoretische Analyse solcher Lernprozesse:

»[...]G]rob gesagt, [geht es dabei] nicht nur um die De-Konstruktion bestehender Sinnbildungen, sondern auch um die Relevanz postkolonialer Theorien bei der Formulierung historischer Fragen (historische Fragekompetenzen), der Berücksichtigung Postkolonialer Kritik bei der Reflexion über Begriffe und Konzepte (historische Sachkompetenzen), die Berücksichtigung solcher Kritik bei der Erstellung eigener Narrationen (Re-Konstruktionskompetenz) sowie die Reflexion über die gegenwärtige und zukünftige Bedeutung der daraus folgenden Sinnbildungen (historische Orientierungskompetenzen).«⁶⁸³

In einer solchen abstrakten Charakterisierung des Lernprozesses bleibt m. E. allerdings offen, welche Rolle genau Postkoloniale Theorie für die Förderung einzelner Kompetenzen spielt. Für die historische Fragekompetenz z. B. müsste m. E. geklärt werden, wie genau Postkoloniale Theorie hierfür relevant ist bzw. ob aus der Perspektive Postkolonialer Theorie spezifische Fragen gestellt werden müssen.

2. In Bezug auf die Zusammenstellung des Materials fragen Hinz und Meyer-Hamme, welche Quellen, Darstellungen und Theorietexte berücksichtigt werden und wie die Perspektivenauswahl aus geschichtsdidaktischer und (post-)kolonialer Sicht einzuschätzen ist. Dabei ist m. E. nicht ganz klar, was für Meyer-Hamme und Hinz spezifisch postkoloniale Kriterien für die Perspektivenauswahl sind.

3. Mit Blick auf die Aufgabenstellungen und die Kompetenzen historischen Denkens wird gefragt, inwieweit postkoloniale Perspektiven selbst kritisch reflektiert werden und inwiefern auch die Perspektivenauswahl und der Fokus auf die »agency« der Subalternen selbstreflexiv mitverhandelt werden.⁶⁸⁴

680 Vgl. Jörn Rüsen: Die vier Typen des historischen Erzählens. In: Reinhart Koselleck/Heinrich Lutz/Jörn Rüsen (Hrsg.): Formen der Geschichtsschreibung. München 1982, S. 514–605, hier S. 551–555.

681 Vgl. Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 131–148, hier S. 136.

682 Vgl. Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 131–148, hier S. 136.

683 Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 131–148, hier S. 136.

684 Vgl. Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 131–148, hier S. 135–137.

Auf die Analyse der gemäß dem Analyseraster von Hinz und Meyer-Hamme mehr (so z. B. die Unterrichtsmaterialien von Anke Poenicke zur (Post-)kolonialen afrikanischen Geschichte⁶⁸⁵) oder weniger (die Übertragung Postkolonialer Theorien auf das Verhältnis von Ost- und Westeuropa durch Klaus-Michael Guse u. a.⁶⁸⁶) überzeugenden Lehr-Lernmittel kann im Detail an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Die beiden Geschichtsdidaktiker identifizieren in den drei Sequenzen insgesamt ganz unterschiedliche Schwerpunktsetzungen intendierten postkolonialen Geschichtslernens, denen allen ein klar normatives Verständnis Postkolonialer Theorie zu Grunde liegt und die über die von Hinz und Meyer-Hamme in Schulbüchern und Rahmenplänen identifizierten Zugriffe⁶⁸⁷ hinausweisen. So sind für Anke Poenicke marginalisierte Perspektiven der Kolonisierten und Prozesse der Selbstreflexion bei Lernenden zentral⁶⁸⁸, Klaus-Michael Guse, Claudia Kraft, Daniel Groth und David Schäfer fragen nach der Anwendbarkeit Postkolonialer Theorie auf den osteuropäischen Kontext und Philipp Marti und Bernhard Schär zielen auf eine Reflexion »kolonialer Kontinuitäten« in aktuellen geschichtspolitischen Debatten. Dabei wird die den Unterrichtssequenzen zu Grunde liegende Theoriereflexion manchmal mehr (z. B. bei Klaus-Michael Guse, Claudia Kraft, Daniel Groth und David Schäfer), manchmal weniger (z. B. bei Anke Poenicke) explizit gemacht.⁶⁸⁹

Was das Verhältnis Postkolonialer und geschichtsdidaktischer Theorie angeht, so stellen Hinz und Meyer-Hamme im Anschluss an ihre Fallanalysen drei Thesen auf.

1. Auf der Ebene der Themen können mit Postkolonialer Theorie vor allem kritische Sinnbildungen aus der Perspektive subalterner Minderheiten formuliert werden. Hier wäre zunächst kritisch anzufragen, ob hier subalterne Minderheiten allgemein gemeint sind, oder ob ein Bezug auf einen (post-)kolonialen Kontext nötig ist. Auch dass Postkoloniale Theorie, laut Meyer-Hamme und Hinz, vor allem zu kritischem Erzählen nach Jörn Rüsen führt, ist mit Blick auf das von den beiden Geschichtsdidaktikern hier genannte Beispiel sicherlich richtig. Denn das Projekt der postkolonialen Stadtinitiative »[muc] münchen postkolonial«, das Leerstellen in der hegemonialen Erinnerungskultur kritisiert,

685 Vgl. Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 131–148, hier S. 139–142.

686 Vgl. Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 131–148, hier S. 142–144.

687 Vgl. hierzu Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 131–148, hier S. 137–139.

688 Vgl. Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 131–148, hier S. 139.

689 Vgl. Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 131–148, hier S. 147.

lädt in der Tat v. a. zu kritischen Sinnbildungen nach Rüsen ein.⁶⁹⁰ Allerdings ist m. E. nicht klar, warum es mithilfe Postkolonialer Theorie nicht auch möglich sein soll, andere, z. B. neue genetische Erzählungen zu bilden. So gibt es, anders als von Hinz und Meyer-Hamme suggeriert, in der von Postkolonialer Theorie und dem verflechtungsgeschichtlichen Ansatz beeinflussten Historiografie m. E. durchaus Beispiele, wie die Geschichte des Kolonialismus und dessen Nachwirkungen genetisch erzählt werden.⁶⁹¹

2. Auf der Ebene der als Arbeitsmaterial verwendeten Quellen und Darstellungen fordert Postkoloniale Theorie inhaltlich ein Gegengewicht zu den im Diskurs dominierenden Perspektiven der Handlungsmächtigen.⁶⁹² Hinz und Meyer-Hamme sehen diesbezüglich in Postkolonialer Theorie eine Weiterentwicklung des Unterrichtsprinzips der Multiperspektivität (auch in seiner interkulturellen Profilierung), da nicht nur nach sozialen, sondern auch nach kulturellen Unterschieden gefragt wird. Allerdings bleibt unklar, was mit kulturellen Unterschieden gemeint ist, die bisher nicht ausreichend berücksichtigt wurden. Auch hier ist wieder nicht klar ersichtlich, ob ein inhaltliches Spezifikum eines postkolonialen Zugriffs mitgedacht ist bzw. inwiefern ein Bezug zur Kolonialgeschichte nötig ist. Denn multiperspektivische Quellenzusammenstellungen, die die Handlungsmacht von im Diskurs marginalisierten Akteur*innen betonen, wurden mit Blick auf Arbeiter*innen und Frauen bereits von Klaus Bergmann und Annette Kuhn gefordert. Auch die wichtige Forderung von Hinz und Meyer-Hamme, systematisch danach zu fragen, welche Perspektiven nicht mehr rekonstruierbar sind, weil keine Quellen (mehr) zur Verfügung stehen, müsste

690 Vgl. hierzu auch: Johannes Meyer-Hamme/Merle Naumann: Non-formale historische Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine Analyse historischer Sinnbildungen in ausgewählten Projekten. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 67 (2016), H. 5/6, S. 337–355, hier S. 342–344. Dass Schüler*innen in der Auseinandersetzung mit Stadtrundgängen postkolonialer Stadtinitiativen das kritische Erzählen im Sinne von Jörn Rüsen einüben können, ist auch das Ergebnis einer vom Verfasser parallel zu Hinz und Meyer-Hamme ebenfalls im Heft »Geschichtsdidaktik Postkolonial« 2016 veröffentlichten Reflexion eines Stadtrundgangs ebenfalls mit der Initiative »[muc] münchen postkolonial«. Vgl. Philipp Bernhard: Postkoloniale Spurensuche in München. Geschichtsdidaktische Reflexion eines Stadtrundgangs mit einer »postkolonialen Initiative« im Rahmen einer kolonialgeschichtlichen Unterrichtseinheit. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 15 (2016), H. 1, S. 101–115.

691 Vgl. Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 15 (2016), H. 1, S. 131–148, hier S. 131. Beispiele aus der postkolonialen Geschichtsschreibung zu Haiti bzw. zur Haitianischen Revolution wären: Julius S. Scott: *The common wind. Afro-American currents in the age of the Haitian revolution*. London/New York 2018; Jean Casimir: *The Haitians. A decolonial history*. Chapel Hill 2020.

692 Die Betonung der »agency« der Kolonisierten, auf die auch Grewe großen Wert legt, spielt in den in Teil III entwickelten Leitlinien eine zentrale Rolle (vgl. Claim 2).

mit Blick auf die Spezifika des postkolonialen Anliegens m. E. spezifiziert werden.⁶⁹³

3. Hinsichtlich der Schulung von Fähigkeiten historischen Denkens sehen Hinz und Meyer-Hamme das Potenzial Postkolonialer Kritik darin, hegemoniale »konventionelle [...] Deutungen« zu reflektieren und diese als Konstrukte zu dekonstruieren. Auch dies wäre m. E. allerdings noch zu spezifizieren. Denn was genau die beiden Geschichtsdidaktiker damit meinen, dass die Lernenden durch die Reflexion Postkolonialer Theorie im Geschichtsunterricht die »theoretischen Prämissen des historischen Denkens hinterfragen« und letztlich gar »das westlich determinierte Wissenschaftssystem und den eigenen Standpunkt innerhalb desselben kritisch [...] reflektieren«⁶⁹⁴ sollen, ist m. E. aus ihren Ausführungen nicht ganz ersichtlich und gerade mit Blick auf letzteren Aspekt m. E. zu hoch gegriffen. Wenn Postkoloniale Kritik die Lernenden allerdings, wie Hinz und Meyer-Hamme betonen, zur Reflexion der Perspektive und der Ziele von Narrativen und überhaupt zur Kritik am Konstruktcharakter hegemonialer Narrative führen soll⁶⁹⁵, dann würde dies, was die beiden Geschichtsdidaktiker allerdings nicht explizit erwähnen, m. E. vor allem bedeuten, durchgehend die Frage nach den ideologischen Grundlagen und Standpunkten des Narrativs der Lehrpläne und der Schulbücher zu stellen. Dies hätte dann – in diese Richtung argumentieren wie gezeigt auch Popp und Grewe – in der Tat gravierende Auswirkungen, sowohl auf die geschichtsdidaktische Reflexion von Geschichtsunterricht als auch auf die Geschichtsvermittlung. Denn damit würde Postkoloniale Theorie tatsächlich, wie Hinz und Meyer-Hamme behaupten, über das bisher in der Disziplin vertretene Verständnis eines selbst-reflexiven Geschichtslernens hinausweisen.⁶⁹⁶

Fazit zu Hinz und Meyer-Hamme: Dem Fazit von Felix Hinz und Johannes Meyer-Hamme, dass Postkoloniale Kritik nicht zur ideologischen Grundlage des Geschichtsunterrichts gemacht werden darf (was freilich bisher auch niemand gefordert hat) und für die Geschichtsdidaktik eher als »Postulat« denn als »Dogma« anzusehen ist, ist sicherlich zuzustimmen. Dabei betonen die beiden Geschichtsdidaktiker zu Recht, dass die Stärken der Postkolonialen Theorie darin liegen, dass sie zur (Selbst)Kritik anregt und Kritik an hierarchisierenden

693 Vgl. hierzu ausführlich die Ausführungen in Teil III bei Claim 2.

694 Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 131–148, hier S. 148.

695 Vgl. Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 131–148, hier S. 148.

696 Vgl. Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 131–148, hier S. 148. Die Kritik am gängigen westlichen Geschichtsnarrativ »From Plato to Nato« von Lehrplänen und Schulbüchern wird in Teil III (Claim 2) bei der Skizzierung der Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung aufgegriffen und ausführlich erläutert.

Begriffen, Konzepten und Narrativen übt.⁶⁹⁷ Damit stehen sie dem in der vorliegenden Arbeit vertretenen Verständnis Postkolonialer Kritik als kritisches Korrektiv durchaus nahe.

Insgesamt haben Meyer-Hamme und Hinz durch ihre Fragestellung, ihr Vorgehen über Fallanalysen von Lehr-Lernmitteln und ihre Thesen der vorliegenden Arbeit wichtige Impulse geliefert. So hat z.B. ihre Feststellung, dass Unterrichtsmaterialien ihre Theoriereflexion häufig nur implizit erkennen lassen, die Entscheidung motiviert, in das Korpus auch Lehr-Lernmittel aufzunehmen, die sich nicht explizit auf Postkoloniale Theorie beziehen. Auch der Hinweis, dass Lernende am Beispiel der Postkolonialen Kritik lernen können, wie historische Narrative konstruiert werden und welche Rolle dabei Machtinteressen und Theorieannahmen spielen⁶⁹⁸, stellte einen wichtigen Impuls für die vorliegende Arbeit und meine Untersuchung der Lehr-Lernmittel dar. Allerdings wurde auch benannt, wo aus Sicht des Verfassers mit Blick auf die Thesen von Hinz und Meyer-Hamme noch Präzisierungen sinnvoll erscheinen. Dies gilt vor allem für die an mehreren Stellen kritisch angemerkte fehlende inhaltliche Schärfung des Zuständigkeitsbereichs Postkolonialer Theorie. Anders als bei den beiden Geschichtsdidaktikern steht bei den Analysen der vorliegenden Arbeit insgesamt stärker die inhaltliche Auseinandersetzung Postkolonialer Theorie mit spezifischen Aspekten der Geschichte des Kolonialismus (und Rassismus) im Vordergrund. Denn in den Ausführungen von Meyer-Hamme und Hinz findet sich m.E. die Tendenz, dass das Verständnis bzw. der Zuständigkeitsbereich Postkolonialer Kritik überdehnt wird. Denn wenn es sich beim postkolonialen historischen Lernen, wie Hinz und Meyer-Hamme schreiben, »um einen Zugriff handelt, der auf unterschiedliche historische Inhalte, die eine asymmetrische Machtstruktur kennzeichnen, angewendet werden kann«⁶⁹⁹, dann handelt es sich damit für die beiden Geschichtsdidaktiker – anders als für die vorliegende Arbeit – scheinbar um eine transversale Kategorie, die auf die gesamte Geschichte und auch auf alle Kontexte jenseits der Auseinandersetzung mit Kolonialismus anwendbar ist.

Im nächsten Abschnitt der Arbeit wird die empirische Forschung in den Blick genommen. Dabei geht es zunächst um die empirische Schulbuchforschung (5.2.1). Dabei werden auch Studien einbezogen, die in einem weiten Sinn Bezüge zur Debatte um Postkoloniale Theorie aufweisen bzw. die für das Anliegen der vorliegenden Arbeit vom Verfasser als relevant erachtet werden. Anschließend

697 Vgl. Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 131–148, hier S. 148.

698 Vgl. Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 131–148, hier S. 148.

699 Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme: Geschichte lernen postkolonial? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 131–148, hier S. 148.

werden auch v.a. jüngere Forschungen aus der empirischen Unterrichtsforschung (5.2.2.) zum Themenbereich »Kolonialismus/Imperialismus« in den Blick genommen, die sich mit der Rezeption von Lernangeboten durch Schüler*innen beschäftigen und dabei postkoloniale Perspektiven berücksichtigen.

5.2. Empirie

5.2.1. Empirische Schulbuchforschung

In diesem Gliederungspunkt soll der Forschungsstand zu Schulbuchanalysen⁷⁰⁰ zur Darstellung der drei im Korpus fokussierten Themenfelder skizziert werden: der europäischen Expansion in die Amerikas (5.2.1.1.), dem transatlantischen Versklavungshandel, der »Atlantic slavery« und der Haitianischen Revolution (5.2.1.2.) sowie dem (Deutschen) Kolonialismus (5.2.1.3.).

Dabei geht es zum einen um die Frage, inwiefern Forderungen Postkolonialer Theorie im von weiten Teilen der Geschichtsdidaktik nach wie vor als Leitmedium des Geschichtsunterrichts⁷⁰¹ angesehenen Geschichtsschulbuch bereits umgesetzt werden. Dabei konnten v.a. die Analysen der Kapitel zum (Deutschen) Kolonialismus zeigen, dass insgesamt auch bei den Geschichtsschulbüchern der jüngeren Generation zwar in einigen Aspekten Postkoloniale Kritik aufgenommen worden ist (z.B. mit Blick auf Begrifflichkeiten oder einzelne geschichtspolitische Debatten), dass insgesamt allerdings noch nicht davon gesprochen werden kann, dass Postkoloniale Theorie in den Schulbüchern angekommen ist. Dies liegt zu einem Teil auch daran, dass die Geschichtsschulbücher stets an Lehrpläne gebunden sind. Diejenigen Schulbuchanalysen, die auch die Lehrpläne in den Blick genommen haben, legen dabei nahe, dass auch hier im deutschsprachigen Raum kaum Änderungen im Sinne einer verstärkten Berücksichtigung postkolonialer Perspektiven zu beobachten sind. Daher wurden, wie in der Einleitung skizziert, in das Korpus der vorliegenden Arbeit bewusst keine

700 Etienne Schinkel unterscheidet in seinem Überblicksartikel zur Schulbuchanalyse mit Bernd Schönemann und Holger Thünemann idealtypisch drei Richtungen der Schulbuchforschung – die historische, die internationale und die didaktische. Forschungsmethodisch unterscheidet er zwischen Arbeiten, die deskriptiv-analytisch bzw. hermeneutisch vorgehen und solchen, die inhaltsanalytische Verfahren (qualitativer und/oder quantitativer Art) wählen. Nicht genannt bei Schinkel werden Diskursanalysen als eine Form des Zugriffs auf Schulbücher. Vgl. Etienne Schinkel: Schulbuchanalyse. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 65 (2014), H. 7/8, S. 482–497, hier S. 482, S. 491–494.

701 Vgl. z.B. Holger Thünemann: Historisch Denken lernen mit Schulbüchern? Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: Christoph Bramann/Christoph Kühberger/Roland Bernhard (Hrsg.): Historisch Denken lernen mit Schulbüchern. Frankfurt a.M./Schwalbach/Ts. 2018, S. 17–36, hier S. 17.

Schulbücher aufgenommen. Denn wie der im Folgenden skizzierte Forschungsstand zur Geschichtsschulbuchforschung (sowie eigene explorative Schulbuchsichtungen des Verfassers) nahelegen, sind von den an die Curricula gebundenen Geschichtsschulbüchern kaum Innovationen zu erwarten, wie postkoloniale Perspektiven für den Geschichtsunterricht umgesetzt werden können.

Neben der Klärung dieser Frage kommt der Sichtung der Schulbuchanalysen bzw. den untersuchten Schulbuchanalysen gleichsam die Funktion einer Vergleichsfolie für die vom Autor vorgenommenen Analysen von Lehr-Lernmitteln zu. Denn an mehreren Stellen formulieren die Analysen Defizite und generieren Einsichten, die für die in Teil III der Arbeit vorgenommene Formulierung von Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung relevant sind.

Dabei werden im Folgenden hauptsächlich Schulbuchanalysen seit der Jahrtausendwende berücksichtigt, d.h. seit der Zeit, als Postkoloniale Theorie zumindest in den deutschsprachigen Fachwissenschaften verstärkt rezipiert wird. Im Einklang mit dem in der vorliegenden Arbeit vertretenen breiten Verständnis Postkolonialer Theorie bzw. Kritik werden auch nicht nur solche Schulbuchanalysen berücksichtigt, die explizit nach der Rezeption Postkolonialer Theorie fragen, sondern allgemein Arbeiten, die sich mit der Darstellung von Kolonialismus und Rassismus in Schulbüchern beschäftigen. Aus forschungspragmatischen Gründen erfolgt dabei ein Fokus auf Arbeiten aus dem deutschen bzw. deutschsprachigen Raum.⁷⁰²

Die Ergebnisse werden entlang der drei thematischen Schwerpunkte des Korpus postkolonial orientierter Lehr-Lernmittel dargelegt, wobei die meisten Schulbuchanalysen zur Darstellung der Zeit formeller deutscher Kolonialherrschaft in den Jahren 1884/85–1918 vorliegen. Auch Arbeiten, die sich mit der Darstellung des Rassismus in Schulbüchern befassen, tun dies im deutschsprachigen Kontext meist mit Bezug auf diese Phase formeller Kolonialherrschaft in »Überseekolonien« und werden daher in diesem Abschnitt rezipiert.

Der folgenden Sichtung der Schulbuchanalysen muss der Hinweis auf zwei aus geschichtsdidaktischer Perspektive zu konstatierende allgemeine Mankos vieler Analysen von Geschichtsschulbüchern vorangestellt werden, die bei der Einordnung der einzelnen Arbeiten mitberücksichtigt werden müssen:

1. Der erste Punkt gilt für inhaltsanalytische Schulbuchanalysen allgemein. So liegt es zwar in der Natur der Sache, dass Schulbuchanalysen defizitorientiert

702 Einen internationalen Forschungsüberblick zur Darstellung des Kolonialismus in Schulbüchern hat 2018 Lars Müller vorgelegt. Vgl. Lars Müller: *Colonialism*. In: Eckhardt Fuchs/Annekatriin Bock (Hrsg.): *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York 2018, S. 281–292.

sind.⁷⁰³ Allerdings kritisiert Etienne Schinkel zurecht, dass viele Arbeiten zu regelrechten Schulbuchscheitern werden, weil sie die Eigenlogik des Mediums Schulbuch zu wenig berücksichtigen. Dazu zählt nicht nur der allein mit dem langwierigen Prozess der Schulbuchentwicklung zu erklärende Punkt, dass Schulbücher Fortschritte der Fachwissenschaften prinzipiell nur zeitverzögert spiegeln können. Vor allem müssen ältere Schulbücher, die in Analysen einbezogen werden, historisiert werden. Denn dass diese – nicht nur mit Blick auf fachwissenschaftliche, sondern auch auf (geschichts)didaktische Fragen – immer nur einen bestimmten damaligen Forschungsstand abbilden können und zudem einen spezifischen zeitgenössischen gesellschaftlichen Diskurs widerspiegeln, wird in vielen Schulbuchanalysen bzw. bei den dort angelegten Kriterien nicht immer berücksichtigt.⁷⁰⁴ Wolfgang Geiger weist dabei darauf hin, dass Schulbücher das gesellschaftliche Bewusstsein nicht nur zeitverzögert abbilden, sondern in zweifacher Weise auch beeinflussen. Dabei betont er, dass die Schulbücher nicht nur durch ihren Einsatz in Schulen eine Generation von Lernenden prägen. Vielmehr stellt er heraus, dass Schulbücher – gerade weil Veränderungen in der Fachwissenschaft und im gesellschaftlichen Diskurs hier erst mit Verzögerung aufgegriffen werden – Proteste⁷⁰⁵ hervorrufen und so gesellschaftliche Debatten vorantreiben können.⁷⁰⁶

2. Das zweite Manko betrifft Schulbuchanalysen von Geschichtsschulbüchern im Speziellen. Arbeiten mit explizit geschichtsdidaktischem Fokus, bei denen die Funktionalität von Geschichtsschulbüchern für historische Lernprozesse im

703 Vgl. Philipp Marti: »Afrika und Asien werden verteilt!« Anmerkungen zur Darstellung von (Post-)Kolonialismus in Deutschschweizer Schulgeschichtsbüchern. In: *Didactica historica* 16 (2016), S. 57–64, hier S. 57.

704 Vgl. Etienne Schinkel: Schulbuchanalyse. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 65 (2014), H. 7/8, S. 482–497, hier S. 485–487. Darüber hinaus kritisiert Etienne Schinkel zwei weitere Punkte. Zum einen legen Schulbuchanalysen häufig ihre Beurteilungsmaßstäbe und Analyse Kriterien nicht offen und zum anderen kommen viele Studien nicht über sehr allgemeine Aussagen hinaus. Dies liegt nicht zuletzt an fehlender Repräsentativität aufgrund schmaler bzw. nicht klar offen gelegter Untersuchungskorpora.

705 Vgl. z.B. der 2013 von verschiedenen v.a. afrodeutschen Akteur*innen aus dem Feld der antirassistischen Bildungsarbeit veröffentlichte Offene Brief an Schulbuchverlage, in denen die Darstellung des Afrikabildes in Geografieschulbüchern kritisiert wurde. Vgl. <https://isd.online.de/offener-brief-an-die-schulbuchverlage-westermann-schroedel-diesterweg-schoningh-winklers-gmbh/> (aufgerufen am 1. 12. 2021).

706 Vgl. Wolfgang Geiger: Afrikabilder in der Kritik. In: Wolfgang Geiger/Henning Melber (Hrsg.): *Kritik des deutschen Kolonialismus. Postkoloniale Sicht auf Erinnerung und Geschichtsvermittlung*. Frankfurt a.M. 2021, S. 139–153, hier S. 139. Der These von Geiger, dass die aktuell zu beobachtende Konjunktur der Themen Kolonialgeschichte und Rassismus das Ergebnis von Kritik und Protest an Schulbuchdarstellungen ist, würde ich allerdings nur zum Teil zustimmen. Sicherlich mag dies eine Rolle spielen, allerdings sind hierfür m.E. andere Aspekte entscheidender (vgl. hierzu ausführlich die Einleitung der vorliegenden Arbeit).

Zentrum steht, sind in der Forschung zu Geschichtsschulbüchern erstaunlicherweise eher selten.⁷⁰⁷ Denn geschichtsdidaktische Aspekte, wie z. B. die Notwendigkeit fachdidaktisch sinnvoller Reduktion der Themen, müssen auch solche Arbeiten berücksichtigen, die Schulbücher vor dem Hintergrund fachwissenschaftlicher Kritik und Fragen nach Schwerpunktsetzungen oder historischer Korrektheit untersuchen.⁷⁰⁸

5.2.1.1. Schulbuchanalysen zur Darstellung der europäischen Expansion in die Amerikas

Explizit mit der europäischen Expansion in die Amerikas setzen sich drei jüngere⁷⁰⁹ deutschsprachige Schulbuchanalysen auseinander.

In seiner Untersuchung zu Geschichtsmysmen über Hispanoamerika beschäftigt sich Roland Bernhard mit der Entstehung, Funktion und Verbreitung von Mythen zur »Entdeckung«, Eroberung und Kolonisierung Lateinamerikas in deutschen und österreichischen Geschichtsschulbüchern. Angesichts der andauernden Virulenz von Mythen, wie z. B. dem Kolumbusmythos, in der Geschichtskultur, plädiert Bernhard dafür, in Schulbüchern die erstaunliche Beständigkeit dieser Geschichtsmysmen und der dahinterstehenden Tradierungsbedürfnisse im Sinne der Kompetenzorientierung explizit zu thematisieren und einzelne Mythen anschließend mit den Lernenden zu dekonstruieren. Indem Schulbücher selbst auf die Vorläufigkeit ihrer Geschichtsdarstellung hinweisen,

707 Vgl. Etienne Schinkel: Schulbuchanalyse. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 65 (2014), H. 7/8, S. 482–497, hier S. 484f. Ausführlicher zur didaktischen Schulbuchforschung: Bernd Schönemann/Holger Thünemann: *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach/Ts. 2010, S. 40–48. Schönemann und Thünemann gehen hier als Beispiel für eine Geschichtsschulbuchanalyse mit geschichtsdidaktischem Fokus ausführlich auf die Pionierarbeit von Bodo von Borries »Problemorientierter Geschichtsunterricht? Schulbuchkritik und Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel der römischen Republik« aus dem Jahr 1980 ein. Vgl. Bodo von Borries: *Problemorientierter Geschichtsunterricht? Schulbuchkritik und Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel der römischen Republik*. Stuttgart 1980.

708 Vgl. Dietrich Scholle: Schulbuchanalyse. In: Klaus Bergmann u. a. (Hrsg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5. Aufl. Seelze-Velber 1997, S. 369–373, hier S. 370f.

709 Bereits im Kontext des Jahres 1992 hat Michael Riekenberg, Historiker für die Geschichte Lateinamerikas, eine Analyse von Geschichtsschulbüchern aus den 1980er Jahren vorgelegt, in der er aus fachwissenschaftlicher Sicht auf die z. T. gravierenden fachlichen Mängel der Geschichtsbücher hinweist. Vgl. Michael Riekenberg: *Das Bild Lateinamerikas in deutschen Geschichtslehrbüchern*. In: Uta George (Hrsg.): *Lateinamerika: Kontinent vor dem Morgenrauen. Nachdenken über ein schwieriges Verhältnis Lateinamerika und Deutschland*. Münster 1992, S. 13–26.

könnte auch die weit verbreitete Vorstellung von Schüler*innen aufgebrochen werden, Schulbuchwissen sei »objektiv« und »wahr«.⁷¹⁰

Auch wenn Roland Bernhard nicht explizit mit Postkolonialer Theorie arbeitet, ist seine kritische Perspektive an das in der vorliegenden Arbeit vertretene Verständnis von Postkolonialer Kritik anschlussfähig. Mit der Dekonstruktion wirkmächtiger Geschichtsmythen, die den Kolonialismus rechtfertigen, nimmt sich Bernhard einer zentralen Forderung Postkolonialer Theorie an und formuliert dabei konkrete Schlussfolgerungen für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht.

Daniel Schumann vergleicht in seiner Schulbuchanalyse unter einer explizit postkolonialen Perspektive die Darstellung der europäischen Expansion in deutschen und mexikanischen Schulbüchern.⁷¹¹ Er zeigt, wie die Schulbücher die ideologischen Bedürfnisse der jeweiligen nationalen Meistererzählungen nach Orientierung bedienen. So deuten die mexikanischen Schulbücher die Conquista als Ausgangspunkt einer positiv konnotierten kulturellen Vermischung bzw. Hybridisierung, die die Grundlage der heutigen mexikanischen Identität darstellt. In den deutschen Büchern hingegen wird das Narrativ der Moderne als einer allein mit »intrinsischen« Faktoren erklärbaren europäischen kulturellen Überlegenheit grundgelegt, das auch die weitere Europäisierung der Welt rechtfertigt und für die die »Entdeckung Amerikas« gleichsam den Auftakt darstellt.⁷¹² Damit stehen die deutschen Schulbücher, laut Schumann, nicht nur im Widerspruch zu dekolonialen Perspektiven wie von Enrique Dussel⁷¹³, der argumentiert, dass es erst die Abgrenzung von den amerikanischen »Anderen« im Zuge der Kolonisierung Amerikas war, die den Kollektivakteur »Europa« mitgeschaffen hat.⁷¹⁴ Von Postkolonialer Theorie inspiriert stellt Schumann vor

710 Vgl. Roland Bernhard: *Geschichtsmythen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts*. Göttingen 2013, S. 18, S. 212–214.

711 Vgl. Daniel Schumann: *Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern*. Eckert. Beiträge 2016/3, https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/128/EB_Schumann_kolonial.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (aufgerufen am 10. 11. 2020), S.23, S. 52. Bei der Arbeit handelt es sich um eine in der Reihe »Eckert. Beiträge« des »Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut« veröffentlichte studentische Abschlussarbeit.

712 Vgl. Daniel Schumann: *Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern*. Eckert. Beiträge 2016/3, https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/128/EB_Schumann_kolonial.pdf?sequence=1&isAllowed=y (aufgerufen am 10. 11. 2020), S. 23.

713 Vgl. hierzu: Enrique Dussel: *Von der Erfindung Amerikas zur Entdeckung des Anderen. Ein Projekt der Transmoderne*. Düsseldorf 1993.

714 Vgl. Daniel Schumann: *Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern*. Eckert. Beiträge 2016/3, https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/128/EB_Schumann_kolonial.pdf?sequence=1&isAllowed=y (aufgerufen am 10. 11. 2020), S. 38.

allem die Frage der Perspektive, der das Narrativ der Schulbücher folgt, ins Zentrum seiner Arbeit. Dabei identifiziert er in den deutschen Schulbüchern drei Ebenen, auf denen sie, ohne dies hinreichend zu reflektieren, die Lernenden auf die Spuren der »Entdecker« schicken und die »Entdeckung Amerikas« durch deren »Brille« darstellen. Diese »Perspektive der wiederholenden Entdeckung« zeigt sich auf den Ebenen der Epistemologie, der Bewertung und der Begrifflichkeiten. Schumann arbeitet überzeugend heraus, wie das Schulbuchnarrativ in den Darstellungstexten, beginnend mit Kolumbus, durchgehend an die Perspektive der »Entdecker« gebunden ist. Indigene Akteur*innen tauchen erst auf, wenn die Europäer*innen sie auch für die Leser*innen »entdecken«. Auf der Ebene der Wertung weist Schumann am Beispiel von Hernan Cortés nach, wie die Schulbucherzählung unkritisch auch das bestaunt, was der spanische Konquistador in seinem Tagebuch bestaunte, und von dem irritiert erscheint, was ihn irritierte. Schließlich zeigt Schumann noch auf, wie auch auf der begrifflichen Ebene die »Entdeckerperspektive« durch die unkritische Verwendung aus der Kolonialzeit stammenden »Entdeckervokabulars« reproduziert wird.⁷¹⁵ Besonders innovativ ist Schumanns Analyse der Aufgabenstellungen, die einen Perspektivenwechsel der Lernenden anleiten wollen. Hier weist er auf ein Problem hin, dass sicherlich allgemein für Schulbücher zum Themenbereich Kolonialismus gilt. Denn häufig soll ein Wechsel hin zur Perspektive Kolonisierter anhand von Quellen zum Kulturkontakt initiiert werden, die entweder von den Kolonisator*innen selbst stammen, oder eine spätere »Entdeckerperspektive« einnehmen. Da die Schüler*innen in den Schulbüchern allerdings häufig viel zu wenig über die Menschen erfahren, in deren Perspektive sie sich hineinversetzen sollen, spricht Schumann von einem »Perspektivwechsel ins Leere«. Er deutet dies in überzeugender Weise als fragwürdigen Versuch, auf didaktischer Ebene die fehlende Multiperspektivität auf Ebene der Quellen auszugleichen. Schumann stellt die m.E. zutreffende Vermutung auf, dass auf diese Weise kein Fremdverstehen angeleitet wird, sondern dass eher koloniale Diskurse, die den Schüler*innen, wenn nicht durch den Geschichtsunterricht, dann aus dem geschichtskulturellen Diskurs vertraut sind, aktiviert und Stereotype reproduziert werden.⁷¹⁶ Zudem werden die Schüler*innen vermutlich ahistorisch urteilen und

715 Vgl. Daniel Schumann: *Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern*. Eckert. Beiträge 2016/3, https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/128/EB_Schumann_kolonial.pdf?sequence=1&isAllowed=y (aufgerufen am 10.11.2020), S. 38f. Das wörtliche Zitat findet sich auf S. 38.

716 Zur Rolle geschichtskultureller Diskurse, siehe bei Gliederungspunkt 5.2.2. die Auseinandersetzung mit der Arbeit von Patrick Mielke.

den Kulturkontakt aus ihrer heutigen Sicht bewerten.⁷¹⁷ Auf die von Schumann aufgeworfene Problematik des Perspektivenwechsels wird ausführlicher in Teil III bei Claim 2 eingegangen.

In einem jüngst vorgelegten Aufsatz haben Charlotte Husemann und Sabrina Schmitz-Zerres vergleichend Kolumbus-Narrative in aktuellen deutschen, spanischen und chilenischen Curricula und Geschichtsschulbüchern untersucht. Der Beitrag folgt dabei insofern einer postkolonialen Perspektive, als dass es den Autorinnen darum geht, die unterschiedlichen Kolumbus-Narrative auf die Darstellung der Auswirkungen von Kolonialismus und auf länderspezifische Deutungsmuster zu untersuchen.⁷¹⁸ Die Schulbuchanalysen von Husemann und Schmitz-Zerres zeigen dabei, dass die ausgewählten deutschen Geschichtsschulbücher – gerade im Vergleich zu den chilenischen Werken – aus postkolonialer Perspektive in mehrfacher Hinsicht problematisch sind. Sie sind nicht nur mit Blick auf die Verwendung bzw. Problematisierung eurozentrischer Begrifflichkeiten wenig sprachsensibel gestaltet. Vor allem lösen die deutschen (und auch die spanischen) Geschichtsschulbücher die Lehrplanforderungen nach multiperspektivischen Zugriffen, die die Perspektive der kolonisierten indigenen Bevölkerung berücksichtigen sollen, nicht ein. So belegen die beiden Geschichtsdidaktikerinnen, was Roland Bernhard in seiner 2013 erschienenen Studie bereits ausführlich untersucht hatte, dass auch in neueren Schulbüchern eurozentrische Kolumbus-Mythen, z.B. von Kolumbus als »Wissenschaftler«, weiterhin unkritisch tradiert werden. Sowohl die auf die Person Kolumbus fokussierten Darstellungstexte als auch die Quellenauswahl reproduzieren hier weiter eine eurozentrische Perspektive. Dabei legen Husemann und Schmitz-Zerres nahe, dass die in den neueren deutschen Schulbüchern mittlerweile durchaus zu findende Postkoloniale Kritik im Rahmen von geschichtskulturellen Debatten, z.B. zum »Columbus-Day« oder an Kolumbus-Denkmalern, angesichts der fehlenden Dekonstruktion des eurozentrischen und personalisierten Kolumbus-Narrativs im Rest der Kapitel eher kosmetischen Charakter hat.⁷¹⁹ Mit

717 Vgl. Daniel Schumann: Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern. Eckert. Beiträge 2016/3, https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/128/EB_Schumann_kolonial.pdf?sequence=1&isAllowed=y (aufgerufen am 10.11.2020), S. 53–55, die Formulierung im wörtlichen Zitat (»Perspektivwechsel ins Leere«) findet sich auf S. 53 und S. 55.

718 Vgl. Charlotte Husemann/Sabrina Schmitz-Zerres: Von Abenteurern und Entdeckern – postkoloniale Kolumbus-Narrative in Lehrplänen und Geschichtsbüchern im internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 20 (2021), S. 33–49, hier S. 34.

719 Vgl. Charlotte Husemann/Sabrina Schmitz-Zerres: Von Abenteurern und Entdeckern – postkoloniale Kolumbus-Narrative in Lehrplänen und Geschichtsbüchern im internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 20 (2021), S. 33–49, hier S. 47–49. Demgegenüber zeigen die chilenischen Lehrwerke wie ein Bruch mit dem eurozentrischen Kolumbus-Narrativ durch den Fokus auf die indigene Sicht auf die Ankunft der Europä-

dem Nachweis fehlender eurozentrismuskritischer Sprachsensibilität und des Andauerns der eurozentristischen Darstellung des Beginns der europäischen Expansion in aktuellen Geschichtsschulbüchern weisen Charlotte Husemann und Sabrina Schmitz-Zerres zwei Defizite nach, an denen in Teil III bei Claim 2 in den Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung angesetzt wird.

Fazit: Insgesamt kommen die jüngeren deutschsprachigen Schulbuchanalysen, die sich mit den Kapiteln zur europäischen Expansion in die Amerikas befassen, zu dem Ergebnis, dass Forderungen Postkolonialer Kritik, abgesehen von einzelnen Aspekten, wie der Berücksichtigung erinnerungskultureller und geschichtspolitischer Debatten, insgesamt in den neueren Geschichtsschulbüchern noch nicht angekommen sind. Dabei deuten die vergleichenden Schulbuchanalysen auch an, dass postkoloniale Perspektiven in Schulbüchern ehemaliger Kolonien wie Mexiko oder Chile längst aufgegriffen werden.

5.2.1.2. Schulbuchanalysen zum transatlantischen Versklavungshandel, der »Atlantic slavery« und zur Haitianischen Revolution

Zum Themenbereich »Transatlantischer Versklavungshandel und Haitianische Revolution« liegen bisher kaum Schulbuchuntersuchungen vor. Elina Marmer⁷²⁰ und Papa Sow fallen in ihrer Analyse aus dem Jahr 2013 ein vernichtendes Urteil mit Blick auf die Darstellung des Menschheitsverbrechens des transatlantischen Versklavungshandels in den von ihnen analysierten Geschichtsschulbüchern. So werden z.B. weder die Opferzahlen noch die Folgen für den afrikanischen Kontinent bzw. für Europa und die USA angemessen behandelt. Auch der Widerstand von Versklavten und ihr Beitrag bei der Abschaffung der Sklaverei (z. B. über einen Verweis auf die Haitianische Revolution) werden kaum berücksichtigt. Zudem wird auch der Begriff »Sklave« bzw. »Sklavin« nicht problematisiert. Marmer und Sow fordern hier, den Begriff »Sklave/Sklavin« in den Schulbüchern durch »Versklavter/Versklavte« zu ersetzen, um sprachlich zu kennzeichnen, dass diese Menschen zu Sklaven gemacht wurden. Zudem weisen sie nach, dass in mehreren der Bücher der Beginn des transatlantischen Versklavungshandels

er*innen es Lernenden ermöglicht, aktuelle geschichtskulturelle Darstellungen und Debatten über Kolumbus zu dekonstruieren und dann zu eigenständigen Urteilen über aktuelle Kontroversen zu kommen.

720 Im von Elina Marmer geleiteten Projekt IMAFREDU (IMage of AFRica in EDUcation) entstanden mehrere Arbeiten, die unter rassismuskritischer Perspektive die Darstellung von »Afrika« und der (Deutschen) Kolonialgeschichte in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien untersuchen. In dem Projekt ging es Marmer neben der Analyse von Schulbüchern zentral auch darum, nach den Auswirkungen diskriminierender und rassistischer Darstellungen auf afrodeutsche Schüler*innen zu fragen. Zum Projekt, siehe folgendes Kurzexposé: <https://www.elina-marmer.com/expose-2/> (aufgerufen am 17. 10. 2020).

fälschlicherweise Bartholomé de las Casas zugeschrieben wird.⁷²¹ Damit bestätigen sie, was auch Roland Bernhard herausarbeitet, dass Schulbücher im deutschsprachigen Raum diesen Geschichtsmythos zum transatlantischen Versklavungshandel tradieren, der ein Kernelement der »Schwarzen Legende« darstellt.⁷²² Roland Bernhard hat zusammen mit Jutta Wimmeler mittlerweile auch einen Aufsatz vorgelegt, in dem beide in deutschen und österreichischen Schulbüchern die Verbreitung dieses sowie weiterer durch die Fachwissenschaft längst widerlegter Mythen zum transatlantischen Versklavungshandel, wie z. B. den Mythos vom Tausch von Versklavten gegen billigen europäischen Plunder, nachweisen und kritisieren.⁷²³

Erste Analysen zur Darstellung des Zeitalters der Revolutionen und der Haitianischen Revolution aus globalgeschichtlicher Perspektive hat Urte Kocka angestellt. In einer stichprobenartigen Untersuchung kommt sie zu dem Schluss, dass lediglich das deutsch-französische Geschichtsbuch »Histoire/Geschichte«⁷²⁴ die Haitianische Revolution ausführlich beleuchtet und im Sinne eines verflechtungsgeschichtlichen Ansatzes zur Französischen Revolution in Beziehung setzt.⁷²⁵

Fazit: Auch wenn in den wenigen vorliegenden Schulbuchanalysen die jeweiligen Autor*innen nicht explizit Kriterien Postkolonialer Theorie an die Schulbücher anlegen, so deuten doch alle Untersuchungen darauf hin, dass im Hinblick auf die Darstellung des transatlantischen Versklavungshandels, der »Atlantic slavery« und der Haitianischen Revolution postkoloniale Perspektiven in den Geschichtsschulbüchern noch nicht angekommen sind. Dabei weisen die Analysen vor allem mit Blick auf ein in den Leitlinien in Teil III (bei Claim 1)

721 Vgl. Elina Marmer/Papa Sow: African History Teaching in contemporary German textbooks: From biased knowledge to duty of remembrance. In: Yesterday & Today 10 (2013), S. 49–76, hier S. 59f.

722 Vgl. Roland Bernhard: Geschichtsmythen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts. Göttingen 2013, S. 173f.

723 Vgl. Roland Bernhard/Jutta Wimmeler: »Dreieckshandel«, Glasperlen und Gender. Eine De-Konstruktion mythischer Narrative zum transatlantischen Sklavenhandel in aktuellen deutschen und österreichischen Schulbüchern. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 70 (2019), H. 3/4, S. 149–164.

724 Vgl. Rainer Bendick u. a.: Histoire/Geschichte. Europa und die Welt von der Antike bis 1815. Leipzig 2011.

725 Vgl. Urte Kocka: Globale Perspektiven in Schulgeschichtsbüchern zum Thema »Das Zeitalter der atlantischen Revolutionen«. Vortrag auf der Tagung des Arbeitskreises »Welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht« der Konferenz für Geschichtsdidaktik und der Arbeitsgruppe Weltregionale und Globale Geschichte (AKWGG) im Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD) zum Thema »Das Zeitalter der Atlantischen Revolutionen – globale Perspektiven für den Geschichtsunterricht«, Universität Augsburg, 10/11. 02. 2020, <https://tinyurl.com/42f48cab> (www.hsozkult.de) (aufgerufen am 01. 12. 2021).

gefordertes postkoloniales Kolonialismusverständnis auf inhaltlicher Ebene deutliche Defizite nach.

5.2.1.3. Schulbuchanalysen zum (Deutschen) Kolonialismus

Zu den für diese Arbeit relevanten Kernthemen des traditionellen curricularen Narrativs liegen lediglich zum Thema »(Deutscher) Kolonialismus/Imperialismus« im 19./20. Jahrhundert und damit zum dritten Untersuchungskomplex eine größere Zahl jüngerer Schulbuchanalysen vor. Dabei sind die vorliegenden Arbeiten mit Blick auf die ausgewählten Themenschwerpunkte, die untersuchten Zeiträume, die gewählte Methodik und die Repräsentativität des Korpus sehr heterogen. Auffällig ist zum einen, dass sich kaum Geschichtsdidaktiker*innen unter den Autor*innen befinden. Zum anderen ist bemerkenswert, dass gerade die Auseinandersetzung mit Rassismus in (Geschichts-)Schulbüchern von Aktivist*innen und Nicht-Regierungsorganisationen vorangetrieben wird.⁷²⁶ Eine aussagekräftige Annäherung an die Frage, inwiefern Postkoloniale Kritik und postkoloniale Perspektiven in deutschen Geschichtsschulbüchern angekommen sind, ist somit allein aufgrund der Zahl der vorhandenen Schulbuchanalysen, wenn überhaupt, nur mit Blick auf diese Analysen von Schulbuchkapiteln zur Darstellung des (Deutschen) Kolonialismus möglich.

Seit den 2010er Jahren sind dabei mehrere Arbeiten zum Thema Kolonialismus/Imperialismus erschienen, die explizit der Frage nachgehen, inwiefern postkoloniale Theoriebildung in Geschichtsschulbüchern im deutschsprachigen Raum rezipiert wird und die dazu Postkoloniale Theorie in ihren Analyseinstrumenten verwenden. Allerdings legen auch Studien, die sich nicht explizit auf postkoloniale Theoriebildung berufen, häufig implizit Kriterien an, die dem Verständnis Postkolonialer Kritik entsprechen, wie es in der vorliegenden Arbeit vertreten wird. Zunächst soll letztere Gruppe von Schulbuchanalysen gesichtet werden, von denen sich viele mit »Afrikabildern« in Schulbüchern befassen (A.).

⁷²⁶ Vgl. Jule Bönkost, Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern. »Verbesserte« Schulbuchinhalte reichen nicht aus. Eckert. Dossiers 1 (2020), <https://tinyurl.com/5c8ay3wt> (aufgerufen am 03.12.2021). Ein Beispiel stellt die unten zitierte Masterarbeit von Marion Davenas dar, die Mitglied der Gruppe »Berlin postkolonial e.V.« ist, vgl. <https://silo.tips/download/dokumentation-fachtag-samstag-07-november-2015-im-paul-gerhard-stift-zu-berlin-in-b> (aufgerufen am 29.11.2020). Josefine Apraku und Jule Bönkost haben beide rassistismuskritische Schulbuchanalysen vorgelegt (zur Masterarbeit von Apraku siehe unten, Bönkost hat folgende Dissertationsschrift verfasst: Jule Bönkost: Zur Konstruktion des Rassisediskurses im Englisch-Schulbuch. Trier 2014). Apraku und Bönkost haben 2013 in Berlin das inzwischen allerdings wieder aufgelöste Institut für diskriminierungsfreie Bildung gegründet. Vgl. <https://diskriminierungsfreie-bildung.de/> (aufgerufen am 01.12.2021).

Anschließend erfolgt eine Analyse von Arbeiten, die explizit postkoloniale (und rassismuskritische) Analysekriterien anlegen (B.).

A, Schulbuchanalysen zur Darstellung von »Afrikabildern«

Die Darstellung von »Afrika« in Schulbüchern verschiedener Fächer wird in der Schulbuchforschung bereits seit den 1960er Jahren untersucht. Dabei wurde von Anfang an kritisiert, dass insgesamt zu wenig über die Geschichte, Geographie und Gesellschaften des afrikanischen Kontinents vermittelt wird. Außerdem wurde beanstandet, dass das, was vermittelt wird, ein eurozentrisches »Afrika«-Bild widerspiegelt und reproduziert. Die Kritik der Arbeiten seit der Jahrtausendwende, die im Folgenden mit Macgilchrist und Müller (2012)⁷²⁷ zusammengefasst wird, bestätigt und erweitert diese Befunde: stets wird ein monolithisches, als einheitlicher, defizitärer, passiver und geschichtsloser Block imaginiertes »traditionelles« »Afrika« als Gegenbild zu einem vielfältigen, dynamischen und »modernen« »Europa« konstruiert. Dabei finden sich nur selten afrikanische Perspektiven und Stimmen (wenn, dann handelt es sich häufig um Erzählungen aus einer Opferperspektive). Auch auf Abbildungen, vor allem in Geschichtsschulbüchern, werden Afrikaner*innen hauptsächlich als Opfer dargestellt. Insgesamt liegt den Schulbuchkapiteln mit »Afrika«-Bezug nach wie vor deutlich erkennbar ein »europäisch-afrikanisches« Hierarchiegefälle zugrunde. Deutungsmuster aus der Kolonialzeit, etwa von »Primitivität« und »Rückständigkeit«, werden auf verschiedenen Ebenen, z. B. durch die verwendeten Begrifflichkeiten, fortgeführt. Allerdings geschieht dies heute häufig auf subtilere Weise als in früheren Schulbuchgenerationen.⁷²⁸ Somit diagnostizieren diese Schulbuchanalysen zahlreiche Defizite, an denen die Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung in Teil III bei Claim 2 ansetzen.

Elina Marmer und Papa Sow betonen in einer Diskursanalyse⁷²⁹ des gesamten Narrativs des chronologischen Durchgangs von aktuell verwendeten Ge-

727 Einen Forschungsüberblick zu »Afrikabildern« in Geschichtsschulbüchern, der im Vergleich zu den Ausführungen von Macgilchrist und Müller allerdings keine wesentlichen Änderungen feststellt, hat jüngst Wolfgang Geiger vorgelegt. Vgl. Wolfgang Geiger: Afrikabilder in der Kritik. In: Wolfgang Geiger/Henning Melber (Hrsg.): Kritik des deutschen Kolonialismus. Postkoloniale Sicht auf Erinnerung und Geschichtsvermittlung. Frankfurt a.M. 2021, S. 139–153.

728 Vgl. Felicitas Macgilchrist/Lars Müller: Kolonialismus und Modernisierung. Das Ringen um »Afrika« bei der Schulbuchentwicklung. In: Manuela Aßner u.a. (Hrsg.): AfrikaBilder im Wandel? Frankfurt a.M. 2012, S. 195–208, hier S. 196f.

729 Felicitas Macgilchrist und Marcus Otto betonen, dass Geschichtsschulbücher als historische Quellen ideal dafür geeignet sind, um daran diskursanalytisch das kanonisierte historische Wissen ihrer Entstehungszeit sichtbar zu machen. Durch Vergleiche können dann Veränderungen in gesellschaftlichen Diskursen herausgearbeitet werden, z. B. wie sich die Grenzen des Denk- und Sagbaren verschieben. Vgl. Felicitas Macgilchrist/Marcus Otto: Schulbücher für den Geschichtsunterricht. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 18.02.2014, <https://do>

schichtsschulbüchern, dass mit Blick auf die Darstellung »Afrikas« letztlich grundlegende Änderungen am Narrativ der Lehrpläne nötig sind und es nicht ausreicht, die Schulbücher an einzelnen Stellen zu ergänzen und afrikanische Geschichte in ein im Kern eurozentrisches Narrativ aufzunehmen: »Unless textbooks seriously engage with historically rooted racism and white supremacy, unless modernization theory is questioned and alternative forms of civilisation are equally recognized, unless Eurocentrism is contested and African voices are heard with equal attention, these attempts will remain ineffective.«⁷³⁰ Im Gegenteil wird es durch solche selektiven Ergänzungen aus ihrer Sicht für Lehrer*innen und Schüler*innen sogar schwieriger, Rassismus, Eurozentrismus und implizites Fortschrittsdenken zu erkennen und zu kritisieren.⁷³¹ Die bereits zitierte Analyse des Prozesses der Schulbuchentwicklung von Macgilchrist und Müller (2012) deutet darauf hin, dass genau dies geschieht und die Schulbücher nur einzelne Begriffe, Bilder und Quellen austauschen bzw. ergänzen.⁷³² Auch wenn in den Geschichtsschulbüchern aufgrund der eurozentrischen Ausrichtung des Gesamtcurriculums nicht nur auf afrikanische, sondern auch auf (latein)amerikanische und asiatische Geschichte fast nur in Bezug auf die europäische Geschichte eingegangen wird⁷³³ und es sich beim Fehlen vorkolonialer

cupedia.de/zg/Schulbuecher (aufgerufen am 17.10.2016). Diskursanalysen zu Themen aus dem curricularen Themenbereich Kolonialismus/Imperialismus sind für diese Arbeit deshalb interessant, da sie auf Tiefenstrukturen (z. B. Selbst- und Fremdbilder, siehe hierzu z. B. die folgende Arbeit: Florian Grawan: Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch? Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion. Braunschweig 2014) und auf Verschiebungen und Kontinuitäten verweisen. Neben der Diskursanalyse von Marmer und Sow, siehe auch die weiter unten ausführlich diskutierten Arbeiten von Josephine Apraku (vgl. Josephine Apraku: Zur Bedeutungsverschiebung des rassistischen Diskurses in Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe II in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1970 und 2010. IDB Paper Nr. 4/2017. Berlin 2017) und Lars Müller (vgl. Lars Müller: Starving Hereros. Zur Geschichte einer »Ikone der Vernichtung«. In: Visual History, 19.11.2018, <https://www.visual-history.de/2018/11/19/starving-hereros/> (aufgerufen am 17.10.2020)).

- 730 Elina Marmer/Papa Sow: African History Teaching in contemporary German textbooks: From biased knowledge to duty of remembrance. In: Yesterday & Today 10 (2013), S. 49–76, hier S. 73.
- 731 Vgl. Elina Marmer/Papa Sow: African History Teaching in contemporary German textbooks: From biased knowledge to duty of remembrance. In: Yesterday & Today 10 (2013), S. 49–76, hier S. 73. Eine ähnliche Kritik äußert Paige Raibmon für kanadische Geschichtsschulbücher (siehe hierzu weiter unten bei Gliederungspunkt 5.3.).
- 732 Die Kritik von Marmer und Sow ähnelt dabei den Forderungen von Susanne Popp nach der welt- und globalgeschichtlichen Perspektivierung der Curricula. Ausführlich zur Problematik des eurozentristischen Gesamtnarrativs der gegebenen Curricula und zur Forderung nach Lehrplanänderungen siehe Teil III Claim 2.
- 733 Eine der wenigen Ausnahmen in aktuellen Lehrplänen und Schulbüchern stellt hier die Behandlung der Zivilisationen der Azteken, Maya und Inka im Kontext der Auseinandersetzung mit der europäischen Expansion in die Amerikas dar.

außereuropäischer Geschichte damit um ein allgemeines Problem der Lehrplankonstruktion handelt, stellt die Kritik an problematischen »Afrikabildern« aufgrund der andauernden Virulenz von Stereotypen über »Afrika« in aktuellen gesellschaftlichen und politischen Debatten und vor allem auch im gegenwärtigen anti-Schwarzen Rassismus ein besonders dringliches Desiderat dar.

B, Jüngere Schulbuchanalysen zur Darstellung des (Deutschen) Kolonialismus aus postkolonialer und rassismuskritischer Perspektive

Mittlerweile liegen einige Arbeiten zur Darstellung des (Deutschen) Kolonialismus vor, die explizit der Frage nachgehen, ob postkoloniale Perspektiven bereits Eingang in die deutschsprachigen Schulbücher gefunden haben.⁷³⁴ Dass die Einschätzungen hierzu auseinandergehen, liegt dabei vor allem auch daran, dass sehr unterschiedliche Vorstellungen davon existieren, was unter einer postkolonialen Perspektive zu verstehen ist und welche Erwartungen an »postkolonial inspirierte« Schulbücher gestellt werden sollen. Dabei werden zunächst Untersuchungen skizziert, die eine verstärkte Berücksichtigung von Aspekten Postkolonialer Kritik in Geschichtsschulbüchern erkennen (1.). Dann werden solche (tendenziell jüngeren) Studien vorgestellt, die ein pessimistischeres Bild zeichnen und zu dem Urteil kommen, dass postkoloniale Perspektiven immer noch nicht im Geschichtsschulbuch angekommen sind (2.).

1. Ein vorsichtig optimistisches Bild zeichnen Marcus Otto und Felicitas Macgilchrist in ihrem 2014 erschienenen Überblicksartikel zur Darstellung des

734 Auch bei Schulbuchanalysen, die sich mit der Darstellung des (Deutschen) Kolonialismus befassen, finden sich Aufsätze, die sich zwar nicht explizit auf postkoloniale Theoriebildung beziehen, die allerdings durchaus postkoloniale Perspektiven als Kriterien für ihre Analysen verwenden. Eine frühe Arbeit, die implizit Kriterien Postkolonialer Theorie in ihren Analysen anlegt, ist die 2005 von Anne Kerber veröffentlichte Analyse der Darstellung der Kolonialgeschichte in allerdings nur drei niedersächsischen Geschichtsschulbüchern, die um die Jahrtausendwende veröffentlicht wurden. Vgl. Anne Kerber: Kolonialgeschichte in deutschen Schulbüchern – kritisch oder kritikwürdig? In: Helma Lutz/Kathrin Gawarecki (Hrsg.): Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft. Münster 2005, S. 81–93. Die weiter unten ausführlicher behandelte Studie von Marion Davenas übernimmt z. T. die Analyse Kriterien von Kerber. 2014 hat Katja Gorbahn eine vergleichende Darstellung der Kolonialgeschichte in deutschen und tansanischen Schulbüchern vorgelegt. Dabei handelt es sich um eine der wenigen Studien, die vergleichend die Darstellung der Kolonialgeschichte in den Schulbüchern von ehemaliger Kolonialmacht und ehemaliger Kolonie untersucht. Gorbahn konzentriert sich, auch wenn sie sich nicht explizit auf postkoloniale Theoriebildung bezieht, auf zentrale Aspekte des postkolonialen Diskurses: die Frage nach der Rolle der Kolonialgeschichte im jeweiligen Gesamtnarrativ, die Bedeutung der Unterscheidung zwischen »uns« und »ihnen« und den Umgang der Schulbücher mit kolonialer Gewalt und Unterdrückung. Vgl. Katja Gorbahn: From Carl Peters to the Maji War – Colonialism in current Tanzanian and German textbooks. In: International Society of History Didactics Yearbook 35 (2014), S. 57–78.

Kolonialismus in Geschichtsschulbüchern im internationalen Vergleich. Otto und Macgilchrist sehen Geschichtsschulbücher, die ja zur Zeit der Kolonialherrschaft selbst zentrale Vehikel für die Verbreitung kolonialer Weltbilder waren⁷³⁵, heute vor der Herausforderung, »[...] von einer kolonialen Repräsentation der Welt hin zu einer Repräsentation der kolonialen Welt [zu] gelangen«, wobei sie besonders auf die Notwendigkeit einer Kritik am Eurozentrismus der Darstellung und an der eurozentrischen Perspektivenauswahl hinweisen. Für Deutschland kommen sie zu der Einschätzung, dass durchaus ein Einfluss Postkolonialer Theorie in Schulbüchern zu erkennen ist, wobei sie allerdings nur zwei Studien anführen.⁷³⁶ Zum einen verweisen sie auf die Ergebnisse des oben zitierten Aufsatzes von Felicitas Macgilchrist und Lars Müller aus dem Jahr 2012, in dem diese die Entwicklung eines Schulbuchkapitels zum Thema »Imperialismus« begleiten (konkret zielen sie dabei wohl auf die dort beschriebenen subtilen Diskursverschiebungen).⁷³⁷ Außerdem verweisen Macgilchrist und Otto auf einen Aufsatz von Susanne Grindel⁷³⁸ aus dem Jahr 2008⁷³⁹, in dem Grindel für

735 Vgl. zu diesem Punkt ausführlicher z. B. Lars Müller: »Wir« und die »Anderen« im Diskurs über den Kolonialismus. Eine Analyse deutscher Geographie- und Geschichtsschulbücher vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Braunschweig 2008; Daniel K.W. Trepsdorf: Afrikanisches Alter Ego und europäischer Egoismus. Eine komparative Studie zur Selbst- und Fremdenperzeption im Wilhelminischen Deutschland und Spätviktorianischen Großbritannien (1884–1914). Dresden 2006, S. 172–185.

736 Felicitas Macgilchrist/Marcus Otto: Schulbücher für den Geschichtsunterricht. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 18.02.2014, <https://docupedia.de/zg/Schulbuecher> (aufgerufen am 17.10.2016).

737 Vgl. Felicitas Macgilchrist/Lars Müller: Kolonialismus und Modernisierung. Das Ringen um »Afrika« bei der Schulbuchentwicklung. In: Manuela Aßner u.a. (Hrsg.): AfrikaBilder im Wandel? Frankfurt a.M. 2012, S. 195–208. Lars Müller hat jüngst eine wissenschaftsgeschichtliche Studie vorgelegt, in der er sich am Beispiel von »Afrikawissen« vergleichend mit Diskursen und Praktiken der Schulbuchproduktion in England und der BRD befasst hat. Vgl. Lars Müller: Diskurse und Praktiken der Schulbuchproduktion in der Bundesrepublik Deutschland und England am Beispiel von Afrikawissen. Göttingen 2021.

738 Susanne Grindel hat sich, neben den im Folgenden diskutierten Arbeiten, auch intensiv mit der Darstellung des Kolonialismus in Karten in deutschen und europäischen Geschichtsschulbüchern auseinandergesetzt. Vgl. Susanne Grindel: Karten und ihre Grenzen. Zur kartographischen Vermittlung des modernen europäischen Kolonialismus in deutschen Geschichtsschulbüchern des 20. Jahrhunderts. In: Freundeskreis der Prof. Dr. Frithjof Voss Stiftung und Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (Hrsg.): Die Macht der Karten oder: was man mit Karten machen kann. 2009, <http://repository.gwi.de/handle/11428/166> (aufgerufen am 17.02.2022), S. 1–15; Susanne Grindel: »... so viel von der Karte von Afrika britisch rot zu malen als möglich«. Karten kolonialer Herrschaft in europäischen Geschichtsschulbüchern des 20. Jahrhunderts. In: Vadim Oswalt/Peter Haslinger (Hrsg.): Kampf der Karten. Propaganda- und Geschichtskarten als politische Instrumente und Identitätstexte. 2. Aufl. Marburg 2016, S. 258–287. Jüngst hat Grindel zudem in einem von ihr mit herausgegebenen Sammelband einen auf geschichtskulturelle Muster zielenden Beitrag zur Darstellung des Kolonialmythos in europäischen Geschichtsschulbüchern (ehemaliger) Kolonialmächte im 20. Jahrhundert vorgelegt. Vgl. Susanne Grindel: Mythos Kolonialismus. Die europäische Expansion in Afrika. In: Roland Bernhard u.a. (Hrsg.):

die 2000er Jahre am Beispiel eines relativ kleinen Korpus die These postuliert, dass einige dieser Schulbücher durchaus versuchen, postkoloniale Forschungsansätze umzusetzen. Dabei bleibt allerdings relativ unbestimmt, was Grindel genau unter der Umsetzung postkolonialer Perspektiven versteht. In zwei Aufsätzen aus dem Jahr 2012 präzisiert Grindel ihre bereits 2008 postulierte These und betont, dass einige der von ihr untersuchten deutschen Geschichtsschulbücher aus den 2000er Jahren insofern einen postkolonialen Zugang wählen, als dass sie mit Blick auf die (deutsche) Kolonialgeschichte z. B. Verflechtungen und Wechselwirkungen zwischen Kolonie und »Metropole« sowie die Rückwirkungen kolonialer Vorstellungen auf das Selbstverständnis der Europäer*innen berücksichtigen.⁷⁴⁰ Dabei diagnostiziert sie in der Schulbuchlandschaft ein Nebeneinander von älteren Deutungen von Kolonialismus als Geschichte von Außenpolitik und internationalen Beziehungen und neueren postkolonialen Perspektiven, die Kolonialismus als »Wirkungs- und Verflechtungsgeschichte« sehen. Grindel sieht hierin die Unsicherheit bzw. Unentschlossenheit der Schulbuchmacher*innen gespiegelt, ob Kolonialgeschichte – wie es Forschungsergebnisse der Postkolonialen Studien nahelegen – wirklich einen zentralen Teil deutscher Geschichte darstellt, der Auswirkungen bis heute hat.⁷⁴¹

Wichtige Rückschlüsse auf die Frage nach der Rezeption Postkolonialer Theorie in Geschichtsschulbüchern finden sich auch in den wenigen Forschungsarbeiten, die sich mit der Reaktion von Schulbüchern auf postkoloniale geschichtskulturelle Debatten, wie z. B. die Darstellung des Ovaherero-Nama Genozids, auseinandersetzen. Lars Müller kann dabei zeigen, dass Schulbücher mit Blick auf dieses in der Geschichtspolitik und Geschichtskultur umstrittene Thema nicht einfach den geschichtspolitischen Diskurs ihrer Entstehungszeit spiegeln: »Rather, it has become apparent that knowledge about the German-Herero War circulates between social actors and textbooks too, with the textbooks incorporating new aspects at an early stage and politics referring back to the textbooks to support its arguments.«⁷⁴² Müller kann zeigen, dass Schulbücher

Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern. Von Marathon bis zum Élysée-Vertrag. Göttingen 2017, S. 117–135.

739 Vgl. Susanne Grindel: Deutscher Sonderweg oder europäischer Erinnerungsort? Die Darstellung des modernen Kolonialismus in neueren deutschen Schulbüchern. In: Internationale Schulbuchforschung 30 (2008), H. 3, S. 695–716.

740 Vgl. Susanne Grindel: Lesarten des Kolonialismus. Die Kolonialgeschichte in neueren europäischen und afrikanischen Schulbüchern. In: Periplus Jahrbuch für Außereuropäische Geschichte 22 (2012), S. 176–195, hier S. 178.

741 Vgl. Susanne Grindel: Kolonialismus im Schulbuch als Übersetzungsproblem. Deutsche, französische und englische Geschichtslehrwerke im Vergleich. In: Geschichte und Gesellschaft 38 (2012), S. 272–303, hier S. 281.

742 Lars Müller: »We Need to Get Away from a Culture of Denial«? The German-Herero War in Politics and Textbooks. In: Journal of Educational Media, Memory, and Society 5 (2013), H. 1, S. 50–71, hier S. 63.

mit Blick auf diese für die Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialgeschichte zentrale geschichtspolitische Kontroverse durchaus früh Argumente Postkolonialer Kritik aufgenommen haben. Was die Frage nach der Benennung und Beschreibung des Genozids an den Ovaherero und Nama angeht, stellt Lars Müller in den von ihm untersuchten Schulbüchern zwar fest, dass in neueren Büchern tendenziell häufiger der Begriff »Genozid« verwendet wird. Allerdings finden sich auch hier sehr unterschiedliche Darstellungen, wobei interessanterweise die bloße Verwendung des Begriffes nicht automatisch auf eine kritische Auseinandersetzung schließen lässt, da der Begriff »Genozid« in den Büchern kaum definiert wird. Ebenso wenig bedeutet das Fehlen des Begriffes automatisch, dass dadurch die Kolonialgeschichte trivialisiert wird.⁷⁴³ Florian Helfer untersucht in seiner diachronen Analyse der Kapitel zum Deutschen Kolonialismus in sechs Geschichtsschulbüchern, die drei verschiedene Diskurszeitpunkte repräsentieren (nach 1989, nach 2004 und aktuelle Schulbücher aus dem Jahr 2015), inwiefern zentrale koloniale Mythen hier überdauern (Zivilisierungsmission, afrikanische »Unterentwicklung«, deutsche Unschuld).⁷⁴⁴ Ähnlich wie Lars Müller kommt er zu dem Ergebnis, dass Schulbücher mitunter schnell auf öffentliche Diskursverschiebungen reagieren (wie z. B. die öffentliche Entschuldigung der damaligen Bundesministerin für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Heidemarie Wieczorek-Zeul, im Gedenkjahr des Ovaherero-Nama Genozids 2004) und dabei sogar Positionen einbringen, die zum Teil über den gesellschaftlichen Konsens der Zeit hinausgehen.⁷⁴⁵ Gleichwohl konstatiert er für die jüngsten Bücher, dass die Bedeutung der Kolonialgeschichte abnimmt. Hierfür stellt Helfer die These auf, dass mit dem Erscheinungsdatum von 2015 die Schulbücher postkoloniale geschichtspolitische bzw. erinnerungskulturelle Debatten (die Debatten 2015/2016 über die Anerkennung des Völkermords an den Armeniern und des Völkermords an den Ovaherero und Nama durch den Bundestag sowie die Restitutionsdebatte über afrikanische Kulturgüter) knapp verpasst haben. Schulbücher folgen somit, so seine These, einer Aufmerksamkeitsökonomie⁷⁴⁶ und spiegeln die in Gesellschaft (und Wissenschaft) geführten

743 Vgl. Lars Müller: »We Need to Get Away from a Culture of Denial«? The German-Herero War in Politics and Textbooks. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 5 (2013), H. 1, S. 50–71, hier S. 64f.

744 Helfer hat in einer qualitativen Analyse ein kleines Korpus bestehend aus sechs gymnasialen Geschichtsschulbüchern für die Sekundarstufe II aus zwei Schulbuchreihen aus Nordrhein-Westfalen verglichen. Vgl. Florian Helfer: (Post-)colonial Myths in German History Textbooks, 1989–2015. In: *German Politics and Society* 39 (2021), H. 1, S. 79–99, hier S. 80f., S. 83f.

745 Vgl. Florian Helfer: (Post-)colonial Myths in German History Textbooks, 1989–2015. In: *German Politics and Society* 39 (2021), H. 1, S. 79–99, hier S. 88–90.

746 Was die These von der Aufmerksamkeitsökonomie angeht, wäre es m.E. spannend, den Vergleich auf die Schulbücher der 1960er und 1970er Jahre auszuweiten. Denn, wie weiter

postkolonialen erinnerungskulturellen Debatten ihrer Entstehungszeit wider. Allerdings sind dabei durch die Lehrpläne deutliche Grenzen gesetzt. Denn, anders als die Geschichtsschulbücher, haben die Curricula, so Helfer, bisher nicht auf diese Diskursverschiebungen reagiert und rahmen die (Deutsche) Kolonialgeschichte des 19. bzw. 20. Jahrhunderts nach wie vor unter der Bezeichnung »(Hoch)imperialismus« und reduzieren sie in einer stark eurozentrischen Lesart letztlich auf eine Vorgeschichte zum Ersten Weltkrieg.⁷⁴⁷

Forschungen wie die von Müller und Helfer deuten darauf hin⁷⁴⁸, dass Schulbücher teilweise dem breiteren öffentlichen bzw. geschichtskulturellen Diskurs voraus sind und Forderungen Postkolonialer Kritik durchaus aufnehmen. Allerdings zeigen die Studien auch, dass große Unterschiede zwischen Schulbüchern derselben Generation bestehen. Somit sind die beiden Arbeiten wichtig, da sie auf die Gefahr von Pauschalisierungen hinweisen, wenn etwa z. B. von Aktivist*innen suggeriert wird, die Kolonialgeschichte werde in deutschen Geschichtscurricula bzw. in den dazugehörigen Schulbüchern überhaupt nicht thematisiert.⁷⁴⁹ Vielmehr gilt es nicht nur zu fragen, ob und wieviel Kolonialgeschichte in Schulbüchern behandelt wird, sondern vor allem wie dies erfolgt. Mit Blick auf die These der »Aufmerksamkeitsökonomie« bleibt abzuwarten, ob die Schulbücher der entstehenden neuesten Generationen die aktuelle Konjunktur postkolonialer Debatten in Wissenschaft und Gesellschaft widerspiegeln.

2. Mehrere der jüngeren Studien, die postkoloniale Kriterien in ihre Analyseinstrumente einbeziehen bzw. explizit nach der Rezeption postkolonialer

unten ausgeführt, liegen erste Hinweise vor, dass hier gerade die Darstellung der Verbrechen der (deutschen) Kolonialmacht bereits erstaunlich ausführlich thematisiert wurden. Zudem wäre zu untersuchen, inwiefern sich die jüngsten Debatten um eine offizielle Entschuldigung der deutschen Bundesregierung und die Verhandlungen über Reparationen für den Ovaherero-Nama-Genozid im Jahr 2021 in zukünftigen Geschichtsschulbüchern niederschlagen.

747 Vgl. Florian Helfer: (Post-)colonial Myths in German History Textbooks, 1989–2015. In: *German Politics and Society* 39 (2021), H. 1, S. 79–99, hier S. 90–94, S. 95. Insgesamt kommt Helfer zu dem Schluss, dass von den 1990ern bis heute koloniale Mythen in Geschichtsschulbüchern zwar zunehmend dekonstruiert werden, allerdings konstatiert er auch, dass es sich dabei um keine gradlinige Entwicklung handelt und dass mitunter im gleichen Schulbuch (auch in den Werken der neuesten Generation), progressive und problematische Aspekte nebeneinanderstehen. Vgl. Florian Helfer: (Post-)colonial Myths in German History Textbooks, 1989–2015. In: *German Politics and Society* 39 (2021), H. 1, S. 79–99, hier S. 91 f.

748 Beide Studien untersuchen nur eine eher kleine Anzahl von Geschichtsschulbüchern, deshalb wären weitere Forschungen mit größeren Untersuchungskorpora wünschenswert.

749 Vgl. zum Beispiel die 2020 im Zuge der »Black Lives Matter«-Proteste deutschlandweit gestarteten Petitionen unter dem Hashtag #blackhistoryindeutschland. Vgl. hierzu auch die Stellungnahme des Hessischen Geschichtslehrer*innenverbandes zur Petition für das Bundesland Hessen: <https://tinyurl.com/yzjxhbj> (www.geschichtslehrerverbandhessen.de) (aufgerufen am 02.12.2021).

Theoriebildung fragen, kommen hingegen zu dem Urteil, dass postkoloniale Perspektiven noch nicht in den Geschichtsschulbüchern angekommen sind.⁷⁵⁰

- 750 Einen Sonderfall stellt eine von Wolfgang Geiger jüngst vorgelegte Analyse der Darstellung des deutschen Kolonialismus in zehn aktuellen hessischen Geschichtsschulbüchern für die Mittel- und Oberstufe dar. Auch wenn Geiger sich in seiner Kritik nicht explizit auf Kriterien postkolonialer Theoriebildung bezieht, folgt seine kritische Analyse in vielerlei Hinsicht Kernpunkten Postkolonialer Kritik. So kritisiert er, dass in allen Geschichtsschulbüchern »Afrika« als vermeintlich geschichtsloser Kontinent dargestellt wird, vielfach nach wie vor abwertende Begriffe wie »Stamm« und »Häuptling« verwendet werden und dass über afrikanische Akteur*innen kaum Informationen zu finden sind. Vgl. Wolfgang Geiger: Der deutsche Kolonialismus in aktuellen Lehrbüchern. Eine kritische Analyse. In: Wolfgang Geiger/Henning Melber (Hrsg.): Kritik des deutschen Kolonialismus. Postkoloniale Sicht auf Erinnerung und Geschichtsvermittlung. Frankfurt a.M. 2021, S. 163–182, hier S. 165–168. An anderer Stelle kritisiert Geiger, dass sogar in kritischen Studien fehlende bzw. wenig ausgeprägte Schriftlichkeit mit der Sprachlosigkeit »stummer« Gruppen gleichgesetzt wird. Dabei betont Geiger zu Recht, dass dies gerade für die Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus im 19. Jahrhundert (und noch mehr für das 20. Jahrhundert) ein viel zu pauschales Urteil ist und dass hier durchaus zahlreiche Quellen aus Sicht der Kolonisierten existieren. Vgl. Wolfgang Geiger: Afrikabilder in der Kritik. In: Wolfgang Geiger/Henning Melber (Hrsg.): Kritik des deutschen Kolonialismus. Postkoloniale Sicht auf Erinnerung und Geschichtsvermittlung. Frankfurt a.M. 2021, S. 139–153, hier S. 146. Diesbezüglich fordert er Schulbuchmacher*innen auf, stärker die durchaus vorhandenen, allerdings häufig schwerer zugänglichen Quellen aus der Sicht der Kolonisierten in die Geschichtsschulbücher aufzunehmen. Vgl. Wolfgang Geiger: Der deutsche Kolonialismus in aktuellen Lehrbüchern. Eine kritische Analyse. In: Wolfgang Geiger/Henning Melber (Hrsg.): Kritik des deutschen Kolonialismus. Postkoloniale Sicht auf Erinnerung und Geschichtsvermittlung. Frankfurt a.M. 2021, S. 163–182. Des Weiteren kritisiert Geiger die unreflektierte Verwendung eurozentrischer Begriffe wie »Landerwerb«, »Schutzverträge«, »indirekte Herrschaft« und »Eigentum«, wodurch häufig die Rechtmäßigkeit der Kolonisierung suggeriert wird. Geiger merkt hier sarkastisch an, dass die Schulbücher den abgeschlossenen »Schutzverträgen« eine größere Legitimität zusprechen als die historischen Akteur*innen dies zeitgenössisch getan haben. Vgl. Wolfgang Geiger: Der deutsche Kolonialismus in aktuellen Lehrbüchern. Eine kritische Analyse. In: Wolfgang Geiger/Henning Melber (Hrsg.): Kritik des deutschen Kolonialismus. Postkoloniale Sicht auf Erinnerung und Geschichtsvermittlung. Frankfurt a.M. 2021, S. 163–182, hier S. 168–171, S. 179. Zudem zeigt Geiger, dass in den von ihm untersuchten Schulbüchern, v. a. mit Blick auf die afrikanischen Kolonien, nach wie vor »Balance Sheet Approaches« zu finden sind, die über die Vorstellung einer in der Gesamtrechnung angeblich positiven »Zwangsmodernisierung« Gewalt und Ausbeutung der Kolonialmacht rechtfertigen und letztlich relativieren, indem sie diese mit der Befreiung aus vorkolonialer Unterdrückung und Rückständigkeit aufrechnen. Vgl. Wolfgang Geiger: Der deutsche Kolonialismus in aktuellen Lehrbüchern. Eine kritische Analyse. In: Wolfgang Geiger/Henning Melber (Hrsg.): Kritik des deutschen Kolonialismus. Postkoloniale Sicht auf Erinnerung und Geschichtsvermittlung. Frankfurt a.M. 2021, S. 163–182, hier S. 178. Auch wenn in allen Schulbüchern eine Verurteilung von Kolonialismus, Kolonialverbrechen (hier v. a. der Ovaherero-Nama Genozid samt den heutigen erinnerungskulturellen Debatten) und auch von Rassismus (häufig auf Ebene der Darstellungen) zu finden ist, belegen die von Geiger diagnostizierten Defizite insgesamt, dass zentrale

So schlussfolgert Philipp Marti in seiner Schulbuchanalyse zur Frage nach der Umsetzung der Themen Kolonialismus und Postkolonialismus in Deutschschweizer Schulgeschichtsbüchern, dass weder postkoloniale Perspektiven im Allgemeinen noch die Forschungsdebatte um einen Schweizer »Kolonialismus ohne Kolonien«⁷⁵¹ im Speziellen die Deutschschweizer Schulgeschichtsbücher erreicht haben. Marti kritisiert dabei vor allem, dass die Themen Kolonialismus bzw. Postkolonialismus nicht in das Narrativ der Schweizer Geschichte integriert werden. Die vielfältigen Verflechtungen der Schweiz mit der europäischen Kolonialgeschichte – etwa in Bezug auf die Übernahme rassistischer Deutungsmuster – bleiben damit unberücksichtigt.⁷⁵²

Auch Marion Davenas kommt in ihrer (sich auf relativ wenige nordrhein-westfälische Geschichtsschulbücher aus den 1990er bzw. aus der zweiten Hälfte der 2000er Jahre stützenden) Untersuchung zur Darstellung des Kolonialismus nicht nur zu dem Schluss, dass eine Umsetzung von Erkenntnissen postkolonialer Theoriebildung nicht zu erkennen ist, weil z.B. Fragen nach Rückwirkungen des Kolonialismus auf die »Mutterländer« und auf das Selbstbild der Kolonialmächte fehlen. Gerade mit Blick auf die Darstellung von Kolonialismus als Ideologie und von Rassismus (samt dessen Auswirkungen bis heute) sind die Schulbücher ihrer Einschätzung nach noch weit von einer postkolonialen Sichtweise entfernt. Im diachronen Vergleich stellt Davenas sogar fest, dass die Schulbücher aus den 1990er Jahren noch eher Ansatzpunkte für eine Auseinandersetzung mit Kolonialrassismus⁷⁵³ bieten als die jüngeren Bücher.⁷⁵⁴

Forderungen Postkolonialer Kritik in den aktuellen hessischen Geschichtsschulbüchern noch nicht angekommen sind.

751 Vgl. hierzu ausführlicher Teil III Claim 1 (6.3.).

752 Vgl. Philipp Marti: »Afrika und Asien werden verteilt!« Anmerkungen zur Darstellung von (Post-)Kolonialismus in Deutschschweizer Schulgeschichtsbüchern. In: *Didactica historica* 16 (2016), S. 57–64, hier S. 59.

753 Leider wird der Begriff »Kolonialrassismus« von Davenas nicht genauer definiert.

754 Vgl. Marion Davenas: *Kolonialrassismus im Schulbuch? Nordrhein-Westfalens Geschichtsbücher auf dem Prüfstand*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Berlin 2013, <https://www.whitecharity.de/Marion.pdf> (aufgerufen am 16.10.2020), S. 17f. Zu einem ähnlichen Befund wie Marion Davenas kommt Steffen Vogel in einem auf seiner Abschlussarbeit beruhenden Artikel zur Darstellung von »Kolonialrassismus« in Geschichtsschulbüchern. Dort konstatiert er, dass in den Geschichtslehrwerken der 1980er Jahre der deutsche Kolonialismus, sowohl in der DDR als auch in der BRD, viel stärker als heute thematisiert wurde. Dabei behandelten Vogel zufolge bereits die Werke für die Mittelstufe sowohl die Landnahme und die Verbrechen der Kolonialmächte als auch den afrikanischen Widerstand deutlich ausführlicher als dies in aktuellen Schulgeschichtsbüchern der Fall ist. Leider gibt Vogel nicht an, welche Bücher der 1980er Jahre er untersucht hat bzw. auf welche Titel er sich genau bezieht. Dass die Ausgaben der heutigen Schulbuchgeneration »inhaltlich wesentlich dünner« ausfallen liegt m.E. wohl auch an der Kompetenzorientierung, die die jüngere Lehrwerkgeneration prägt. Vgl. Steffen Vogel: *Kolonialismus im Schulbuch. Was Schüler*innen heutzutage über den Kolonialismus lernen*. 2020, <https://tinyurl.com/yep7bjwe> (www.rosalux.de) (aufgerufen am 11.11.2020). Eine systematische diachrone Analyse der

Explizit von Postkolonialer Theorie beeinflusst ist auch die kritische Diskursanalyse von Josephine Apraku, die als einzige Rassismus in Geschichtsschulbüchern untersucht und dabei systematisch diachrone Vergleiche zwischen Schulbüchern aus verschiedenen Jahrzehnten vornimmt.⁷⁵⁵ Apraku entwickelt ihren Analyseleitfaden⁷⁵⁶ in Auseinandersetzung mit den Arbeiten von Stuart Hall, Gayatri Spivak und Edward Said und orientiert sich zudem an der Kritischen Diskursanalyse Siegfried Jägers⁷⁵⁷ sowie an der postkolonialen Diskursanalyse⁷⁵⁸ von Lann Hornscheidt.⁷⁵⁹ Aufgrund ihres Rassismusbegriffs, der die institutionelle und strukturelle Dimension von Rassismus stark macht (und der »engen« Rassismus-Definition der Critical Whiteness Studies nahesteht (siehe ausführlicher hierzu in Teil III Claim 4)), geht sie von der Hypothese aus, dass Schulbücher in einer strukturell rassistischen Gesellschaft wie der Bundesrepublik zwangsläufig Rassismus reproduzieren und dass sich darin die gesamtgesellschaftlichen Verschiebungen des rassistischen Diskurses wiederfinden. Dies bedeutet, dass nur solche Ausprägungen von Rassismus, die zu einem bestimmten Zeitpunkt für die Mehrheitsgesellschaft offensichtlich als solche erkennbar sind, aus Schulbüchern verschwinden, andere Erscheinungsformen von Rassismus allerdings erhalten bleiben. In ihrer Schulbuchanalyse zeigt sie dabei auch auf, wie sich rassistische Aussagen oft erst durch das Zusammenspiel verschiedener Elemente der Schulbücher ergeben (z. B. von Sprache, Bildern, Aufgabenstellungen, Normierungen/Markierungen und Auslassungen).⁷⁶⁰

Das Untersuchungskorpus der Masterarbeit besteht aus neun Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe II, jeweils aus den 1970er, 1990er und 2010er

Entwicklung von Unterrichtsmaterialien zu den Themenbereichen Kolonialismus und Imperialismus stellt, wie Bernd-Stefan Grewe betont, nach wie vor ein Desiderat der geschichtsdidaktischen Schulbuchforschung dar. Vgl. Bernd-Stefan Grewe: *Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 15 (2016), H. 1, S. 5–30, hier S. 7, Fußnote 12.

755 Vgl. Josephine Apraku: Zur Bedeutungsverschiebung des rassistischen Diskurses in Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe II in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1970 und 2010. IDB Paper Nr. 4/2017. Berlin 2017.

756 Vgl. Josephine Apraku: Zur Bedeutungsverschiebung des rassistischen Diskurses in Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe II in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1970 und 2010. IDB Paper Nr. 4/2017. Berlin 2017, S. 35–37.

757 Vgl. Siegfried Jäger: *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. 6. Aufl. Münster 2012.

758 Vgl. Lann Hornscheidt: Was ist post- und kontrakoloniale Diskursanalyse. In: Adibeli Nduka-Agwu/Lann Hornscheidt (Hrsg.): *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt a.M. 2010, S. 448–455.

759 Vgl. Josephine Apraku: Zur Bedeutungsverschiebung des rassistischen Diskurses in Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe II in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1970 und 2010. IDB Paper Nr. 4/2017. Berlin 2017, S. 32.

760 Vgl. Josephine Apraku: Zur Bedeutungsverschiebung des rassistischen Diskurses in Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe II in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1970 und 2010. IDB Paper Nr. 4/2017. Berlin 2017, S. 11, S. 15f., S. 17, S. 22.

Jahren (3x3), mit einem Fokus auf Berlin.⁷⁶¹ Aprakus Analyse bestätigt in überzeugender Weise ihre Hypothese. Sie zeigt an den verschiedenen Schulbüchern konkret auf, wie sich von den älteren zu den jüngeren untersuchten Geschichtsschulbüchern die Argumentationsstrategie, die formale Textgestaltung und die inhaltliche Ausgestaltung der Texte zwar ändern, zentrale Elemente des rassistischen Diskurses aber bestehen bleiben.⁷⁶² So weist sie in allen Schulbuchgenerationen kolonialapologetische Argumentationsmuster nach⁷⁶³, zeigt aber auch, wie diese sich in ihrer konkreten Ausgestaltung wandeln. Während sich in den Schulbüchern der 1970er Jahre der Rassismus über die fehlende Benennung sowie über die Relativierung der Bedeutung der deutschen Kolonialgeschichte reproduziert, geschieht dies in den Büchern der 1990er Jahre v. a. durch den Vergleich »Afrika-Europa« und das mit dieser Antithese verbundene Modernisierungsnarrativ.⁷⁶⁴ Durch ihren historischen Zugriff kann Apraku zeigen, dass die Bücher der 2010er Jahre an die Argumentationsmuster der 1970er und 1990er Jahre anschließen, nun allerdings, in komprimierter Form und v. a. auf formeller Ebene komplexer ausdifferenziert (z. B. durch die Hinterfragung kritischer Stimmen, Differenzkonstruktionen und historisch entkontextualisierte Narrative). Dabei zeigt sie, dass in den Schulbüchern der 2010er Jahre die kolonialapologetischen Muster der früheren Bücher als Diskursfragmente wieder auftauchen, z. B. die teilweise Relativierung der deutschen Beteiligung am Kolonialunternehmen durch den Verweis auf vermeintliche Nachteile für die Kolonialmacht, Vorstellungen von andauernder »Unterentwicklung« »Afrikas«

761 Vgl. Josephine Apraku: Zur Bedeutungsverschiebung des rassistischen Diskurses in Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe II in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1970 und 2010. IDB Paper Nr. 4/2017. Berlin 2017, S. 37–41.

762 Vgl. Josephine Apraku: Zur Bedeutungsverschiebung des rassistischen Diskurses in Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe II in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1970 und 2010. IDB Paper Nr. 4/2017. Berlin 2017, S. 88f.

763 Neben den kolonialapologetischen Argumentationsmustern geht Josephine Apraku auch ausführlich auf Bedeutungsverschiebungen mit Blick auf die in den Lehrwerken der unterschiedlichen Schulbuchgenerationen verwendeten Fremdbezeichnungen ein. Dabei kann sie nachweisen, dass bestimmte Begriffe, wie z. B. das N*-Wort, ab den 1990er Jahren zwar nicht mehr vorkommen. Allerdings zeigt sie, dass dann stattdessen andere, vorgeblich neutralere, aber ebenfalls problematische Begriffe wie »Häuptling« verwendet werden (bestimmte euphemistische Bezeichnungen wie »Schutzgebiet« bleiben über den gesamten Zeitraum konstant). Insgesamt kommt Apraku zu dem Schluss, dass die wenigen semantischen Verschiebungen nichts an den Botschaften der Passagen ändern, da die neuen Begrifflichkeiten die inhaltlichen Kernaussagen der zuvor verwendeten Begriffe ebenfalls transportieren. Vgl. Josephine Apraku: Zur Bedeutungsverschiebung des rassistischen Diskurses in Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe II in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1970 und 2010. IDB Paper Nr. 4/2017. Berlin 2017, S. 89, S. 92.

764 Vgl. Josephine Apraku: Zur Bedeutungsverschiebung des rassistischen Diskurses in Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe II in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1970 und 2010. IDB Paper Nr. 4/2017. Berlin 2017, S. 88.

oder das Fehlen des Verweises auf die bis in die Gegenwart reichenden Auswirkungen der Kolonialgeschichte auf die ehemaligen Kolonisator*innen wie auf die ehemals Kolonisierten.⁷⁶⁵ Insgesamt weist Apraku Studie darauf hin, wie dringlich eine ausführliche Auseinandersetzung mit Rassismus in der Aus- und Weiterbildung von Geschichtslehrkräften ist. Denn m.E. liegt die Vermutung nahe, dass die nuancenreicheren und komprimierten Erscheinungsformen von Rassismus in den Geschichtsschulbüchern der jüngeren Generation v.a. von solchen Lehrkräften, die sich bisher kaum mit Kolonialgeschichte und Rassismus beschäftigt haben, nicht erkannt werden. Hierzu wäre, wie Apraku auch selbst anmerkt, weitergehende Wirkungsforschung nötig.⁷⁶⁶

Fazit: Die zum Thema »Afrikabilder« vorliegenden Geschichtsschulbuchanalysen legen nahe, dass auch in jüngeren Schulbüchern alte, auf die Kolonialzeit zurückführbare Stereotype, z.B. von »Rückständigkeit« und »Entwicklungsbedürftigkeit«, tradiert werden. Ebenso erscheinen Afrikaner*innen weiterhin sowohl in Quellen als auch in Darstellungstexten vor allem als passive »Opfer« der Geschichte.

Mit Blick auf diejenigen jüngeren Untersuchungen der deutschsprachigen Schulbuchforschung zum Deutschen Kolonialismus, die sich explizit mit der Frage auseinandersetzen, ob Postkoloniale Theorie mittlerweile in Schulbüchern angekommen ist, hängt die Antwort davon ab, was jeweils unter Postkolonialer Theorie verstanden wird und wie weitreichend die erwarteten Veränderungen sind. Einige Arbeiten (v.a. Grindel, Müller und Helfer) kommen zu dem Schluss, dass Postkoloniale Kritik insofern mittlerweile in den von ihnen untersuchten Geschichtslehrwerken angekommen ist, da einzelne Forderungen, z.B. die »Rückwirkungen« des Kolonialismus auf die »Metropolen« zu berücksichtigen oder geschichtspolitische Debatten darzustellen, aufgenommen wurden. Dabei wurde allerdings zum einen konstatiert, dass neben solchen Veränderungen in einigen Büchern, in anderen Geschichtsschulbüchern derselben »Generation« gleichzeitig problematische Muster unverändert fortbestehen. Zum anderen wurde die (sicherlich weiter zu prüfende) These formuliert, dass Geschichtsschulbücher auch einer Aufmerksamkeitsökonomie folgen und gerade Aspekte wie geschichtspolitische Debatten dementsprechend auch wieder aus Büchern verschwinden können. Diesbezüglich wird prinzipiell konstatiert, dass für nachhaltige Änderungen in den Geschichtsbüchern im Sinne Postkolonialer

765 Vgl. Josephine Apraku: Zur Bedeutungsverschiebung des rassistischen Diskurses in Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe II in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1970 und 2010. IDB Paper Nr. 4/2017. Berlin 2017, S. 84f., S. 88.

766 Vgl. Josephine Apraku: Zur Bedeutungsverschiebung des rassistischen Diskurses in Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe II in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1970 und 2010. IDB Paper Nr. 4/2017. Berlin 2017, S. 93.

Kritik Änderungen der Lehrpläne eine zentrale Voraussetzung sind, da sich die Geschichtsschulbücher danach richten müssen.

Andere Arbeiten (Geiger, Marti, Davenas, Apraku) kommen hingegen zu dem Schluss, dass auch in den jüngeren Geschichtsschulbüchern insgesamt noch nicht davon die Rede sein kann, dass Forderungen Postkolonialer Theorie aufgenommen worden sind. So wird kritisiert, dass Postkoloniale Kritik zu einem Aufbrechen des eurozentrischen »Normalnarrativs« der Schulbucherzählungen führen müsste, so dass dem (Deutschen) Kolonialismus eine bedeutendere Rolle zugeschrieben wird. Auch ist das Verständnis von Kolonialismus als Ideologie sowie eine kritische Auseinandersetzung mit Rassismus diesen Studien zufolge noch nicht in den Geschichtsschulbüchern angekommen. Vielmehr zeigen die Arbeiten, dass auch in aktuellen Geschichtsbüchern nach wie vor kolonialapologetische Diskursfragmente (wie z. B. »Balance Sheet«-Argumentationen) und Rassismus reproduziert werden (wenn auch häufig in subtilerer Weise als in älteren Büchern) und Quellen aus Sicht der Kolonisierten nach wie vor zu kurz kommen.

Fazit Empirische Schulbuchforschung: Auf dem Weg zu postkolonialen Schulbüchern? Insgesamt hinterlassen die gesichteten Schulbuchanalysen zu den drei Themenschwerpunkten des Korpus der vorliegenden Arbeit folgenden Eindruck: In einigen Bereichen – die Thematisierung von »Rückwirkungen« des Kolonialismus, die Tilgung krass rassistischer Begriffe und problematischer Bildquellen und die Berücksichtigung postkolonialer geschichtskultureller Debatten⁷⁶⁷ – sind in den Ausgaben seit den 2000er Jahren sicherlich Veränderungen im Sinne Postkolonialer Theorie festzustellen. Dabei weisen mehrere Autor*innen allerdings darauf hin, dass, um zu einem »postkolonialen Schulbuch« zu gelangen, einzelne inhaltliche Nachbesserungen nicht ausreichen. Vielmehr fordert Postkoloniale Kritik letztlich eine Veränderung der eurozentristischen Orientierung des Grundnarrativs der Schulbücher (wobei diese natürlich an die Narrative und die Struktur der Curricula gebunden sind) und eine umfassende Überarbeitung mit Blick auf Fragen, die das Verständnis von Kolonialismus als Ideologie bzw. mentale Struktur nach sich zieht (z. B. mit Blick auf kolonialapologetische Diskursfragmente (und deren Andauern bis in die Gegenwart)) und v. a. was die Auseinandersetzung mit Rassismus angeht. Auch der Verfasser der vorliegenden Arbeit schließt sich letzteren Arbeiten an und geht davon aus,

767 Allerdings liegen auch einzelne Hinweise vor, dass die Geschichtsschulbücher der 1970er und 1980er Jahre z. B. mit Blick auf die Betonung der Perspektiven afrikanischer Widerstandskämpfer*innen und die Benennung von Gewalt und Verbrechen der Kolonialherren bereits weiter waren als die Bücher der 1990er und 2000er. Vgl. hierzu die oben bereits skizzierte Untersuchung von Steffen Vogel. Steffen Vogel: Kolonialismus im Schulbuch. Was Schüler*innen heutzutage über den Kolonialismus lernen. 2020, <https://tinyurl.com/yep7bjwe> (www.rosalux.de) (aufgerufen am 11. 11. 2020).

dass Postkoloniale Theorie auch in den neuesten Geschichtsschulbüchern noch nicht substanziell angekommen ist.

Felicitas Macgilchrist und Lars Müller zeigen in ihrer Untersuchung des Entwicklungsprozesses eines Schulbuchkapitels zum Thema »Deutscher Kolonialismus«, wie das eurozentrische Narrativ der Schulbücher der Etablierung postkolonialer Perspektiven, z. B. mit Blick auf die Darstellung der Ovaherero und Nama, klare Grenzen setzt. Denn obwohl in den Autor*innenteams durchaus postkoloniale Perspektiven diskutiert werden, gelangen diese nicht in den finalen Schulbuchtext, sondern fallen Kürzungen zum Opfer.⁷⁶⁸ Um zu einer Darstellung der (Deutschen) Kolonialgeschichte in den gegebenen Schulbüchern zu kommen, die inhaltlich Forderungen Postkolonialer Kritik (und von Rassismuskritik) berücksichtigt, empfiehlt Felicitas Macgilchrist direkt mit Redaktionen und Autor*innen von Schulbüchern in Kontakt zu treten. Dabei schlägt sie, ähnlich wie dies im Kontext der Holocaust Education geschah, institutionalisierte Bündnisse zwischen Akteur*innen vor Ort und größeren, auch internationalen Organisationen vor, die Empfehlungen formulieren und diesen politischen Nachdruck verleihen können.⁷⁶⁹ Ein Beispiel aus dem britischen Kontext

768 So zeigen sie zum Beispiel, dass in den Manuskripten und auch in den Autor*innenbesprechungen, die Ovaherero und Nama vor dem Hintergrund neuer Forschungsergebnisse als für die damaligen Verhältnisse »modern« dargestellt werden. Zwar wird dabei das zugrundeliegende Modernitätsnarrativ, demzufolge »Afrika« immer noch nicht den Stand des »Westens« erreicht hat, nicht prinzipiell in Frage gestellt. Allerdings wird dadurch dennoch dem Topos der Rückständigkeit bzw. Geschichtslosigkeit »Afrikas« entgegengewirkt. Dieses Anliegen wird nun auf dem Weg zur letztendlich abgedruckten Schulbuchseite in zwei Schritten torpediert. Zunächst wird der Beschreibung der Ovaherero als »modern« im Manuskript die Bezeichnung »machtvoll« hinzugefügt, die letztlich die Differenz der »modernen afrikanischen Verhältnisse« zur »westlichen Moderne« kennzeichnen soll. Dann wird dem Manuskripttext, in dem von den Ovaherero als einer »für damalige Verhältnisse modernen und machtvollen Viehhaltergesellschaft« die Rede ist, für die Endversion mit dem Begriff »modern« das Signalwort für diese Modernität gestrichen (die Passage lautet in der Endversion »Die rinderzüchtenden Herero hatten sich im 19. Jahrhundert zu einer machtvollen Viehhaltergesellschaft entwickelt«). Felicitas Macgilchrist/Lars Müller: Kolonialismus und Modernisierung. Das Ringen um »Afrika« bei der Schulbuchentwicklung. In: Manuela Aßner u. a. (Hrsg.): AfrikaBilder im Wandel? Frankfurt a.M. 2012, S. 195–208, hier S. 198–200.

769 Zudem macht Macgilchrist den Vorschlag, dass Redaktionen nach dem Vorbild eines britischen Verlages für Bildungsmedien einen Diversity-Manager einstellen könnten, der nur für ethische und rechtliche Fragen zuständig ist. Dabei betont sie, dass das Thema Diversity aus der Sicht von Verlagen auch als Marktlücke gesehen werden kann. Vgl. Elina Marmer: Schulbuchproduktion und Diskursverschiebung. Interview mit Felicitas Macgilchrist. In: Elina Marmer (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim/Basel 2015, S. 98–108, hier S. 105–108.

mit Blick auf das Thema Migration stellt Lars Müller dar.⁷⁷⁰ Die Studie von Macgilchrist und Müller bestätigt auch die bereits in der Einleitung skizzierte Hypothese, die der Korpusauswahl zugrunde liegt, dass von Schulbüchern keine Innovationen zu erwarten sind, was die Umsetzung postkolonialer Theoriebildung angeht.

Wie könnte nun ein idealtypisches, vor dem Hintergrund Postkolonialer Kritik gedachtes »postkoloniales« Schulbuch konkret aussehen? Macgilchrist zufolge müsste ein entschieden postkoloniales Schulbuch in Texten, Aufgabenstellungen oder Quellen mit den Lernenden konsequent Fragen der Macht thematisieren. Dies erläutert sie am Beispiel der Thematisierung von Grenzen bzw. Grenzziehungen wie folgt: »Wer hat diese Grenzen (um Begriffe, um Kulturen, um Länder) gesetzt? Wie (in wessen Interesse) funktionieren sie? Wer wird aus was ausgeschlossen durch die Setzung dieser Grenzen?« Zudem betont sie (zwar für das Fach Geografie, ähnliches gilt sicherlich jedoch auch für Geschichte), dass ein radikal postkoloniales Schulbuch die historische Rolle der Geschichtswissenschaft – und wohl auch des Mediums Schulbuch – bei der Legitimation des Kolonialismus thematisieren und dies auch mit Blick auf mögliche »Kontinuitäten« reflektieren müsste. Allerdings hätte ein solches Schulbuch, wie Macgilchrist betont, angesichts der aktuellen Curricula keine Chance zugelassen zu werden. Denn letztlich ist aus postkolonialer Perspektive, worauf auch zahlreiche Schulbuchforscher*innen, wie Elina Marmer und Papa Sow, hinweisen, eine Änderung der eurozentrischen Lehr- und Bildungsplänen erforderlich, an denen sich die Schulbücher orientieren müssen.⁷⁷¹ Wie im Folgenden ausführlich dargestellt wird, deutet die empirische Unterrichtsforschung dabei darauf hin, dass neben Lehrplänen und Schulbüchern auch mindestens ein weiterer Faktor⁷⁷² in

770 Vgl. folgendes Interview mit Lars Müller: Charlotte Becher: »Die Kolonialzeit wird nicht kritisch genug behandelt«. Interview mit Lars Müller, 12.04.2017, <https://mediendienst-integration.de/artikel/die-kolonialzeit-wird-nicht-kritisch-genug-behandelt.html> (aufgerufen am 14.02.2022). Lars Müller weist darauf hin, dass in Großbritannien ein Schulbuch entwickelt wurde, das Migration nicht als Exkurs oder Längsschnitt in einem gesonderten Kapitel verortet, sondern Migration nach Großbritannien von Beginn an zu einem zentralen Teil der nationalen Geschichte macht (den Titel des Schulbuches nennt er leider nicht). An der Entwicklung dieses Schulbuches waren rassismuskritische Initiativen und Vertreter*innen von Minderheiten beteiligt, ein Modell, das für Müller auch in Deutschland denkbar wäre.

771 Felicitas Macgilchrist: Schulbücher und Postkolonialismus: Die Praxis der Schulbuchentwicklung. In: Philippe Kersting/Karl W. Hoffmann (Hrsg.): *AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag*. Mainz 2011, S. 29–35, hier S. 34.

772 Bereits im 2014 verfassten Überblicksartikel über Schulgeschichtsbücher betonen Felicitas Macgilchrist und Marcus Otto, dass Fragen bzw. Forderungen nach einer kritischen Überarbeitung von Schulbüchern und Schulbuchkapiteln nicht nur vor dem Hintergrund der nationalen, modernisierungstheoretisch grundierten Narrative gesehen werden müssen, die noch weite Teile der Lehrpläne und der Lehrer*innenausbildung prägen, sondern eben auch

die Überlegungen zu einem »postkolonial« orientierten Geschichtsunterricht einzubeziehen ist: die kritische Auseinandersetzung mit dem gesamtgesellschaftlichen geschichtskulturellen Diskurs.⁷⁷³

5.2.2. Empirische Unterrichtsforschung

Im am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (GEI) angesiedelten Projekt »Memory Practices«⁷⁷⁴ entstanden Forschungsarbeiten zur empirischen Unterrichtsforschung, die sich thematisch mit der Vermittlung des Themas Kolonialismus befassen. Ziel war es empirisch zu erforschen, was von den im niedersächsischen Lehrplan gestellten Anforderungen an die Vermittlung des Themas »Deutscher Kolonialismus« schließlich bei den Schüler*innen »ankommt«. Dabei sprechen die Projektbeteiligten Johanna Ahlrichs, Felicitas Macgilchrist, Patrick Mielke und Roman Richtera mit Gilles Deleuze von »Fluglinien« (»lines of flight«), in die sie sowohl die Analyse von Aushandlungsprozessen bei der Entwicklung des entsprechenden Kapitels eines Geschichtsschulbuchs zum Deutschen Kolonialismus als auch eine längerfristig angelegte teilnehmende Beobachtung des Geschichtsunterrichts zum Kolonialismus in einer 9. Klasse eines niedersächsischen Gymnasiums einbeziehen, in der mit diesem Schulbuch gearbeitet wird.⁷⁷⁵ Auf die Ergebnisse der ethnografischen Feldforschung und der Interviews mit der Lehrkraft und den Schü-

vor der Folie des gesellschaftlichen Diskurses und der geschichtskulturellen Debatten. Sie stellen dabei die These auf, dass, solange dieses modernisierungstheoretisch fundierte nationale Masternarrativ nicht überwunden wird, zentrale Forderungen Postkolonialer Kritik in der Schulbuchproduktion kaum umgesetzt werden können. Vgl. Felicitas Macgilchrist/Marcus Otto: Schulbücher für den Geschichtsunterricht. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 18.02.2014, <https://docupedia.de/zg/Schulbuecher> (aufgerufen am 17.10.2016).

773 Siehe hierzu auch folgendes Interview mit Felicitas Macgilchrist: Elina Marmer: Schulbuchproduktion und Diskursverschiebung. Interview mit Felicitas Macgilchrist. In: Elina Marmer (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim/Basel 2015, S. 98–108, hier S. 104.

774 Vgl. <http://www.gei.de/abteilungen/mediale-transformationen/theorien/erinnerungspraktiken.html> (aufgerufen am 17.10.2020).

775 Vgl. Johanna Ahlrichs u. a.: Memory practices and colonial discourse: on text trajectories and lines of flight. In: Critical Discourse Studies 14 (2017), H. 4, S. 341–361, hier S. 345, S. 347. Der Entwicklungsprozess dieses Schulbuchs wurde im Rahmen eines anderen Projektes unter der Leitung von Felicitas Macgilchrist in den Jahren 2009–2011 ethnografisch begleitet. Ausführlich hierzu, vgl. Felicitas Macgilchrist/Lars Müller: Kolonialismus und Modernisierung. Das Ringen um »Afrika« bei der Schulbuchentwicklung. In: Manuela Aßner u. a. (Hrsg.): AfrikaBilder im Wandel? Frankfurt a.M. 2012, S. 195–208; Felicitas Macgilchrist: Media discourse and de/coloniality: A post-foundational approach. In: Christopher Hart/Piotr Cap (Hrsg.): Contemporary critical discourse studies. London 2014, S. 387–407.

ler*innen, auf die sich Ahlrichs u. a. beziehen, wird weiter unten genauer eingegangen, denn diese stammen von Patrick Mielke, der die Ergebnisse seiner ethnografischen Diskursanalyse jüngst im Rahmen seiner Dissertation veröffentlicht hat. Insgesamt zeigt die Untersuchung für die Forscher*innen, wie schwierig es ist, selbst durch einen (was z. B. die Ziele der Lehrkraft und das Schulbuch angeht) im Rahmen der gegebenen institutionellen Voraussetzungen kritischen Geschichtsunterricht dem »Echo« (Maurice Halbwachs) dominanter gesellschaftlicher Diskurse entgegenzuwirken. Ahlrichs und Kolleg*innen zeigen also, dass, selbst wenn Lehrkräfte eine verhältnismäßig kritische Betrachtung des Kolonialismus in ihrem Geschichtsunterricht leisten, die Schüler*innen trotzdem implizite bzw. mehr oder weniger subtile apologetische Botschaften aus den Diskursen der Lehrpläne, der Schulbücher und vor allem auch aus dem öffentlichen Diskurs aufnehmen und (z. T. sogar bewusst übertrieben) reproduzieren. Der koloniale Diskurs (leider wird der Begriff von den Autor*innen nicht klar definiert) erscheint damit als »collective, entrenched and stable«⁷⁷⁶ Allerdings relativieren Macgilchrist, Ahlrichs, Mielke und Richtera ihre Metapher von der »Fluglinie« letztlich wieder und betonen, dass an allen Stellen der von ihnen analysierten »line of flight« – von den Schulbuchautor*innen, über die Lehrkraft bis hin zu den Lernenden – auch Abweichungen von der »Flugbahn« in Form von Momenten zu finden waren, in denen der koloniale Diskurs in Frage gestellt wurde.⁷⁷⁷

Im Folgenden soll ausführlicher auf die Ergebnisse der ethnografischen Diskursanalyse von Patrick Mielke eingegangen werden. Denn aus seiner Untersuchung des Unterrichtsgeschehens – und vor allem der Aushandlungspraktiken im Klassenzimmer – lassen sich Rückschlüsse für eine postkolonial orientierte Geschichtsvermittlung ableiten, die die Analyse von Schulbüchern (und Lehrplänen) allein nicht hergibt. Mielke hat für seine Dissertation zwei Jahre lang den Geschichtsunterricht in einer 9. Klasse eines mehrheitlich von Schüler*innen ohne Migrationsgeschichte besuchten niedersächsischen Gymnasiums untersucht und Interviews mit der Lehrkraft und den Schüler*innen durchgeführt. Ziel seiner Studie ist es, zu untersuchen, wie genau im Geschichtsunterricht zum Thema Deutscher Kolonialismus diskursive Aushandlungspraktiken zur Reproduktion von Eurozentrismus, Rassismus, Nationalismus sowie der im gesellschaftlichen Diskurs dominanten Narrative führen können. Dabei liegt Mielkes Fokus nicht auf den Akteur*innen, sondern explizit auf den Aushand-

776 Johanna Ahlrichs u. a.: Memory practices and colonial discourse: on text trajectories and lines of flight. In: *Critical Discourse Studies* 14 (2017), H. 4, S. 341–361, hier S. 355–357, das wörtliche Zitat findet sich auf S. 355.

777 Vgl. Johanna Ahlrichs u. a.: Memory practices and colonial discourse: on text trajectories and lines of flight. In: *Critical Discourse Studies* 14 (2017), H. 4, S. 341–361, hier S. 347, S. 350, 355f.

lungspraktiken. Er will damit allgemeine Muster aufzeigen, wie im Geschichtsunterricht Fragen von Zugehörigkeit und Differenz verhandelt werden.⁷⁷⁸

Was sind nun die Ergebnisse von Mielkes Untersuchung? In seiner ausführlichen Kritik am gesamtgesellschaftlichen Diskurs, am Lehrplan und auch an den Schulbuchdarstellungen finden sich viele der bereits an anderen Stellen der vorliegenden Arbeit angesprochenen Punkte.⁷⁷⁹ Innovativ an Mielkes Studie, die sich an mehreren Stellen auf postkoloniale Theoretiker*innen bezieht, ist m. E. vor allem, dass er zeigt, wie genau im Geschichtsunterricht zentrale Elemente des kolonialen Diskurses reproduziert werden. Mit Blick auf die den Schüler*innen vermittelten »Imaginationen des Eigenen«⁷⁸⁰ ist für Mielke vor allem problematisch, dass die Lernenden nach den Geschichtsstunden ein »rassisch« begründetes Überlegenheitsgefühl und eine damit begründete Pflicht zur »Zivili-

778 Vgl. Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 198.

779 So konstatiert Mielke mit Blick auf das kollektive Gedächtnis, dass hier die nationalgeschichtliche Erzählung von Deutschland als Kulturation, in der Deutschsein ethnisch nach dem Prinzip des »jus sanguinis« definiert und mit *Weißsein* gleichgesetzt wird, nach wie vor weitgehend ungebrochen dominiert. Vgl. Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 50f. Am niedersächsischen Geschichtslehrplan kritisiert Mielke die nationale und eurozentristische Ausrichtung. So zeigt er, dass christliche, westeuropäische Nationen dem »Rest« der Welt gegenüber zumindest implizit als überlegen dargestellt werden. Mit Blick auf die Behandlung unterschiedlicher Regionen und Gebiete erinnert der Lehrplan Mielke dabei an die längst überholte Kulturkreislehre des frühen 20. Jahrhunderts, in der die Vorstellung von klar abgrenzbaren (und unterschiedlich »wertvollen«) Kulturkreisen oder Zivilisationen vertreten wurde. Vgl. Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 54. Mielke kritisiert weiterhin, dass im Schulbuch (und im Unterricht) der deutsche Kolonialismus gemäß den Lehrplangvorgaben in einem Kapitel »Zeitalter des Imperialismus« abgehandelt wird. Problematisch für Mielke ist dabei unter anderem, dass die Begriffe »Kolonialismus« und »Imperialismus« nicht voneinander abgegrenzt werden und Imperialismus ausschließlich als eine Phase des europäischen Kolonialismus erscheint. Dass Imperialismus, etwa gemäß der marxistischen Wirtschaftstheorie, vor allem eine Herrschaftsstrategie darstellt, der es um Schaffung und Aufrechterhaltung ungleicher Wirtschaftsbeziehungen geht, wird in Lehrplänen und Schulbüchern ebenso wenig erläutert, wie die Tatsache, dass Imperien – anders als Nationalstaaten – keine europäische Erfindung sind, sondern die gesamte Weltgeschichte auf allen Kontinenten geprägt haben. Vgl. Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 75f.

780 Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 48.

sierung« auf Seiten des Deutschen Kaiserreiches als zentrale Motive für die Kolonialisierung ansehen.⁷⁸¹ Somit ist in den Vorstellungen der Schüler*innen für Mielke der tatsächliche Zusammenhang zwischen Motiven und Rechtfertigungen des Kolonialunternehmens auf den Kopf gestellt. Denn Rassismus und die damit verbundene Vorstellung von der außereuropäischen Welt als »zivilisierungsbedürftig« gehen, wie Mielke mit Verweis auf Elina Marmer und Papa Sow argumentiert, dem Kolonialunternehmen nicht voraus. Vielmehr entstand Rassismus als Ideologie erst später, um Kolonialismus und die Versklavung und Ausbeutung der Kolonisierten zu rechtfertigen.⁷⁸² Für Mielke belegt dieser Befund – wobei seine postkoloniale, rassismus- und auch kapitalismuskritische Perspektive deutlich sichtbar wird – ein Grundproblem des Geschichtsunterrichts zum Kolonialismus:

»Zur Folge hat diese Konzeption, dass die Ausbeutung und Unterdrückung anderer Weltregionen und ihrer Bevölkerungen durch die Kolonialmächte sowie die nachhaltigen Beschädigungen und Veränderungen ihrer Lebens- und Wirtschaftsweisen sowie ihrer politischen und sozialen Strukturen, nicht klar benannt und als das markiert werden, was sie waren: Verbrechen, derer sich die europäischen Kolonialmächte schuldig gemacht haben, um die eigene wirtschaftliche und militärische Macht auf- und auszubauen.«⁷⁸³

Überhaupt sieht Mielke in der weitgehenden Ausblendung ökonomischer Fragen ein zentrales Problem bei der Auseinandersetzung mit dem (Deutschen) Kolonialismus des 19. und 20. Jahrhunderts im Geschichtsunterricht. Dadurch werden seiner Einschätzung nach die Zusammenhänge zwischen Kolonialismus, Rassismus und Kapitalismus systematisch verschleiert.⁷⁸⁴ Andere Elemente des kolonialen Diskurses, die Mielke im von ihm beobachteten Geschichtsunterricht reproduziert sieht, stehen m. E. sogar noch deutlicher in einer kolonialapologetischen Tradition. So findet sich bei den Lernenden zum einen die Überzeugung, Kolonialismus sei – aufgrund der vermeintlichen Rückständigkeit der Koloni-

781 Vgl. Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettingen.n.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 72.

782 Vgl. Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettingen.n.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 70. Auf die historiografischen Debatten um diese These geht Mielke nicht ausführlicher ein. Zum Zusammenhang von Rassismus und Kolonialismus siehe Teil I und Teil III Claim 4.

783 Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettingen.n.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 70.

784 Vgl. Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettingen.n.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 76f.

sierten und der v.a. technischen Überlegenheit der Europäer*innen – ein zwangsläufiger und damit logischer und auch legitimer Schritt in der historischen Entwicklung der Welt gewesen.⁷⁸⁵ Zum anderen findet sich in Interviews mit Schüler*innen die These, dass Deutschland keine bedeutende Kolonialmacht gewesen sei, wobei vor allem der Vergleich mit Großbritannien bemüht wird.⁷⁸⁶

Was die Darstellung der »Anderen« im beobachteten Geschichtsunterricht angeht, so erkennt Mielke ein deutliches Bestreben der Lehrkraft, Perspektiven und Stimmen der Kolonisierten einzubeziehen. Insgesamt konstatiert er dabei ein Ringen zwischen Aushandlungspraktiken, die die den gesellschaftlichen Diskurs nach wie vor dominierenden eurozentrischen bis kolonialapologetischen Narrative herausfordern und solchen, die – häufig subtil und unbewusst – die gängigen Deutungsmuster bestätigen und aufrechterhalten. Letztlich, so Mielke, wird allerdings die nationalgeschichtliche und eurozentristische Rahmung des Geschichtsunterrichts ebenso wenig in Frage gestellt, wie der Nationalsozialismus als dessen unausgesprochener Fluchtpunkt.⁷⁸⁷ Dies zeigt z.B. die bewusste Entscheidung der Lehrkraft, anders als im Schulbuch, für die Verbrechen an den Ovaherero und Nama den Begriff »Genozid« bewusst nicht zu verwenden. Mielke interpretiert dies so, dass die Lehrperson eine Erinnerungskonkurrenz zwischen dem Genozid an den Ovaherero und Nama und der Shoah vermeiden will. Für diese These spricht für ihn zudem, dass die Lehrkraft die Frage nach einer möglichen Entschädigung für die Nachkommen der Ovaherero und Nama mit dem Verweis relativiert, dass auch im Falle der nationalsozialistischen Verbrechen erst sehr spät Zahlungen an die Opfer erfolgt seien. Ansätze einer multidirektionalen Erinnerung im Sinne Michael Rothbergs, in der nach Zusammenhängen und Verflechtungen zwischen Kolonialismus und Nationalsozialismus gefragt wird, beobachtet Mielke lediglich beim Verweis auf Verbindungen zwischen rassistischen Vorstellungen aus der Kolonialzeit und der NS-Zeit.⁷⁸⁸ Insgesamt belegt er damit, dass die eurozentristische und nationalistische Perspektive des Geschichtsunterrichts sogar in denjenigen Phasen ungebrochen

785 Vgl. Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettinge.n.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 72f.

786 Vgl. Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettinge.n.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 80–87.

787 Vgl. Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettinge.n.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 188f.

788 Vgl. Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettinge.n.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 191, S. 178–186.

ist, die sich mit der Geschichte und den Perspektiven der »Anderen« auseinandersetzen.⁷⁸⁹

Am wichtigsten für die vorliegende Arbeit ist Mielkes These vom »Echo« des dominanten Diskurses zum Kolonialismus, den er im Klassenzimmer identifiziert. Dass trotz eines differenzierten Schulbuches und durchaus kritischer Themensetzung und Interventionen der Lehrkraft ein Ausbrechen aus dem dominanten Diskurs letztlich scheitert, sieht Mielke vor allem in diesem »Echo« des breiteren kolonialen Diskurses begründet.⁷⁹⁰ Diesen charakterisiert er als den »permanent anwesende[n], anpassungsfähige[n] Begleiter der Aushandlung«⁷⁹¹, der tief im Alltagsverstand⁷⁹² (Antonio Gramsci) im kulturellen Gedächtnis verankert ist. Mielke führt als Beleg für seine These mehrere Beispiele an:

- Das »Echo« problematischer rassistischer und antisemitischer Begriffe in der beobachteten informellen Alltagssprache der Schüler*innen im Schulkontext (und das fehlende Problembewusstsein von Lehrkräften hierfür).⁷⁹³
- Die rassistische Wirkung von in kritischer Absicht eingesetzten bildlichen Opferdarstellungen, etwa von Ovaherero während des Genozids in Deutsch-Südwestafrika, die an tief im Alltagsverstand verankerte Vorstellungen von Afrikaner*innen als »nackt« und als passive Opfer anknüpfen können.⁷⁹⁴
- Die durch die Lehrkraft erfolgte Relativierung einer Schüleräußerung, die die Handlungsmacht der Ovaherero und Nama im Kolonialkrieg gegen das

789 Vgl. Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 200, S. 202.

790 Zudem stellt Mielke fest, dass in Fällen, wo eine Auswahl getroffen und Reduzierungen vorgenommen werden mussten, dadurch stets das dominante Narrativ gestärkt wurde. Als Beispiele nennt er eine Geschichtskarte zur vorkolonialen Geschichte Afrikas sowie eine von der Lehrkraft angekündigte Geschichtskarte zum Widerstand der Kolonisierten in den Kolonien, die beide aus Zeitgründen nicht gezeigt wurden. Vgl. Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 152f., S. 168. Ein ähnliches Phänomen konstatieren Macgilchrist und Müller im Rahmen des Prozesses der Entwicklung des Schulbuchkapitels (siehe hierzu ausführlich weiter oben).

791 Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 192.

792 Vgl. Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 1.

793 Vgl. Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 138–142.

794 Vgl. Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 146.

Deutsche Kaiserreich herausstellte, was ebenfalls im Einklang mit der im kulturellen Gedächtnis virulenten Vorstellung von den Kolonisierten als passive Opfer steht, die keinen Widerstand geleistet haben.⁷⁹⁵

- Äußerst problematische Relativierungen von Seiten der Lehrkraft beobachtete Mielke, wie oben bereits angedeutet, bei der Behandlung des Genozids an den Ovaherero und Nama. Wie subtil dies bisweilen erfolgt, zeigt er an einer unterschwelligsten bzw. evtl. sogar unbewussten Äußerung der Lehrkraft, Namibia sei ein äußerst negatives Beispiel der deutschen Kolonialgeschichte. Dadurch erweckt sie für Mielke den Eindruck, Widerstand der Kolonisierten sei lediglich in seltenen Fällen vorgekommen und sei letztlich das Ergebnis verfehlter deutscher Kolonialpolitik gewesen.⁷⁹⁶

Patrick Mielke zeigt mit diesen Beispielen, wie »die Anderen« auf den für sie im gesellschaftlichen Diskurs vorgesehenen Positionen festgeschrieben werden. Hier sieht er das allgemeinere Muster bestätigt, wie in der Gesellschaft Zugehörigkeit verhandelt wird.⁷⁹⁷ Allerdings zeigen sich in manchen Äußerungen von Schüler*innen auch widerständige Perspektiven, etwa wenn Lernende auf die vernachlässigten wirtschaftlichen Motive der Kolonialmächte hinweisen oder kritische Nachfragen zur Entschädigungsdebatte stellen.⁷⁹⁸

Mit Blick auf die Implikationen seiner Studie für den Geschichtsunterricht fordert Mielke eine grundlegende Neuorientierung der Zielsetzung historisch-politischer Bildung unter systematischer Einbeziehung postkolonialer, postmigrantischer und rassismuskritischer Perspektiven, wobei der »aktivistische« Impuls seiner Arbeit nochmals deutlich wird.⁷⁹⁹

795 Vgl. Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 167 f.

796 Vgl. Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 168.

797 Vgl. Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 202.

798 Vgl. Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 196 f. Solche widerständigen Vorstellungen von Schüler*innen macht Malte Kleinschmidt in seiner oben bei Exkurs I ausführlich skizzierten politikdidaktischen Studie zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen zu einer dekolonialen politischen Bildung. Vgl. Malte Kleinschmidt: Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe. Wiesbaden 2021.

799 Dabei spezifiziert Mielke, was er unter der jeweiligen Perspektive versteht: A, Eine postkoloniale Perspektive würde den Zusammenhang von Kolonialismus, Kapitalismus und Rassismus und dessen zentrale Rolle für die »Entwicklung« Europas in den Vordergrund

In einer auch für die vorliegende Arbeit bzw. die Geschichtsdidaktik relevanten empirischen Studie aus der angewandten Linguistik hat Ilse Porstner die Frage untersucht, wie Lernende Angebote österreichischer Geschichtsschulbücher zum Thema »Kolonialismus« lesen und rezipieren. Dabei geht auch sie der ebenfalls von Mielke untersuchten Frage nach, wie wirkmächtig Schulbuchrepräsentationen sind. Porstner verortet die Studie dezidiert im Feld der Postkolonialen Kritik und knüpft auch mit dem für die Arbeit zentralen Begriff der »Lesart« an die Postkolonialen Studien an.⁸⁰⁰ Die »Lesart« stellt für sie dabei das Ergebnis des Prozesses von Repräsentation und Rezeption dar. Bedeutung wird demnach in einem dynamischen Prozess generiert, der als »[...] Zusammenspiel von Produktion und Rezeption verstanden werden muss und sowohl produktionsseitig als auch rezeptionsseitig als ›interpretativer Prozess in diskursiver Praxis‹ zu betrachten ist.«⁸⁰¹ Das Korpus der Untersuchung bilden die Kapitel zum Thema »Kolonialismus« in 14 österreichischen Geschichtsschulbüchern für die Sekundarstufe I, die für das Schuljahr 2015/16 zugelassen waren. Untersucht wurde dabei sowohl mit welchem Lesefokus die Schüler*innen die entsprechenden Kapitel lesen als auch wie sie anschließend in Gruppendiskussionen auf der historischen Ebene Kolonisierte gegenüber Kolonisator*innen und auf der

stellen. Kolonialismus müsste als Verbrechen benannt werden, das zur Zerstörung von Gesellschaftsstrukturen in den eroberten Gebieten geführt hat. Daneben sollte das Fortwirken sowohl von Macht- und Herrschaftsverhältnissen als auch von rassistischen Vorstellungen der »Anderen« thematisiert und mit Stimmen und Forderungen der (ehemals) Kolonisierten kontrastiert werden. B, Eine postmigrantische Perspektive würde Migration als Konstante der Geschichte und Migrationserfahrungen als Normalität darstellen und zudem etablierte Vorstellungen von »Deutschsein« als *Weißsein* und als untrennbar verknüpft mit ethnischer Herkunft herausfordern. C, Eine rassismuskritische Perspektive müsste zum einen klarstellen, dass die wissenschaftliche Begründung der Existenz unterschiedlich »wertvoller« »Rassen« der nachträglichen Legitimation kolonialer Herrschaft und der Ausbeutung der Kolonisierten diene (und kein präexistentes handlungsleitendes Motiv für die Kolonisierung darstelle). Außerdem müsste den Lernenden vermittelt werden, dass Rassismus in Deutschland nicht mit der Befreiung vom Nationalsozialismus aufhört zu existieren. Vielmehr gilt es die bis in die Gegenwart andauernde Ausblendung von Rassismus nach 1945 zu thematisieren und zu diskutieren, welche Folgen der andauernde Rassismus (und auch dessen Ausblendung) sowohl auf von Rassismus betroffene Menschen hatte und hat als auch auf diejenigen, die von strukturellem Rassismus profitiert haben und immer noch davon profitieren. Vgl. Patrick Mielke: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022), S. 194–196. Damit nennt Mielke zentrale Punkte, die auch von der vorliegenden Arbeit vertreten werden. Auf die Frage der Beurteilung von Kolonialismus wird ausführlich in Teil III bei Claim 1 eingegangen.

800 Vgl. Ilse Porstner: »Kolonialismus« im Geschichtsunterricht. Repräsentation und Rezeption historischen »Wissens« als soziale Praxis. Berlin/Boston 2020, S. 28, S. 71–75.

801 Ilse Porstner: »Kolonialismus« im Geschichtsunterricht. Repräsentation und Rezeption historischen »Wissens« als soziale Praxis. Berlin/Boston 2020, S. 107f. Das wörtliche Zitat befindet sich auf S. 108.

Ebene der Gegenwart »alteingesessene« Österreicher*innen gegenüber migrierenden Österreicher*innen sehen.⁸⁰²

Insgesamt kann Porstner zwei für die vorhandene Arbeit wichtige Zusammenhänge aufzeigen. Der Umstand, dass in den gegenwärtigen Schulbüchern Täterperspektiven deutlich überrepräsentiert sind, hat dramatische Nebeneffekte. Die Untersuchung zeigt, dass die Lernenden das intendierte Werturteil, die Verurteilung der Unterdrückung und Ausbeutung der Kolonisierten, zwar oberflächlich übernehmen, aber gleichzeitig die kolonisierte Bevölkerung als passive, nicht handlungsfähige und »zivilisatorisch rückständige« Opfer konstruieren.⁸⁰³ Zudem kann Porstner zeigen, dass diese Position auch auf Akteur*innen in der heutigen postmigrantischen Gesellschaft übertragen wird. Auch hier äußern die Lernenden für die Situation z. B. von Geflüchteten und Migrant*innen zwar Verständnis und Mitleid, allerdings wird ihnen weder Gleichwertigkeit noch »Agency« zuerkannt. Somit weist Porstner nach, dass die in den Kolonialismus-Kapiteln im Lehrbuch angelegten Deutungen von den Lernenden auf gegenwärtige Debatten um Zugehörigkeit übertragen werden.⁸⁰⁴ Dabei schränkt sie allerdings selbst ein, dass mit Blick auf den Sprachgebrauch und die Deutungsmuster noch genauer untersucht werden müsste, welche Rolle hier Wissensbestände für die Urteile der Lernenden spielen, die sie jenseits des Schulbuchs erworben haben (vgl. hierzu die Überlegungen von Mielke oben zum »Echo« gesamtgesellschaftlicher Diskurse). Dennoch vertritt sie diesbezüglich die Hypothese, dass Lernende sowohl unbewusst als auch bewusst, bestimmte Formulierungen und Deutungen der Schulbücher übernehmen, v. a. dann, wenn ihnen die Begrifflichkeiten und Konzepte bekannt sind. Wo Lernende bestimmte Begriffe und Konzepte nicht verstehen bzw. diese ihnen nicht plausibel erscheinen, greifen sie dagegen stärker auf Deutungsmuster aus ihren Lebenswelten zurück.⁸⁰⁵

Die Arbeit von Porstner zeigt, wie wichtig es gerade auch aufgrund der skizzierten Übertragungen von Deutungsmustern auf die Gegenwart ist, in der Geschichtsvermittlung stärker Errungenschaften der Kolonisierten, die vorkoloniale Geschichte und widerständige Perspektiven in den Fokus zu rücken.

Fazit Empirische Unterrichtsforschung: Das Braunschweiger Projekt »Memory Practices« hat erstmals systematisch die gesamte »Fluglinie« von der

802 Vgl. Ilse Porstner: »Kolonialismus« im Geschichtsunterricht. Repräsentation und Rezeption historischen »Wissens« als soziale Praxis. Berlin/Boston 2020, S. 176, S. 179–182.

803 Vgl. Ilse Porstner: »Kolonialismus« im Geschichtsunterricht. Repräsentation und Rezeption historischen »Wissens« als soziale Praxis. Berlin/Boston 2020, S. 338f., S. 346.

804 Vgl. Ilse Porstner: »Kolonialismus« im Geschichtsunterricht. Repräsentation und Rezeption historischen »Wissens« als soziale Praxis. Berlin/Boston 2020, S. 339, S. 347.

805 Vgl. Ilse Porstner: »Kolonialismus« im Geschichtsunterricht. Repräsentation und Rezeption historischen »Wissens« als soziale Praxis. Berlin/Boston 2020, S. 337f., S. 340.

Darstellung des Kolonialismus in Lehrplänen und Schulbüchern hin zum Geschichtsunterricht und den Lehrkräften bzw. Schüler*innen untersucht. Auch wenn sicherlich weitere empirische Forschung nötig ist, liefert das Projekt m. E. bereits wichtige Hinweise, wo am einfachsten angesetzt werden kann, um einer postkolonial orientierten Geschichtsvermittlung näher zu kommen: an der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Denn nicht nur sind mit Blick auf das Schulgesetz, die Lehrpläne und die Schulbücher in naher Zukunft keine grundlegenden Änderungen hin zur verstärkten Integration postkolonialer Perspektiven zu erwarten. Auch die im kulturellen Gedächtnis und im Alltagsverstand verankerten Vorstellungen und Narrative des kolonialen Diskurses werden sich nur langsam ändern. Die Studie von Porstner zeigt z. B. wie wichtig es ist, Lehrkräfte dafür zu sensibilisieren, dass Lernende koloniale Deutungsmuster nicht nur aus ihren Geschichtsschulbüchern übernehmen, sondern diese auch auf aktuelle gesellschaftliche Debatten über gesellschaftliche Zugehörigkeit übertragen. Ein Fokus auf die Lehrkräfte bedeutet dabei jedoch nicht, dass parallel dazu nicht auch an einer kritischen Überarbeitung von Schulbüchern und vor allem auch der Lehrpläne gearbeitet werden soll. Die Studie des Braunschweiger Forscher*innenteams konnte allerdings zeigen, dass trotz einer verhältnismäßig kritischen Lehrkraft und der Arbeit mit einem relativ kritischen Schulbuch, die Lernenden implizit (bzw. z. T. auch unbewusst) in Lehrplänen, Schulbüchern, im öffentlichen Diskurs und im Unterrichtsgeschehen tradierte problematische Elemente des kolonialen Diskurses aufnehmen. Folgt man einer diskursanalytischen Perspektive, so bestätigt die ethnografische Studie von Mielke für die Darstellung des Kolonialismus, was Josephine Apraku in ihrer oben ausführlich diskutierten Schulbuchanalyse nachgewiesen⁸⁰⁶ und Jule Bönkost mit Blick auf Rassismuskritik an Schulbüchern prägnant auf den Punkt bringt: einzelne »verbesserte« Schulbuchinhalte reichen allein nicht aus.⁸⁰⁷ Ähnliches gilt dabei, wie das Braunschweiger Projekt »Memory Practices« nahelegt, auch für den kolonialen Diskurs in Lehrplänen. Auch hier reichen kosmetische Änderungen von Lehrplänen, z. B. durch die verstärkte Berücksichtigung einzelner Aspekte, wie beispielsweise geschichtskultureller Debatten über das »koloniale Erbe«, allein nicht aus. Vielmehr gilt es das Lehrplannarrativ grundsätzlich zu überarbeiten.

806 Josephine Apraku hat in ihrer diachronen Analyse von Schulbuchkapiteln zum Deutschen Kolonialismus nachgewiesen, wie wandelbar und anpassungsfähig der rassistische Diskurs in Schulbüchern ist. Vgl. Josephine Apraku: Zur Bedeutungsverschiebung des rassistischen Diskurses in Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe II in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1970 und 2010. IDB Paper Nr. 4/2017. Berlin 2017.

807 Vgl. Jule Bönkost. Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern. »Verbesserte« Schulbuchinhalte reichen nicht aus. Eckert. Dossiers 1 (2020), <https://tinyurl.com/5c8ay3wt> (aufgerufen am 03.12.2021).

5.3. Pragmatik

In diesem Abschnitt soll nach der Sichtung des Forschungsstandes zur Rezeption Postkolonialer Theorie in der theoretischen und empirischen geschichtsdidaktischen Forschung abschließend ein Blick auf Studien aus dem Bereich der Unterrichtspragmatik geworfen werden. Im Folgenden sollen exemplarisch drei Studien vorgestellt werden, die vor dem Hintergrund Postkolonialer Kritik Strategien und Methoden aufzeigen, wie Geschichtslehrkräfte mit diagnostizierten Defiziten in Lehrplänen, Schulbüchern⁸⁰⁸ bzw. mit problematischen Äußerungen von Schüler*innen in der Unterrichtspraxis umgehen können.

Dennis Röder unterbreitet mehrere Vorschläge, wie man Lernende zum kritischen Umgang mit Bildquellen zum Kolonialismus hinführen kann. Dabei reichen die Ideen von zusätzlicher Kontextualisierung (nach der die Lernenden selbst fragen sollen) über produktorientierte Aufgaben (z. B. das Einfügen von Sprechblasen) bis hin zur Thematisierung der Entstehung visueller Stereotype oder der Kontrastierung mit Fotografien aus der Perspektive der Kolonisierten.⁸⁰⁹

Ein überzeugendes Beispiel für kritische Kontextualisierungen der Darstellung der Beziehungen zwischen der indigenen Bevölkerung und europäischen Siedler*innen in einem kanadischen Schulbuch liefert die kanadische Historikerin Paige Raibmon. Für eine »Provinzialisierung« der kanadischen Schulbücher, schlägt sie mehrere, häufig sehr einfach umsetzbare Lösungen vor: die Ersetzung bzw. Ergänzung wertender Begriffe, die korrekte Kontextualisierung von Bildquellen und Grafiken, die Benennung von Akteur*innen statt der Verwendung des Passivs und die kritische Auseinandersetzung mit Fragen, die zu historischen Urteilen auffordern, ohne anzugeben, nach welchen Standards geurteilt werden soll. Wie Marmer/Sow oder Macgilchrist stellt auch Raibmon

808 Mit Blick auf die oben ausführlich skizzierten Defizite aktueller Geschichtsschulbücher liegen bereits seit längerem Überlegungen vor, wie z. B. die Schwächen von Schulbüchern gezielt genutzt werden können, um mit den Lernenden Schulbuchkritik zu üben. Vgl. z. B. Elina Marmer: Schulbuchproduktion und Diskursverschiebung. Interview mit Felicitas Macgilchrist. In: Elina Marmer (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim/Basel 2015, S. 98–108, hier S. 102. Für eigene Schulbuchanalysen durch Schüler*innen siehe z. B. die von Bernd Schönemann und Holger Thünemann vorgeschlagene »kleine« und »große« Schulbuchanalyse. Vgl. Bernd Schönemann/Holger Thünemann: Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis. Schwalbach/Ts. 2010, S. 111–133.

809 Vgl. Dennis Röder: Showing Africa: The Visual Presentation of Africa and Africans: During the Period of Imperialism in German History Textbooks. In: Susanne Popp/Katja Gorbahn/Susanne Grindel (Hrsg.): History Education and (Post-)Colonialism. Berlin u. a. 2019, S. 318–335, hier S. 332f.

heraus, dass das von ihr vorgeschlagene Vorgehen den Prozess einer »Indigenisierung« bzw. »Dekolonisierung« der Klassenzimmer nur begleiten kann. Auch sie betont, dass eine Änderung der Lehrpläne und der dort unterrichteten Narrative nötig ist. Aus ihrer Sicht kann es sogar kontraproduktiv sein, wenn indigene Akteur*innen und indigene Geschichte zum nationalgeschichtlichen Narrativ lediglich hinzugefügt werden: »On its own, adding Indigenous characters and content can shore up the colonial, nationalist myths we want to tear down by granting them an air of respectability. It can arm these myths against charges of racism. And can leave whiteness invisible, and racism undiminished.« Die hegemoniale Macht nationalistischer Narrative besteht laut Raibmon gerade darin, dass sie auch eine kritische Auseinandersetzung mit Verbrechen gegen die indigene Bevölkerung aufnehmen können, diese aber letztlich vor dem Hintergrund des großen Ganzen rechtfertigen, gleichsam als notwendiges Übel im Zuge eines erfolgreichen »nation-building«.⁸¹⁰

Mit der Frage, wie eine kritische Didaktisierung von in Schulbüchern abgedruckten Quellen aus Sicht der Kolonisator*innen aussehen kann, die rassistische Deutungsmuster enthalten, hat sich Peter Sinn auseinandergesetzt. Am Beispiel von Textquellen aus dem Kontext der Kolonie »Deutsch-Neuguinea« zeigt er, wie eine solche Quellen- und Ideologiekritik konkret aussehen kann. Dabei fordert er eine intensive quellenkritische Auseinandersetzung, in der die Schüler*innen angeleitet werden, die Quellen »gegen den Strich« zu lesen, indem sie u. a. »zwischen den Zeilen« lesen und die Strategien herausarbeiten, mit denen die Kolonisator*innen ihr Vorgehen gegenüber sich selbst wie auch gegenüber Dritten gerechtfertigt haben.⁸¹¹ Dabei stellt Sinn in der praktischen Erprobung seines Vorgehens fest, dass Schüler*innen biologischen Rassismus deutlich einfacher erkennen als kulturellen Rassismus.⁸¹²

Fazit Pragmatik: Mit Blick auf den Bereich der Pragmatik wurden exemplarisch drei Arbeiten gesichtet. Einige der von Röder, Raibmon und Sinn vorgeschlagenen Interventionen werden in Teil III, wenn es um die Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung geht, bei den einzelnen Claims aufgegriffen und z. T. auch erweitert.

810 Paige Raibmon: Provincializing Europe in Canadian History; Or, How to Talk about Relations between Indigenous Peoples and Europeans, 24. 10. 2018, <https://tinyurl.com/4t3ztj6d> (<http://activehistory.ca/>) (aufgerufen am 16. 11. 2020).

811 Vgl. Peter Sinn: Rassenideologien im Kolonialismus. Eine Didaktisierung von Quellen am Beispiel von »Deutsch-Neuguinea«. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 226–236, hier S. 227.

812 Vgl. Peter Sinn: Rassenideologien im Kolonialismus. Eine Didaktisierung von Quellen am Beispiel von »Deutsch-Neuguinea«. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 226–236, hier S. 232f.

Exkurs II: Postkoloniale Perspektiven im britischen und kanadischen geschichtsdidaktischen Diskurs

Um den Stand der deutschsprachigen Rezeption Postkolonialer Theorie in der Geschichtsdidaktik im internationalen Vergleich besser einordnen zu können, soll in einem Exkurs die Auseinandersetzung mit postkolonialen Perspektiven im britischen und kanadischen geschichtsdidaktischen Diskurs skizziert werden.

Großbritannien: Da Großbritannien eine lange und auch intensiv erforschte Kolonialgeschichte hat, das Erbe des »Empire« aktuell wieder äußerst kontrovers diskutiert wird, Postkoloniale Theorie im angloamerikanischen Raum längst fest etabliert ist und im britischen Kontext auch eine aktive geschichtsdidaktische Community existiert, wäre eigentlich zu erwarten, dass Postkoloniale Theorie in der britischen Geschichtsdidaktik mittlerweile rezipiert worden ist.

Dabei funktioniert im britischen Kontext der Diskurs um Kolonialismus und Postkoloniale Theorie in mehrerlei Hinsicht anders als in Deutschland. Und zwar nicht nur in der Fachwissenschaft, sondern auch mit Blick auf die erinnerungskulturellen Debatten über die Bedeutung des »Erbes« des britischen Empire für die britische Gegenwartsgesellschaft. So wird der Begriff »postkolonial« (und auch der Begriff »Kolonialismus«) sowohl in akademischen Kontexten als auch in öffentlichen Debatten vergleichsweise selten verwendet.⁸¹³ Allerdings werden Konzepte und Thesen der Postkolonialen Theorie auch in Großbritannien in der Wissenschaftslandschaft seit langem diskutiert, bisweilen allerdings eben unter anderen Etiketten. So wurden postkoloniale Theoriedebatten in Großbritannien in erster Linie im Kontext der Cultural Studies geführt. Dabei

813 Manche Kritiker*innen behaupten auch, dass – mit Blick auf den Commonwealth, die Teilung Irlands oder die Streitigkeiten um Gibraltar – die britische Kolonialherrschaft noch überhaupt nicht vollständig überwunden ist und Großbritannien, was die zeitliche Dimension des Präfix »post« betrifft, daher noch weit davon entfernt ist, ein »postkoloniales« Gemeinwesen zu sein. Vgl. Hakim Adi: To What Extent is Britain Post-Colonial? In: E-International Relations, 03.10.2012, <http://www.e-ir.info/2012/10/03/to-what-extent-is-britain-post-colonial/> (aufgerufen am 18.10.2020).

haben vor allem die Arbeiten der afro-karibischen Intellektuellen Stuart Hall⁸¹⁴ und Paul Gilroy⁸¹⁵ wichtige Impulse auch für die Geschichtswissenschaft und die von Postkolonialer Kritik beeinflusste New Imperial History geliefert, die in den 2000er Jahren an Bedeutung gewann.

In der britischen Geschichtswissenschaft richtet die New Imperial History, im Gegensatz zur älteren Imperial History, verstärkt den Blick darauf, wie im britischen »Mutterland« Mentalitäten und Identitäten durch das Empire geprägt worden sind. Dabei wurde das britische Empire Gegenstand heftig geführter akademischer wie gesamtgesellschaftlicher Kontroversen, die Dane Kennedy als »Imperial History Wars«⁸¹⁶ bezeichnet. Gerade Vertreter*innen der New Imperial History kritisierten dabei »balance sheet approaches«,⁸¹⁷ die angebliche positive Seiten der britischen Kolonialherrschaft gegen deren negative Seiten abwägen (vgl. hierzu ausführlich Teil III Claim 1), sowie Versuche seitens der Politik, bei der Suche nach Großbritanniens gegenwärtiger internationaler Rolle nach dem Austritt aus der Europäischen Union unkritisch an die vermeintliche Größe als britisches Empire anzuschließen.⁸¹⁸ Ebenso kontrovers diskutiert wurde die Frage, inwiefern die britische Kultur und das Verständnis von »Britishness« vom Empire geprägt worden sind. Trotz kritischer Einwände⁸¹⁹ konnten dabei mittlerweile zahlreiche Studien herausarbeiten, wie nachhaltig die jahrhundertelange

814 Vgl. z.B. Stuart Hall/Bram Gieben (Hrsg.): *Formations of modernity*. Cambridge/Oxford 1992; Stuart Hall: *The Fateful Triangle*. Race, Ethnicity, Nation. Cambridge/Massachusetts 2017.

815 Vgl. z.B. Paul Gilroy: *Against race. Imagining political culture beyond the color line*. 4. Aufl. Cambridge/Massachusetts 2001; Paul Gilroy: *Postcolonial Melancholia*. New York 2005.

816 Dane Kennedy: *The Imperial History Wars*. In: *Journal of British Studies* 54 (2015), H. 1, S. 5–22.

817 Der einflussreichste Vertreter dieses Ansatzes ist Niall Ferguson, der auch die konservative Regierung von David Cameron in Lehrplan-Fragen zum Geschichtsunterricht beraten hat. Vgl. Niall Ferguson: *Empire. The rise and demise of the British world order and the lessons for global power*. New York 2003. Die *Imperial History Wars* kulminierten 2017 in heftigen Kontroversen um die (später zurückgezogene) Publikation des Aufsatzes »The Case for Colonialism« in der Zeitschrift »Third World Quarterly« durch den Politikwissenschaftler Bruce Gilley (vgl. Bruce Gilley: *The case for colonialism*. In: *Third World Quarterly* (2017), <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01436597.2017.1369037> (aufgerufen am 12.01.2021), S. 1–17) und das an der Universität Oxford gestartete Projekt »Ethics of Empire« des Theologen Nigel Biggar (vgl. <https://www.mcdonaldcentre.org.uk/ethics-and-empire> (aufgerufen am 26.11.2020)).

818 Ausführlich zu dieser »imperial nostalgia« (auch in Abgrenzung zu einer »colonial nostalgia«), siehe Patricia M.E. Lorcin: *The nostalgias for empire*. In: *History and Theory* 57 (2018), H. 2, S. 269–285. Ähnlich formuliert dies Paul Gilroy in seinem Konzept der »Postcolonial melancholia«. Vgl. Paul Gilroy: *Postcolonial Melancholia*. New York 2005.

819 Vgl. z.B. Bernard Porter: *The absent-minded imperialists. Empire, society, and culture in Britain*. Oxford 2007.

britische Kolonialgeschichte die Gesellschaft und Kultur geprägt hat.⁸²⁰ Breitere gesellschaftliche Debatten haben hierzu jüngst Forschungen zum Erbe der Sklaverei für das heutige Großbritannien und vor allem das am University College London angesiedelte »Centre for the Study of the Legacies of British Slave-ownership« und dessen Datenbank angestoßen, die all diejenigen Sklavenbesitzer*innen erfassen will, die nach der Abschaffung der Sklaverei durch den britischen Staat im Jahr 1833 Entschädigungen erhalten haben.⁸²¹ Den im öffentlichen Bewusstsein wenig präsenten Umstand, dass nicht die Versklavten, sondern die Sklavenbesitzer*innen mit 20 Millionen britischen Pfund (was heute geschätzten 17 Milliarden Pfund entspricht) entschädigt wurden, hat 2018 ein heftig kritisiertes Tweet des Finanzministeriums ins breitere öffentliche Bewusstsein gerufen. Mit dem »Friday Fact« »Millions of you helped end the slave trade through your taxes« sollte darauf hingewiesen werden, dass diese Summe erst im Jahr 2015 von den britischen Steuerzahlern vollständig abbezahlt worden war. Die Kritik an dem Tweet wies nicht nur darauf hin, dass dieser in mehrfacher Hinsicht von Geschichtsvergessenheit zeugt (so endete der Versklavungshandel bereits 1807 und auch bereits zeitgenössisch sahen die Abolitionisten den gefundenen Mechanismus bereits als faulen Kompromiss an). Vor allem wiesen die Kritiker*innen darauf hin, dass der Tweet an die revisionistische »balance sheet«-Erzählung der Geschichte des Empire anschließt, in der die Geschichte der Sklaverei auf die vom Westen ausgehende erfolgreiche Abschaffung der Sklaverei zuläuft.⁸²²

Was die Zivilgesellschaft angeht, so existieren in Großbritannien zwar durchaus schon länger lokalthistorische Projekte wie Stadtrundgänge⁸²³, lokale Initiativen zur Förderung Schwarzer Britisher Geschichte⁸²⁴ und Projekte, die postkoloniale Interventionen in die Geschichts- und Erinnerungskultur vor-

820 Vgl. z. B. Catherine Hall (Hrsg.): *Cultures of empire. Colonizers in Britain and the Empire in nineteenth and twentieth centuries. A reader.* Manchester 2000.

821 Vgl. <https://www.ucl.ac.uk/lbs/> (aufgerufen am 16. 11. 2020); Catherine Hall u. a.: *Legacies of British slave-ownership. Colonial slavery and the formation of Victorian Britain.* Cambridge 2014.

822 Vgl. David Olusoga: *The Treasury's tweet shows slavery is still misunderstood.* In: *The Guardian online*, 12. 02. 2018, <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/feb/12/treasury-tweet-slavery-compensate-slave-owners> (aufgerufen am 29. 11. 2020).

823 Für Bristol existiert etwa ein online abrufbarer »Bristol Slavery Trail«. Teil des Stadtrundgangs war auch die in Bristol schon länger kontrovers diskutierte Statue von Edward Colston, die am 7. Juni 2020 im Zuge der »Black Lives Matter«-Proteste gestürzt und ins Hafenbecken geworfen wurde. Vgl. <https://www.victoriacountyhistory.ac.uk/explore/collection/bristol-slavery-trail?page=2> (aufgerufen am 18. 10. 2020). In London bietet seit 2007 die Website »Black History Walks« verschiedene Stadtrundgänge zu Schwarzer Britisher Geschichte an. Vgl. <https://blackhistorywalks.co.uk/> (aufgerufen am 18. 10. 2020).

824 Siehe z. B. die 2002 gegründete Preston Black History Group: <https://www.prestonblackhistorygroup.org.uk/> (aufgerufen am 18. 10. 2020).

nehmen.⁸²⁵ Allerdings gibt es kein vergleichbares Netzwerk postkolonialer Initiativen wie in Deutschland. Im akademischen Kontext wurden allerdings, bereits vor den »Black Lives Matter«-Protesten im Sommer 2020, immer wieder Forderungen nach der Dekolonisierung von Universitäten und des Curriculums gestellt.⁸²⁶ Mit Blick auf den Geschichtsunterricht gibt es im britischen Kontext mehrere zivilgesellschaftliche Akteur*innen, die schon weit vor den »Black Lives Matter«-Protesten im Jahr 2020 damit angefangen haben, Lobbyarbeit zu leisten, um Schwarze Geschichte bzw. die Geschichte der Immigrant*innen aus den ehemaligen Kolonien in den Geschichtsunterricht zu bringen. Zu nennen sind z. B. die Black and Asian Studies Association (BASA), der »Runnymede Trust«⁸²⁷ oder das Projekt Justice2History,⁸²⁸ von dem auch Unterrichtsmaterialien in das hier untersuchte Korpus aufgenommen wurden. Akteur*innen beider Organisationen haben mittlerweile auch themenspezifische Geschichtsschulbücher veröffentlicht.⁸²⁹ Justice2History hat 2019 zusammen mit Mitarbeiter*innen des »Legacies of British Slave-ownership« Projekts in Kooperation mit der Historical Association eine Fortbildungsreihe für Geschichtslehrkräfte zum Thema »Britain and Transatlantic Slavery« entwickelt.⁸³⁰ Die von diesen Akteur*innen schon

825 Die Kunsthistorikern Alice Procter bietet seit 2017 »Uncomfortable Art Tours« durch Londoner Museen wie die National Gallery oder das Victoria und Albert Museum an, die aus postkolonialer Perspektive die Verstrickung der Institutionen und der ausgestellten Kunstwerke mit der Geschichte des britischen Empire aufzeigen. Vgl. <https://www.theexhibitionist.org/> (aufgerufen am 18.10.2020).

826 Zu Forderungen nach einer Dekolonisierung von Universitäten und Lehrplänen, siehe z. B. Roseanne Chantiluke (Hrsg.): *Rhodes must fall. The struggle to decolonise the racist heart of empire*. London 2018; Gurinder K. Bhambra/Dalia Gebrial/Kerem Nişancıoğlu (Hrsg.): *Decolonising the university*. London/Berlin 2018.

827 Beim »Runnymede Trust« handelt es sich um einen bereits im Jahr 1968 gegründeten Think Tank, der sich in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen für die Bekämpfung von Rassismus einsetzt. Dabei wurden auch immer wieder Berichte veröffentlicht, die Veränderungen in den Geschichtslehrplänen forderten. Vgl. <https://www.runnymedetrust.org/projects-and-publications/education.html> (aufgerufen am 18.12.2021).

828 Die beiden britischen Geschichtslehrer und Ausbilder von Geschichtslehrkräften Abdul Mohamud und Robin Whitburn verfolgen im britischen Kontext mit ihrem Projekt Justice2History das Ziel, die bisher vernachlässigte afrikanische Geschichte, die Geschichte von Menschen afrikanischer Herkunft in der Diaspora allgemein und v.a. die Geschichte Schwarzer Brit*innen in den Geschichtsunterricht zu integrieren. Damit beabsichtigen sie zum einen der (britischen) Geschichte »gerechter« zu werden, als dies im bisherigen eurozentrischen Curriculum der Fall ist. Zum anderen geht es auch darum, in gegenwärtigen multikulturellen Gesellschaften durch eine historische Perspektive auf Fragen nach sozialer Gerechtigkeit und Gleichheit einen Beitrag zur Werteerziehung zu leisten. Vgl. <https://justice2history.org/about/> (aufgerufen am 18.10.2020).

829 Vgl. Dan Lyndon/Martin Spafford: *Migrants to Britain c.1250 to present*. London 2016; Hakim Adi u. a.: *Migration*. London 2016; Abdul Mohamud/Robin Whitburn: *Migration, Empires and the People*. London 2016.

830 Vgl. <https://www.history.org.uk/higher-ed/categories/911/module/8693/teacher-fellowship-programme-britain-and-transatl> (aufgerufen am 29.11.2020).

seit langem gestellten Forderungen nach einer ausführlicheren Auseinandersetzung mit Schwarzer britischer Geschichte haben im Jahr 2020 im Zuge der »Black Lives Matter«-Demonstrationen nochmals einen deutlichen Schub erhalten.⁸³¹

Im Zuge der Imperial History Wars wurde auch kontrovers über die Rolle der Kolonialvergangenheit im Geschichtsunterricht diskutiert. So haben konservative Politiker*innen, unter Berufung auf »Balance sheet«-Argumente revisionistischer Historiker*innen, gefordert, die vermeintlich positiven Seiten des Empire im Geschichtsunterricht stärker hervorzuheben. Der konservative Politiker Michael Gove etwa, der von 2010 bis 2014 Secretary of State for Education war und in dessen Amtszeit kontroverse Debatten um die Revision des National Curriculum für Geschichte geführt wurden, kritisierte bereits vor seiner Amtsübernahme, dass der heutige Geschichtsunterricht von »post-colonial guilt« geprägt sei und forderte eine positivere Darstellung der britischen Geschichte – auch des britischen Empires.⁸³² In einer (wenn auch nicht repräsentativen) Studie findet der Geschichtsdidaktiker Terry Haydn allerdings keine Hinweise auf eine solch einseitige Darstellung des Empire im britischen Geschichtsunterricht. Allerdings gibt es seiner Untersuchung nach sehr große Unterschiede, wie intensiv das Thema behandelt wird.⁸³³

In der britischen Geschichtsdidaktik haben sich also einzelne Geschichtsdidaktiker*innen, wie Terry Haydn, durchaus mit den Imperial History Wars und mit Fragen auseinandergesetzt, wie die britische Kolonialgeschichte im Geschichtsunterricht behandelt wird bzw. zukünftig unterrichtet werden soll.⁸³⁴

831 Vgl. z. B. Sally Weale/Lanre Bakare/Saima Mir: Calls grow for black history to be taught to all English school pupils. In: The Guardian online, 08.06.2020, <https://tinyurl.com/yejr2bfu> (aufgerufen am 04.12.2021); Anna Leach/Antonio Voce/Ashley Kirk: Black British history: the row over the school curriculum in England. In: The Guardian online, 13.07.2020, <https://tinyurl.com/32d5kyya> (aufgerufen am 04.12.2021).

832 Vgl. Terry Haydn: How and what should we teach about the British empire in English schools? In: Yearbook of the International Society of History Didactics 35 (2014), S. 23–40, hier S. 27.

833 Vgl. Terry Haydn: How is »Empire« taught in English schools? An Exploratory Study. In: Susanne Popp/Katja Gorbahn/Susanne Grindel (Hrsg.): History Education and (Post-)Colonialism 2019, S. 277–296, hier S. 292–294. Auch eine jüngst erschienene Untersuchung von Themenfeldern zum (Post-)Kolonialismus in neun aktuellen Geschichtsschulbüchern der 2010er Jahre von Kulvinder Nagre widerlegt die These von Gove. Der Autor, der in seiner Analyse explizit mit Postkolonialer Kritik arbeitet, belegt detailreich, wie stark die Bücher nach wie vor von eurozentristischen Diskursen geprägt sind. Vgl. Kulvinder Nagre: (Mis)educating England: Eurocentric narratives in secondary school history textbooks. In: Race Ethnicity and Education (2023), <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13613324.2023.2192945?scroll=top&needAccess=true>, S. 1–20.

834 Neben den bereits zitierten Arbeiten von Terry Haydn vgl. z. B. Kay Traill: Teaching History to Black Students in the United Kingdom. New York u. a. 2020; Hannah Elias: Time and race in history education. In: Renewal: A Journal of Social Democracy 28 (2020), H. 4, S. 47–58;

Anders als im deutschen Kontext finden sich in der britischen Geschichtsdidaktik allerdings erstaunlicherweise noch keine expliziten Auseinandersetzungen mit Postkolonialer Theorie.

Kanada: Bei Kanada handelt es sich – wie bei Australien oder Neuseeland – um eine Siedlerkolonie, in der die postkoloniale Debatte durch die z. T. genozidale Geschichte des Siedlerkolonialismus und durch das Verhältnis zwischen den Nachkommen der europäischen Migrant*innen und der indigenen Bevölkerung geprägt ist. In der kanadischen Gesellschaft wird mittlerweile intensiv über den Umgang mit den Verbrechen an der indigenen Bevölkerung⁸³⁵, über Forderungen nach indigener Selbstbestimmung und dem Schutz indigener Rechte sowie über die Rolle der indigenen Geschichte und von indigenen Weltvorstellungen für das Selbstverständnis Kanadas diskutiert.

In der kanadischen Geschichtsdidaktik werden dabei postkoloniale Theorie-Debatten, anders als dies im britischen Kontext der Fall ist, mittlerweile relativ intensiv rezipiert. Dabei scheinen nicht nur Postkoloniale Theorie im engeren Sinne⁸³⁶, sondern vor allem auch Forschungen aus den »Settler Colonial Studies« und aus dem Feld der »Indigenous Studies« rezipiert zu werden. Der kanadische Fall ist für die vorliegende Arbeit deshalb besonders relevant, da in der lebhaften kanadischen geschichtsdidaktischen scientific community⁸³⁷ eine intensive Auseinandersetzung mit der Rolle indigener Geschichte und auch indigener Ontologien und Epistemologien in der Geschichtsvermittlung stattfindet. Dabei kommt indigenen Historiker*innen und Geschichtsdidaktiker*innen eine zentrale Rolle zu.⁸³⁸

Im Zuge der Aufarbeitung der Verbrechen des »Residential School« Systems geriet in Kanada das gesamte Erziehungswesen unter politischen Druck, stärker die Geschichte und Kultur der indigenen Bevölkerung und auch die gewaltvolle

Peter D'Sena: Chapter 3 Decolonising the Curriculum: Contexts and Strategies. In: Adele Nye/Jennifer Clark (Hrsg.): Teaching history for the contemporary world. Tensions, challenges and classroom experiences in higher education. Singapore 2021, S. 29–41.

835 Vgl. hierzu v. a. die von 2008 bis 2015 tätige Truth and Reconciliation Commission, die sich mit der Aufarbeitung der im Rahmen des staatlichen »Indian residential school system« begangenen Verbrechen beschäftigte. Kritisch zum von der Kommission angestoßenen Aussöhnungsprozess, vgl. z. B. Glen Sean Coulthard: Red Skin, White Masks. Rejecting the Colonial Politics of Recognition. Minneapolis 2014.

836 Vgl. hierzu z. B. den bereits oben angeführten Aufsatz aus dem Jahr 2014: David Lefrançois/Marc-André Éthier/Stéphanie Demers: A theoretical framework for analysing discourse regarding post-colonial national identity in the context of history teaching in Quebec. In: Yearbook of the International Society of History Didactics 35 (2014), S. 41–56.

837 Auch international breit rezipiert wurde die Arbeit des »Historical Thinking Projects« um Peter Seixas. Vgl. <https://historicalthinking.ca/about-historical-thinking-project> (aufgerufen am 17.02.2022); Peter Seixas/Tom Morton: The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto 2012.

838 Zu den indigenen Stimmen in der Debatte zählen z. B. Susan Dion und Michael Marker.

Geschichte der europäischen Landnahme und deren bis heute andauernde Konsequenzen für die indigene Bevölkerung zu berücksichtigen. Dabei wird der indigenen Geschichte von der Politik eine Korrektivfunktion zugeschrieben, die zu einem neuen Narrativ der Nationalgeschichte führen soll, das Indigene als gleichberechtigten Teil der kanadischen Gesellschaft anerkennt und v.a. auch betont, dass Kanada niemals ein »terra nullius«⁸³⁹ war. Auf die Herausforderungen für die Geschichtswissenschaft und die Geschichtsdidaktik durch Forderungen nicht nur nach einer inhaltlichen Erweiterung von Curricula und Lehrplänen um indigene Geschichte (aus indigener Perspektive), sondern auch nach der Erweiterung des Methodenrepertoires von Historiker*innen und der Berücksichtigung indigener Epistemologien wird in Teil III bei Claim 2 noch ausführlich eingegangen. Im Folgenden soll abschließend der Forschungsstand hierzu skizziert werden.

In der geschichtsdidaktischen Debatte über die Vereinbarkeit indigener und »westlicher« Welt- und Geschichtsvorstellungen in Kanada lassen sich zwei Positionen unterscheiden:

1. Sowohl von indigener als auch nicht-indigener Seite gibt es Stimmen, die von einer weitgehenden Unvereinbarkeit indigener und »westlicher« Geschichtsvorstellungen ausgehen. Aus indigener Perspektive argumentiert z.B. Michael Marker, dass indigene Vorstellungen von Zeit und von der Produktion von (historischem) Wissen mit dem gegebenen kanadischen Geschichtsunterricht und dem dort dominierenden »historical thinking«-Ansatz nicht vereinbar sind. Konkret nennt Marker vier Punkte, durch die sich ein indigenes Geschichtsbewusstsein von den in der universitären Geschichtsdidaktik vertretenen Konzeptionen unterscheidet: erstens, durch zirkuläre Zeitvorstellungen (die z.B. der Vorstellung von Fortschritt diametral entgegenstehen); zweitens durch die Bedeutung, die Beziehungen zwischen Menschen und der »mehr als menschlichen« (»more than human«) Welt zugeschrieben wird (so wird in indigenen Geschichtsvorstellungen z.B. auch Tieren oder der Landschaft »agency« zuerkannt); drittens durch die zentrale Rolle von lokalem Wissen und der Beziehung zum eigenen Land; und viertens, durch indigene Deutungen der Geschichte der Kolonisierung. In dem letztgenannten Punkt kritisiert Marker auch vermeintlich progressive Erzählungen der Geschichte der Kolonisierung Kanadas, die zwar Gewalt und Rassismus anerkennen, aber letztlich weiterhin die Funktion haben, das »nation-building« der kanadischen Nation zu legitimieren. Dabei betont er, dass auch solche Nationalgeschichten aus seiner Sicht der Komplexität – und z. T. auch Widersprüchlichkeit – indigener Interpretationen der Geschichte der Ko-

839 Die Vorstellung, beim von den Kolonialmächten in Besitz genommen und besiedelten Land handle es sich um ein »terra nullius«, auf das die vorgefundene indigene Bevölkerung keine Rechtsansprüche besitzt, gehört zu den Gründungsmythen des Siedlerkolonialismus.

lonisierung nicht gerecht werden, die stärker lokal orientiert sind und Widerstand, Anpassung, Bewahrung und das Überleben indigener Lebensweisen und Weltvorstellungen ins Zentrum stellen.⁸⁴⁰ Eine ähnliche Position wie Marker vertritt die europäischstämmige Geschichtsdidaktikerin Samantha Cutrara.⁸⁴¹

Der nicht-indigene kanadische Geschichtsdidaktiker Peter Seixas gleicht in seiner Antwort auf Marker die von diesem kritisierten Punkte mit den federführend von ihm mitentwickelten »historical thinking concepts« ab. Dabei kommt er ebenfalls zu dem Schluss, dass (mit Ausnahme der »ethical dimension« und dem Umgang mit dem Erbe von begangenem Unrecht⁸⁴²) die von Marker genannten Spezifika eines indigenen Geschichtsbewusstseins mit Vorstellungen von historischem Denken, wie sie etwa dem »historical thinking«-Ansatz zu Grunde liegen, weitgehend inkompatibel sind. Seixas wendet sich nun dezidiert dagegen, indigene Ontologien und Geschichtsvorstellungen, wie sie Marker skizziert, als Epistemologien in den Geschichtsunterricht aufzunehmen. Er begründet dies damit, dass dann auch Forderungen nach der Aufnahme von Weltvorstellungen und Mythen verschiedener religiöser Gruppen, wie z.B. christlicher Fundamentalist*innen, nachgekommen werden müsse.⁸⁴³

840 Vgl. Michael Marker: Teaching History from an Indigenous Perspective. Four Winding Paths up the Mountain. In: Penney Clark (Hrsg.): New possibilities for the past. Shaping history education in Canada. Vancouver 2011, S. 97–112.

841 Auch Samantha Cutrara kommt zu dem Schluss, dass indigene Geschichtsvorstellungen und der »historical thinking«-Ansatz unvereinbar sind. Letzterer lasse zwar unterschiedliche Deutungen von Geschichte auf der Basis historischer Quellenbelege zu, aber er ist, so Cutrara, »[...] not designed for fluidity and respect for multiple understandings of the past«. Samantha Alana Cutrara: The Settler Grammar of Canadian History Curriculum: Why Historical Thinking Is Unable to Respond to the TRC's Calls to Action. In: Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation 41 (2018), H. 1, S. 250–275, hier S. 266. Dass der kanadische Geschichtsunterricht flächendeckend an den »historical thinking concepts« orientiert ist, erschwert und belastet aus ihrer Sicht den Versöhnungsprozess zwischen indigenen und nicht-indigenen Kanadier*innen. Vgl. Samantha Alana Cutrara: The Settler Grammar of Canadian History Curriculum: Why Historical Thinking Is Unable to Respond to the TRC's Calls to Action. In: Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation 41 (2018), H. 1, S. 250–275, hier S. 251, S. 253f.

842 Vgl. Peter Seixas: Indigenous Historical Consciousness. An Oxymoron or a Dialogue? In: Mario Carretero/Mikel Asensio/María Rodríguez-Maneo (Hrsg.): History education and the construction of national identities. Charlotte 2012, S. 125–138, hier S. 135.

843 Vgl. Peter Seixas: Indigenous Historical Consciousness. An Oxymoron or a Dialogue? In: Mario Carretero/Mikel Asensio/María Rodríguez-Maneo (Hrsg.): History education and the construction of national identities. Charlotte 2012, S. 125–138, hier S. 136. Allerdings weist Marker an anderer Stelle vehement darauf hin, dass metaphysische Fragen, die indigene Epistemologien aufwerfen, nicht mit Glaubensvorstellungen religiöser Gruppen gleichgesetzt werden können. Vgl. Michael Marker: The »Realness« of Place in the Spiral of Time. In: Anna Clark/Carla L. Peck (Hrsg.): Contemplating Historical Consciousness. Notes from the Field. New York/Oxford 2019, S. 185–199, hier S. 194.

2. Daneben finden sich Positionen, die Wege ausloten, wie im Rahmen des gegebenen Geschichtsunterrichts indigene und »westliche« Vorstellungen von Geschichte vereinbart werden können. Die beiden europäischstämmigen Geschichtsdidaktiker Lindsay Gibson und Roland Case schlagen sechs Maßnahmen vor, wie der berechtigten Kritik am kanadischen Geschichtsunterricht und an den kanadischen Geschichtslehrplänen aus der Perspektive indigener Historiker*innen, Geschichtsdidaktiker*innen und Lehrkräfte entgegengekommen werden kann, ohne dass dabei der »historical thinking concept«-Ansatz aufgegeben werden muss.⁸⁴⁴ Dabei nennen sie drei Punkte (»mehr« indigene Geschichte, die Problematisierung ideologisch aufgeladener Begriffe und eine differenzierte Darstellung indigener Akteur*innen), die die Frage indigener Welt- und Geschichtsbilder nur am Rande berühren. Weiter gehen die Forderungen nach der expliziten Berücksichtigung indigener Interpretationen von Ereignissen und Personen in den Lehrplänen, nach inklusiven, explizit antirassistischen und stärker lokal orientierten Erzählungen der kanadischen Geschichte sowie nach der stärkeren Einbeziehung indigener Oral History-Quellen.⁸⁴⁵

Positionen, die behaupten, dass die Geschichtswissenschaft als akademische Disziplin mit ihren Methoden der Erkenntnisgewinnung und ihrem Geschichtsbild zwangsläufig eurozentrisch sein muss, weisen Gibson und Case explizit zurück (hier kritisieren sie v. a. die Position von Samantha Cutrara). Dagegen sprechen für sie nicht nur die stetig wachsende Anzahl eurozentrismskritischer Arbeiten in Forschungsdisziplinen wie der Mikrogeschichte, der Geschichte »von unten« und nicht zuletzt der von Postkolonialer Theorie beeinflussten Geschichtsschreibung. Vor allem betonen Gibson und Case, dass in den Geschichtswissenschaften insgesamt ein deutlicher Wandel hinsichtlich des Methodenrepertoires, der Quellengrundlage sowie der vertretenen Zeitmodelle zu konstatieren sei. Was z. B. die Quellenbasis angeht, weisen Gibson und Case nicht nur auf die gewachsene Bedeutung der Oral History hin, sondern auch darauf, dass in der Geschichtswissenschaft mittlerweile auch indigene Erzählungen und Mythen als historische Quellen verstärkt in den Blick geraten. Hinsichtlich der diskutierten Zeitmodelle werden von Geschichtstheoretiker*innen, so Gibson und Case, mittlerweile längst simplifizierende Vorstellungen linearer Zeit kritisiert und problematisiert. Die beiden Geschichtsdidaktiker arbeiten zudem heraus, dass das Argumentieren auf der Basis von (Quellen)Belegen kein exklusives Merkmal einer »westlichen Rationalität« darstellt und auch nicht im Widerspruch zu indigenen Wissensformen steht. Sie verweisen z. B. darauf, dass

844 Vgl. Lindsay Gibson/Roland Case: Reshaping Canadian History Education in Support of Reconciliation. In: Canadian Journal of Education 42 (2019), H. 1, S. 251–284, hier S. 253f.

845 Vgl. Lindsay Gibson/Roland Case: Reshaping Canadian History Education in Support of Reconciliation. In: Canadian Journal of Education 42 (2019), H. 1, S. 251–284, hier S. 256–258.

es indigene Gemeinschaften in Kanada als großen Erfolg verbuchen, dass vor Gericht Oral History-Quellen als Beweismaterial anerkannt und in Gerichtsprozessen verwendet wurden.⁸⁴⁶ Mit Blick auf die von Marker aufgeworfenen Unterschiede zwischen indigenem und westlichem Geschichtsbewusstsein argumentieren Gibson und Case, dass es sich dabei – anders als bei den »historical thinking concepts«, die »second order concepts« darstellen –, um »first order concepts« handelt. Da solche Fragen unterschiedlicher Weltbilder über den Geschichtsunterricht hinausweisen, plädieren sie für die Schaffung eines eigenen, vom Fach Geschichte klar abgegrenzten, multidisziplinären Unterrichtsfaches »indigenous worldviews«.⁸⁴⁷ Eine vermittelnde Position wie Gibson und Case vertritt beispielsweise auch die nicht-indigene Geschichtsdidaktikerin Heather McGregor.⁸⁴⁸

Auf die Implikationen dieser Debatten und die Frage, welche der beiden skizzierten Positionen in der vorliegenden Arbeit vertreten wird, wird ausführlich in Teil III bei Claim 2 eingegangen.

Fazit Exkurs II: Während Postkoloniale Theorie in der britischen Geschichtsdidaktik noch nicht angekommen ist, wird Postkoloniale Kritik in der kanadischen Geschichtsdidaktik intensiv rezipiert und diskutiert. Dabei konnte gezeigt werden, dass sowohl in Großbritannien als auch in Kanada der postkoloniale Diskurs insgesamt weniger von der Auseinandersetzung mit den kanonischen Postkolonialen Theoretiker*innen geprägt wird, sondern dass hier andere theoretische Bezüge herangezogen werden. Während in Großbritannien Postkoloniale Kritik stark über die Arbeiten aus dem Kontext der Cultural Studies vermittelt wird, steht in Kanada stärker die Kritik aus indigener Perspektive mit Bezug zu den »Settler Colonial Studies« bzw. den »Indigenous Studies« im Vordergrund. Für die vorliegende Arbeit sind vor allem die kanadischen Debatten um den Siedlerkolonialismus (und den Umgang mit »kolonialen Kontinuitäten«) sowie die Implikationen der Berücksichtigung indigener Epistemologien relevant.

846 Vgl. Lindsay Gibson/Roland Case: Reshaping Canadian History Education in Support of Reconciliation. In: Canadian Journal of Education 42 (2019), H. 1, S. 251–284, hier v. a. S. 259–264.

847 Lindsay Gibson/Roland Case: Reshaping Canadian History Education in Support of Reconciliation. In: Canadian Journal of Education 42 (2019), H. 1, S. 251–284, hier S. 272–275.

848 Heather McGregor sucht wie Gibson und Case nach einer Möglichkeit, wie kanadische Geschichtslehrer*innen im Geschichtsunterricht mit scheinbar unvereinbaren indigenen und westlichen Geschichtsvorstellungen umgehen können. Dabei geht sie davon aus, dass hierfür keine pauschalen Antworten gefunden werden können, sondern dass »[...] answers to complex and sometimes incommensurable challenges will likely be developed on a case-by-case basis, responding to particular learning contexts places and relationships«. Heather E. McGregor: One Classroom, Two Teachers? Historical Thinking and Indigenous Education in Canada. In: Critical Education 8 (2017), H. 14, S. 1–18, hier S. 3.

Gesamtfazit zu Teil II: Forschungsstand Postkoloniale Theorie und Geschichtsdidaktik

Die Sichtung des Forschungsstandes konnte zeigen, dass eine systematische Erschließung und vor allem eine Operationalisierung Postkolonialer Theorie für die deutschsprachige Geschichtsdidaktik noch aussteht, die Auseinandersetzung mit postkolonialer Theoriebildung allerdings bereits begonnen hat. Auch international wird Postkoloniale Theorie in der geschichtsdidaktischen Forschung bisher noch kaum rezipiert. Eine Ausnahme stellt der kanadische geschichtsdidaktische Diskurs dar, in dem vor allem Fragen nach dem Umgang mit indigener Geschichte und indigenen Epistemologien bereits durchaus intensiv diskutiert werden.

Die Auseinandersetzung mit Postkolonialer Theorie in der Geschichtsdidaktik ist im deutschen Kontext dabei anschlussfähig an die Tradition einer kritischen Geschichtsdidaktik. Dabei wurden drei »Pfade« identifiziert, auf denen jeweils auf unterschiedliche »von außen« – von der Gesellschaft bzw. den Bezugsdisziplinen – an die Didaktik der Geschichte herangetragene Herausforderungen reagiert wurde und an die die Beschäftigung mit Postkolonialer Theorie anschlussfähig ist: die »sozialkritische« Geschichtsdidaktik der 1970er/80er Jahre, die Reaktion auf eine veränderte Schülerschaft und auf das »Zeitalter der Globalisierung« in den 1990er und 2000er Jahren sowie der Fokus auf historisches Lernen und Differenz in den 2010er Jahren. Kennzeichnend für die Linie der kritischen Geschichtsdidaktik ist, dass hier die Bedeutung normativer Fragen für die Geschichtsvermittlung und die Rolle der Geschichtsdidaktik angesichts gesellschaftlicher Veränderungen und Herausforderungen im Vordergrund stehen. Dass die Auseinandersetzung mit Postkolonialer Kritik (und mit Rassismuskritik bzw. dem Critical Whiteness-Ansatz) in der Geschichtsdidaktik auch auf Einwände bzw. Unbehagen stoßen wird, darauf deuten auch die skizzierten Debatten in der benachbarten Disziplin der Politikdidaktik über Postkoloniale Kritik an den Konzepten des Globalen Lernens und der Bildung für Nachhaltige Entwicklung hin. Dabei konnte gezeigt werden, dass in der universitären politischen Bildung Befürchtungen zu konstatieren waren, dass eine politische Bildung, die sich an postkolonialer Theoriebildung ausrichtet, mit den

Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses kollidiere. Die dieser Debatte zugrundeliegende Frage, wie normativ die politische Bildung sein darf, ist auch für die historische Bildung und die Geschichtsdidaktik hochrelevant, zumal in der Geschichtsdidaktik eine fachspezifische Profilierung des Beutelsbacher Konsenses erst seit kurzem wieder verstärkt diskutiert wird.

Auf allen drei »Pfaden« der »kritischen« Geschichtsdidaktik konnten konkrete Aspekte identifiziert werden, an die die »Übersetzung« Postkolonialer Theorie für die Geschichtsdidaktik anschließen kann. Bei der »sozialkritischen« Geschichtsdidaktik ist dies etwa die Frage nach dem Umgang mit Quellen »stummer Gruppen«, bei »Pfad 2« ist es z. B. die Intervention in eurozentrische Narrative und die Korrektur von Fehlvorstellungen und mit Blick auf die jüngeren Konzepte zu historischem Lernen und Differenz finden sich beispielsweise zahlreiche Überschneidungen mit dem transkulturellen und rassismuskritischen historischen Lernen.

Was die Auseinandersetzung explizit mit postkolonialer Theoriebildung angeht, so kommt in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik, trotz einer ersten prominenten Thematisierung durch Bea Lundt im »Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts« im Jahr 2012 im Kontext ihrer Auseinandersetzung mit »Weltgeschichte«, vor allem der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik aus dem Jahr 2016 eine Schlüsselrolle zu. Für die theoretische Auseinandersetzung mit Postkolonialer Theorie zentral sind hier vor allem die Einleitung des Heftherausgebers Bernd-Stefan Grewe sowie der Beitrag von Felix Hinz und Johannes Meyer-Hamme. Dass mit Bernd-Stefan Grewe und Felix Hinz zwei Geschichtsdidaktiker sich mit Postkolonialer Theorie befassen, die beide historiografische Arbeiten zur Globalgeschichte (Grewe⁸⁴⁹) bzw. zur weltregionalen Geschichte (Hinz⁸⁵⁰) vorgelegt haben, belegt m. E. auch, dass für die Rezeption postkolonialer Theoriebildung in der Geschichtsdidaktik die (deutschsprachige) Geschichtswissenschaft mit ihrer seit längerem zu konstatierenden Bezugnahme auf postkoloniale Theoriebildung die entscheidende Bezugsdisziplin darstellt. Damit unterscheidet sich die Rezeption Postkolonialer Theorie in der Geschichtsdidaktik von den jüngeren Debatten v. a. um Diversität und Inklusion sowie um inter- und transkulturelles historisches Lernen, für die vor allem aus den Bildungs- und Erziehungswissenschaften Impulse kamen. Ähnlichkeiten finden sich vielmehr mit Blick auf die Rezeption der »sozialkritischen« Geschichtsdidaktik der 1970er und 1980er Jahre und vor allem des welt- und globalgeschichtlichen Geschichtslernens in den 2000er Jahren, bei denen ebenfalls vor allem Impulse aus den Geschichtswissenschaften aufgegriffen wurden. Nicht zuletzt deshalb wird

849 Vgl. Bernd-Stefan Grewe: *Gold. Eine Weltgeschichte*. München 2019.

850 Vgl. Felix Hinz: »Hispanisierung« in Neu-Spanien 1519–1568. Transformation kollektiver Identitäten von Mexica, Tlaxkalteken und Spaniern. 3 Bde. Hamburg 2005.

Postkoloniale Theorie vom Verfasser, wie im Schlussteil ausführlich dargelegt wird, in der Tradition von Pfad 2 der »kritischen« Geschichtsdidaktik und dem Ansatz der welt- und globalgeschichtlichen Perspektivierung historischen Lernens verortet (wobei allerdings auch Impulse aus den beiden anderen Pfaden der »kritischen« Geschichtsdidaktik aufgegriffen werden).

Die in der vorliegenden Arbeit vorgenommene Vermessung Postkolonialer Theorie für die Geschichtsdidaktik kann dabei, vor allem mit Blick auf die Diskussionen um den Kolonialismusbegriff (vgl. Teil III Claim 1) und die Debatten um den Eurozentrismus von Konzepten, Begriffen und der Wissensordnung der Geschichtswissenschaften (vgl. Teil III Claim 2) auf die Überlegungen von Bernd-Stefan Grewe zurückgreifen und darauf aufbauen. Grewes These, dass postkoloniale Theoriebildung die Grundlagen des historischen Denkens – und damit auch der Didaktik der Geschichte – in Frage stellt, wird in dieser zugespitzten Form allerdings zurückgewiesen. Felix Hinz und Johannes Meyer-Hamme stehen mit ihrer Definition von Postkolonialer Theorie dem in der vorliegenden Arbeit vertretenen Verständnis Postkolonialer Kritik als kritisches Korrektiv durchaus nahe. Insgesamt haben Meyer-Hamme und Hinz durch ihr Vorgehen und die Leitfragen ihres Aufsatzes wichtige Denkanstöße für die vorliegende Studie geliefert. Allerdings steht bei der vom Verfasser vorgenommenen Theoretisierung der Relevanz postkolonialer Theoriebildung stärker die inhaltliche Auseinandersetzung Postkolonialer Theorie mit spezifischen Aspekten der Geschichte des Kolonialismus (vgl. Teil III Claim 1) und mit Rassismus (vgl. Teil III Claim 4) im Fokus.

Die Sichtung der vorliegenden Studien zur empirischen Schulbuchforschung und zur empirischen Unterrichtsforschung liefern Argumente für die in der Einleitung skizzierte Begründung des Forschungsdesigns der vorliegenden Arbeit. So konnte die Sichtung der Arbeiten der empirischen Schulbuchforschung zeigen, dass Postkoloniale Theorie, auch wenn im Vergleich zu älteren Schulbuchgenerationen einzelne Fortschritte erkennbar sind, auch in den Geschichtsschulbüchern der jüngsten Generation noch nicht angekommen ist. Insofern bestätigen diese Schulbuchanalysen, gestärkt durch erste Forschungen zum Entstehungsprozess von Schulbüchern bzw. von Schulbuchkapiteln, die Hypothese, die der Korpusauswahl der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, dass von Schulbüchern keine Innovationen i. S. einer verstärkten Berücksichtigung Postkolonialer Theorie zu erwarten sind.

Mittlerweile liegen auch zur empirischen Unterrichtsforschung, die immer noch ein Desiderat geschichtsdidaktischer empirischer Forschung darstellt, erste Studien vor, die sich mit Geschichtsunterricht zum Thema »Kolonialismus« befassen (auch wenn die Studien nicht von Geschichtsdidaktiker*innen stam-

men⁸⁵¹). Dabei legen die Arbeiten des Braunschweiger Projektes »Memory Practices« nahe, dass neben den Lehrplänen, den Schulbüchern und der Geschichtslehrkraft auch der breitere geschichts- und erinnerungskulturelle bzw. gesamtgesellschaftliche Diskurs zum Thema Kolonialismus als »Echo« im Klassenzimmer hintergründig stets präsent ist und dass eine »postkoloniale« Geschichtsvermittlung darauf reagieren muss. Die linguistische Studie von Ilse Porstner deutet darauf hin, dass Lernende koloniale Deutungsmuster, die sie aus den Kapiteln zur Kolonialgeschichte aus ihren Schulbüchern übernehmen, auch auf aktuelle gesellschaftliche Debatten über gesellschaftliche Zugehörigkeit übertragen. Beide Studien deuten somit darauf hin, dass »verbesserte« Lehrpläne oder Schulbuchinhalte allein nicht ausreichen, um postkoloniale Perspektiven in der Geschichtsvermittlung zu etablieren. Vielmehr sollte ein postkoloniale Geschichtsvermittlung zentral bei der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte ansetzen und diese für die Persistenz kolonialer Deutungsmuster in der Geschichts- und Erinnerungskultur sowie in aktuellen gesellschaftlichen Debatten der postmigrantischen Gesellschaft sensibilisieren.

Schließlich wurden exemplarisch auch aus dem Feld der (Unterrichts-)Pragmatik drei Arbeiten in die Analyse einbezogen. Dabei konnte gezeigt werden, dass aus der Unterrichtspraxis für die Geschichtsvermittlung zu den Themen Kolonialismus und Rassismus bereits »postkoloniale« Interventionen vorgeschlagen werden, an die die Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung in Teil III anknüpfen können.

Die Sichtung des Forschungsstandes in den beiden Bezugsdisziplinen der Geschichtsdidaktik, der Pädagogik und der Politikdidaktik bzw. der Politischen Bildung, konnte zudem zeigen, dass auch dort die Auseinandersetzung mit postkolonialer Theoriebildung erst am Anfang steht und eine fachspezifische Operationalisierung des postkolonialen Theoriediskurses, wie auch in der Didaktik der Geschichte, noch aussteht. Dabei finden sich sowohl in der Pädagogik als auch in der Fachdidaktik der politischen Bildung Forderungen bzw. auch erste Überlegungen zu einer umfassenden »Dekolonisierung« der jeweiligen Disziplin, verstanden als eine umfassende Kritik am Kanon und an den Grundbegriffen sowie dem Selbstverständnis des Faches. Auch in der Geschichtsdidaktik wurden bereits ähnlich gelagerte Forderungen geäußert, z. B. von Bea Lundt und v. a. von Bärbel Völkel (in eine ähnliche Richtung geht auch die oben zitierte These Grewes). Die vorliegende Arbeit geht allerdings der Frage nach einer umfassenden »Dekolonisierung« der Geschichtsdidaktik nicht weiter

851 In einem laufenden empirischen Dissertationsprojekt »Spielregeln« Jugendlicher im Umgang mit Geschichte. Eine rekonstruktive Studie zu Aushandlungsprozessen bei der Deutung von Kolonialfotografien« beschäftigt sich Daniel Fastlabend-Vargas mit geschichtskulturellen Deutungspraktiken zur Kolonialgeschichte.

nach (lediglich in Teil III bei Claim 2 wird diese Frage am Rande thematisiert). Vielmehr liefert die in Teil III vorgenommene »Übersetzung« postkolonialer Theoriebildung einen pragmatischen Vorschlag, wie vor dem Hintergrund des gegebenen Theorieinstrumentariums der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik und der Qualitätskriterien der Disziplin für »guten Geschichtsunterricht« postkoloniale Theoriebildung für eine »kritische« Geschichtsdidaktik bzw. für eine »kritische« Geschichtsvermittlung fruchtbar gemacht werden kann.

Teil III: Entwicklung von Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung zu Themen der europäischen Kolonialgeschichte

In diesem Teil, der den Kern der Arbeit darstellt, folgt nun die Entwicklung von Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung zu Themen der europäischen Kolonialgeschichte. Ausgangspunkt für die Entwicklung dieser Leitlinien war die Frage, ob und falls ja, welchen Beitrag Postkoloniale Theorie zur Erreichung der Ziele leisten kann, die die (deutschsprachige) Geschichtsdidaktik bzw. ein »guter« Geschichtsunterricht anstreben.⁸⁵²

Dabei werden die Leitlinien in vier Kapiteln entlang der bereits in der Einleitung skizzierten vier zentralen postkolonialen Forderungen bzw. postkolonialen Claims entwickelt:

- Claim 1: erweitertes Kolonialismusverständnis (Kolonialismusbegriff)
- Claim 2: Überwindung des Eurozentrismus (Umgang mit Eurozentrismus in Quellen, Narrativen, Begriffen, Perspektiven und mit hegemonialer Wissensproduktion in der (post)kolonialen Welt)
- Claim 3: Aufzeigen der Bedeutung der bis in die Gegenwart fortdauernden Geschichte des Kolonialismus für das Verständnis der Gegenwart und Zukunft (Aufzeigen »kolonialer Kontinuitäten«)
- Claim 4: Rassismusverständnis (Rassismusbegriff)

Die deduktiv aus der Postkolonialen Theorie abgeleiteten Claims sind vier Forderungen, die die Geschichtsdidaktik und der Geschichtsunterricht, wollen sie zentralen Einsichten Postkolonialer Theorie gerecht werden, bei der Auseinandersetzung mit Themen zur europäischen Kolonialgeschichte berücksichtigen sollten. Alle vier Claims zusammen ergeben dabei eine idealtypische »postkoloniale« Perspektive.

Die im Folgenden ausführlich entlang der vier Claims skizzierten Leitlinien, die sowohl Gütekriterien postkolonialer als auch (deutschsprachiger) geschichtsdidaktischer Theoriebildung berücksichtigen und miteinander in einen

852 In der Einleitung wurde dargelegt, was für den Verfasser den Konsens der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik zu zentralen Begriffen und Konzepten ausmacht und was »guten« Geschichtsunterricht kennzeichnet.

Dialog bringen, stellen somit eine Operationalisierung postkolonialer Theoriebildung für den geschichtsdidaktischen Diskurs dar. Diese Operationalisierung erfolgte in Auseinandersetzung mit dem in der Einleitung skizzierten Korpus von »postkolonialen« Lehr-Lernmitteln.

Um aus geschichtsdidaktischer Perspektive zentrale Aspekte der einzelnen Claims zu erläutern, werden im Folgenden auch Beispiele aus den Lehr-Lernmittelanalysen aufgeführt. Ziel der Auseinandersetzung mit den »postkolonialen« Lehr-Lernmitteln war es, die Leitlinien zu entwickeln, ihre Relevanz und Anwendbarkeit zu prüfen sowie in praktischer Hinsicht ihre Bedeutung zu reflektieren.

In den folgenden Kapiteln zu den einzelnen Claims wurden solche Beispiele aus den Materialanalysen in den Text aufgenommen, die jeweils »neuralgische Punkte« in den Fokus rücken, an denen aus geschichtsdidaktischer Sicht besondere Herausforderungen bzw. Fallstricke für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung sichtbar werden. Dabei wurden sowohl (eher) problematische als auch (eher) gelungene Lehr-Lernmittel ausgewählt. Im Rahmen der Analyse der »postkolonialen« Lehr-Lernmittel finden sich allgemeindidaktische Kritikpunkte (z. B. problematische Fragestellungen), spezifisch geschichtsdidaktische Kritikpunkte (z. B. ein problematischer Quellenbegriff) und speziell mit dem postkolonialen »Thema« verbundene Kritikpunkte (z. B. eine problematische Romantisierung und Essentialisierung der indigenen Bevölkerung). Dabei handelt es sich allerdings um eine idealtypische Systematisierung. Häufig überschneiden bzw. überlagern sich allgemeindidaktische, geschichtsdidaktische und themenspezifische Kriterien bzw. Kritikpunkte. Im Zuge der Erläuterung der einzelnen Claims in Teil III werden dabei vor allem solche Herausforderungen für eine »postkoloniale« Geschichtsvermittlung herausgearbeitet, die aus geschichtsdidaktischer Perspektive besonders relevant erscheinen. Hierauf wird jeweils im Gesamtfazit am Ende der einzelnen Claims ausführlicher eingegangen (dabei wird auch erläutert, inwiefern hier neben spezifisch geschichtsdidaktischen Aspekten auch allgemeindidaktische und themenspezifische Aspekte eine Rolle spielen).

Ziel der Verbindung von theoretischen Überlegungen mit den ausgewählten Lehr-Lernmittelanalysen in Teil III ist es, eine geschichtsdidaktische »Wendung« bzw. »Übersetzung« der aus dem postkolonialen Theoriediskurs abgeleiteten vier Claims vorzulegen. Die hier entwickelten Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung können in ihrer Gesamtheit – aber auch in Form von einzelnen Claims – sowohl zur Analyse als auch zur Planung von Geschichtsunterricht, aber auch von Lehr-Lernmitteln und geschichtskulturellen Produkten zu Themen des europäischen Kolonialismus herangezogen werden (hierauf wird im Schlussteil nochmals ausführlich eingegangen).

6. Claim 1: erweitertes Kolonialismusverständnis (Kolonialismusbegriff)

Claim 1 betrifft das Kolonialismusverständnis und zielt dabei stark auf die inhaltliche Ebene. Postkoloniale Theoriebildung geht dabei in mehrfacher Hinsicht über ein aus ihrer Sicht verkürztes Verständnis von Kolonialismus hinaus, das Kolonialismus als eine Form von politischer Herrschaft und als territoriales Herrschaftsverhältnis »in Übersee« ansieht und – seit dem Abschluss der politischen Dekolonisation in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts – auch als eine abgeschlossene Epoche darstellt.⁸⁵³ Ein im Sinne Postkolonialer Theorie erweitertes Kolonialismusverständnis weist demgegenüber auf vier Punkte hin, die für die geschichtsdidaktische Beschäftigung mit dem Kolonialismus der Neuzeit weitreichende Folgen haben:

1. Erstens soll Kolonialismus – stärker als im »klassischen« Kolonialismusverständnis – auch als Gewaltherrschaft und Unrechtssystem charakterisiert werden. Die Rolle, die verschiedene Erscheinungsformen und Ausprägungen von Gewalt bei der Durchsetzung und Aufrechterhaltung kolonialer Herrschaft in unterschiedlichen Kontexten spielten, wurde in der Postkolonialen Theorie z. B. von Frantz Fanon, Achille Mbembe und Gayatri Spivak thematisiert.⁸⁵⁴ Als Folge dieser Analyse fordert eine postkoloniale Perspektive zudem, Kolonialismus auch klar als Unrechtssystem zu benennen und zu kritisieren. Dadurch sollen Fragen nach historischer Verantwortung und den heute daraus zu ziehenden Konsequenzen auf die Tagesordnung der internationalen (Kultur-)Politik gesetzt werden (vgl. hierzu Teil III Claim 3).

2. Zweitens soll Kolonialismus, in Abgrenzung zu einem Kolonialismusverständnis, das den europäischen Kolonialismus in erster Linie als politische bzw. wirtschaftliche Herrschaft definiert, auch als Ideologie bzw. mentale Struktur verstanden werden.

853 Ausführlich zum »klassischen« Kolonialismusverständnis, zum postkolonial erweiterten Kolonialismusbegriff der Postcolonial Studies und auch zur Abgrenzung der Begriffe »Kolonialismus« und »Imperialismus«, siehe die Einleitung.

854 Vgl. hierzu ausführlich Teil I (Gliederungspunkt 1.).

3. Drittens soll Kolonialismus, in Abgrenzung zu einem Kolonialismusverständnis, das die Geschichte des Kolonialismus vor allem in den Kolonien verortet, als relationale Beziehungs- und Verflechtungsgeschichte erzählt werden. Dabei gilt es, diese »entangled history« machtsensibel darzustellen, d.h. die strukturell ungleichen Machtverhältnisse zwischen Kolonie und »Metropole« bzw. zwischen Kolonisierten und Kolonisator*innen zu berücksichtigen.⁸⁵⁵ Damit wird zugleich ein europäischer oder gar rein nationaler Betrachtungsrahmen gesprengt und der Kolonialismus der Moderne als transnationales Phänomen sichtbar. Zugleich spielt in einer solchen verflechtungsgeschichtlichen Perspektive die »agency« der Kolonisierten, d.h. ihre Handlungsfähigkeit und v.a. ihr Widerstand gegen die Kolonisator*innen eine wichtige Rolle.

4. Viertens soll herausgearbeitet werden, dass Kolonialismus nicht mit der Auflösung der Kolonialreiche in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts beendet war, sondern dass die Folgen des historischen Kolonialismus in verschiedenen Bereichen und auf mehr oder weniger »gradlinige« und manifeste Art und Weise bis in die Gegenwart andauern.

Im Folgenden sollen diese vier Punkte ausgeführt werden. Der vierte Aspekt des erweiterten Kolonialismusverständnisses wird dabei bei Claim 3 ausführlicher erläutert, wenn die Frage der Gegenwartsbedeutung des Kolonialismus bzw. von »kolonialen Kontinuitäten« erörtert wird.

6.1. Kolonialismus als Gewaltherrschaft und Unrechtssystem

Bernd-Stefan Grewe vertritt, wie in Teil II ausführlich dargelegt, die These, dass die Relevanz postkolonialer Theoriebildung für die Geschichtsdidaktik erst dann vollständig erschlossen werden kann, wenn Kolonialismus nicht nur als politisches und wirtschaftliches Herrschaftsverhältnis, sondern, der Postkolonialen Theorie folgend, auch als Ideologie und Mentalität verstanden wird.⁸⁵⁶ In diesen Kontext gehören m.E. auch die Forderungen Post- und Dekolonialer Theorie, dass Kolonialgeschichte und die damit einhergehende Gewalt als integraler Bestandteil der Geschichte der europäischen Moderne mitgedacht und Kolonialismus als Unrechtssystem benannt und kritisiert werden muss.⁸⁵⁷

⁸⁵⁵ In den Fokus einer solchen verflechtungsgeschichtlichen Perspektive rücken dabei neben Beziehungen bzw. Wechselwirkungen zwischen den Kolonien und den »Metropolen« auch Beziehungen zwischen Kolonialmächten und Kolonisierten untereinander.

⁸⁵⁶ Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 5–30, hier S. 9.

⁸⁵⁷ Bei Claim 3 soll die These vertreten werden, dass die Charakterisierung von Kolonialismus als Unrechtssystem aus postkolonialer Perspektive gerade in der Debatte um »koloniale

Kolonialismus als Gewaltherrschaft

Was den Gewaltbegriff angeht, so können »enge« und »weite« Definitionen unterschieden werden. Dabei betonen die Sozialwissenschaftler*innen Teresa Koloma Beck und Klaus Schlichte, dass es immer auch eine politische Frage darstellt, was unter Gewalt verstanden wird.⁸⁵⁸ Koloma Beck und Schlichte selbst vertreten einen engen Gewaltbegriff, der physische Gewalt verstanden als »die intendierte Verletzung menschlicher Körper« in den Fokus rückt.⁸⁵⁹

Für Teile des postkolonialen Theoriediskurses, v. a., wie in Teil I gezeigt, für Fanon und Mbembe⁸⁶⁰, spielt diese physische Gewalt in ihrer Auseinandersetzung mit dem historischen Kolonialismus eine zentrale Rolle.⁸⁶¹ Dabei fordern Postkoloniale Theoretiker*innen, dass der Kolonialismus der Neuzeit und die mit ihm einhergehende Gewalt als »darker side«⁸⁶² in die Geschichte der europäischen Moderne integriert werden muss. Mit Vivek Chibber erkennt sogar einer der vehementesten Kritiker postkolonialer Theoriebildung an, dass es ein Verdienst Postkolonialer Theorie darstellt, die Gewalt des historischen Kolonialismus herausgestellt und in die gesellschaftliche wie wissenschaftliche Debatte eingebracht zu haben.⁸⁶³

Insgesamt legen Postkoloniale Theoretiker*innen allerdings eher einen »weiten« Gewaltbegriff an.⁸⁶⁴ Damit sind, wie in Teil I in der Auseinandersetzung mit Fanon dargelegt, psychische Formen von Gewalt gemeint, v. a. aber auch das, was Postkoloniale Theoretiker*innen wie Gayatri Spivak als epistemische Gewalt bezeichnen.

Kontinuitäten« besonders relevant ist, da hierin mit Blick auf aktuelle politische und gesellschaftliche Debatten enorme Sprengkraft liegt.

858 Vgl. Teresa Koloma Beck/Klaus Schlichte: *Theorien der Gewalt zur Einführung*. 2. Aufl. Hamburg 2017, S. 36.

859 Teresa Koloma Beck/Klaus Schlichte: *Theorien der Gewalt zur Einführung*. 2. Aufl. Hamburg 2017, S. 12.

860 Dabei weisen Fanon und Mbembe auch auf die Alltäglichkeit von Gewalt im Kontext kolonialer Herrschaft hin, die alle Ebenen und Bereiche des Lebens durchdrang. Siehe Teil I (Gliederungspunkte 1.1. und 1.3.).

861 Der Militärhistoriker Dierk Walter, der sich intensiv mit organisierter Gewalt im Kontext der europäischen Expansion der Neuzeit auseinandergesetzt hat, konstatiert, dass die europäische Expansion im Kern auf physischer Gewalt beruhte. Vgl. Dierk Walter: *Gewalt, Gewaltentgrenzung und die europäische Expansion*. Editorial. In: *Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung* 21 (2012), H. 3, S. 1–18, hier S. 1.

862 Walter D. Mignolo: *The Darker Side of Western Modernity*. Global Futures, Decolonial Options. Durham 2011.

863 Vgl. Vivek Chibber im Gespräch mit Stephanie Rohde: *Die blinden Flecken des Postkolonialismus*. In: *Deutschlandfunk Kultur*, 17.11.2019, <https://tinyurl.com/mvyacz79> (aufgerufen am 08.11.2021).

864 Zu diesem »weiten« Gewaltbegriff, vgl. ausführlicher: Teresa Koloma Beck/Klaus Schlichte: *Theorien der Gewalt zur Einführung*. 2. Aufl. Hamburg 2017, S. 36–38.

Im Folgenden werden zwei Aspekte des postkolonialen Diskurses um Kolonialismus als Gewaltherrschaft aufgegriffen. Zum einen die im deutschen Kontext im Zusammenhang mit dem Ovaherero-Nama Genozid in Wissenschaft und Öffentlichkeit intensiv diskutierte Frage nach dem Zusammenhang von Kolonialismus und genozidaler Gewalt. Hierzu wird an der Schnittstelle zwischen Postkolonialen Studien und den noch relativ jungen Disziplinen der Vergleichenden Genozidforschung und der »Settler Colonial Studies« geforscht. Zum anderen soll im Sinne eines »weiten« Gewaltbegriffes auf die von Postkolonialen Theoretiker*innen betonte epistemische Gewalt eingegangen werden.

A, Die Debatte um den Zusammenhang von Kolonialismus und genozidaler Gewalt: In der Post- und Dekolonialen Theorie haben sich mehrere Theoretiker*innen intensiv mit dem Zusammenhang von Kolonialismus und genozidaler Gewalt beschäftigt. So spricht z. B. Achille Mbembe, unter Berufung auf Frantz Fanon, von einer nekolonialen Gewalt, die koloniale Herrschaft auszeichnet. Ähnlich wie Hannah Arendt und Aimé Césaire sieht er hinter kolonialer Herrschaft stets eine genozidale Logik.⁸⁶⁵ Auch Mitglieder der lateinamerikanischen Grupo Modernidad/Colonialidad vertreten die Vorstellung einer genozidalen Logik des Kolonialismus und sehen diese bereits bei der Kolonisierung der Amerikas am Werk. Walter Mignolo spricht sehr allgemein von einem Genozid an der indigenen Bevölkerung der Amerikas (und an den versklavten Afrikaner*innen), der für ihn am Beginn der Moderne steht.⁸⁶⁶ Ramón Grosfoguel verortet in einer globalgeschichtlichen Perspektive im »langen« 16. Jahrhundert sogar vier miteinander verflochtene Genozide/Epistemizide⁸⁶⁷: die Vertreibung und Vernichtung von Muslim*innen und Juden*Jüdinnen im Zuge der sogenannten Reconquista auf der iberischen Halbinsel, den Genozid an der indigenen Bevölkerung in den Amerikas, den beginnenden transatlantischen Versklavungshandel sowie, viertens, die sogenannten Hexenverfolgungen in Teilen Europas.⁸⁶⁸ Allerdings gehen weder Mignolo noch Grosfoguel genauer darauf ein, was sie unter dem Begriff »Genozid«⁸⁶⁹ verstehen.

865 Vgl. hierzu ausführlich Teil I (Gliederungspunkt 1.3.).

866 Vgl. z. B. Walter D. Mignolo: *The Idea of Latin America*. Malden 2005, S. xiii. Ausführlich zu Walter Mignolo siehe Teil I (Gliederungspunkt 1.3.).

867 Durch die Ergänzung um das von Boaventura de Sousa Santos geprägte Konzept des »Epistemizids« stellt Grosfoguel einen Zusammenhang zwischen dem Genozid gegenüber bestimmten Bevölkerungsgruppen und der Zerstörung von Wissen und damit verbundenen Erkenntnissystemen her. Ausführlicher zum Konzept des »Epistemizids« siehe Teil I (Gliederungspunkt 1.3.).

868 Vgl. Ramón Grosfoguel: *The Structure of Knowledge in Westernized Universities. Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century*. In: *Human Architecture. Journal of the Sociology of Self-Knowledge* 11 (2013), H. 1, S. 73–90.

869 Zum Begriff »Genozid« siehe ausführlicher weiter unten.

Bereits in Teil I wurde bei der Auseinandersetzung mit Achille Mbembe darauf hingewiesen, dass ein pauschales Sprechen von einer vermeintlichen genozidalen Logik des kolonialen Unternehmens in der Geschichtswissenschaft differenzierter betrachtet wird. Mignolo und Grosfoguel stellen beispielsweise keine Bezüge zur in der historischen Forschung intensiv diskutierten Frage her, inwiefern für die Amerikas pauschal von einem Genozid an der indigenen Bevölkerung gesprochen werden kann.⁸⁷⁰ Zweifelsohne gab es auf dem Doppelkontinent zahlreiche Genozide an der indigenen Bevölkerung. Allerdings ist der pauschale Genozid-Vorwurf, der eine über 500-jährige komplexe Geschichte mit einem einzigen »Label« versieht, historisch kaum haltbar.⁸⁷¹

Die Frage nach dem genozidalen Potenzial von Kolonialismus wird in der Geschichtswissenschaft vor allem im Kontext der im angloamerikanischen Raum entstandenen und im deutschen Kontext bisher als Disziplin wenig rezipierten »Settler Colonial Studies«⁸⁷² diskutiert.⁸⁷³ In diesen Kontext gehören auch die Arbeiten zum Ovaherero-Nama Genozid in der einzigen deutschen Siedlerkolonie Deutsch-Südwestafrika. Im deutschsprachigen Raum war es vor allem

870 Neben Positionen wie von Walter Mignolo oder Ramón Grosfoguel, die die über 500-jährige Geschichte der Kolonisierung der Amerikas als genozidal charakterisieren, finden sich sogar Historiker*innen, die explizit von einem »American Holocaust« sprechen, dem die indigene Bevölkerung zum Opfer gefallen sei. Vgl. z.B. David E. Stannard: *American Holocaust. Columbus and the Conquest of the New World*. New York 1992.

871 Vgl. ausführlich zur Debatte über Genozide an der indigenen Bevölkerung (v.a. auch zu Fragen der Begriffsverwendung und zur Historiografie zum Thema) z.B. Elazar Barkan: *Genocides of Indigenous Peoples. Rhetoric of Human Rights*. In: Robert Gellately/Ben Kiernan (Hrsg.): *The specter of genocide. Mass murder in historical perspective*. Cambridge 2003, S. 117–139; Robert K. Hitchcock/Thomas E. Koperski: *Genocides of Indigenous People*. In: Dan Stone (Hrsg.): *The historiography of genocide*. Basingstoke 2008, S. 577–617. Besonders kontrovers wird in der Forschung diskutiert, welche Rolle die von Europäer*innen eingeschleppten Krankheiten für den dramatischen Rückgang der indigenen Bevölkerung der Amerikas gerade zu Beginn der spanischen Konquista spielten. Während manche Autor*innen die Krankheiten gleichsam als eine Naturkatastrophe charakterisieren, die die indigene Bevölkerung massenhaft dahinraffte, hat z.B. Andrés Reséndez jüngst die These aufgestellt, dass der brutalen Versklavung der Indigenen bis 1550 mehr Indigene zum Opfer fielen als den europäischen Krankheiten. Vgl. Andrés Reséndez: *The other slavery. The uncovered story of Indian enslavement in America*. Boston/New York 2017, S. 17.

872 Eine der Ausnahmen bildet z.B. der Fachbereich »Internationale Geschichte« an der Universität Trier: Vgl. <https://tinyurl.com/4k48nx3f> (aufgerufen am 25.06.2021). Zu den »Settler Colonial Studies« allgemein, vgl. Lorenzo Veracini: *Introducing settler colonial studies*. In: *Settler Colonial Studies* 1 (2011), H. 1, S. 1–12.

873 Zur Debatte, inwiefern dem Siedlerkolonialismus inhärent genozidale Tendenzen zugrunde liegen: vgl. z.B. Patrick Wolfe: *Settler colonialism and the elimination of the native*. In: *Journal of Genocide Research* 8 (2006), H. 4, S. 387–409; A. Dirk Moses: *Genocide and Settler Society in Australian History*. In: A. Dirk Moses (Hrsg.): *Genocide and Settler Society. Frontier Violence and Stolen Indigenous Children in Australian History*. New York/Oxford 2012, S. 3–48.

Jürgen Zimmerer, der in den 2000er Jahren mit seinen Arbeiten zum Genozid an den Ovaherero und Nama in Deutsch-Südwestafrika⁸⁷⁴ und mit seiner These von möglichen Verbindungslinien zwischen diesem ersten Genozid des 20. Jahrhunderts und dem Holocaust⁸⁷⁵ in der Geschichtswissenschaft Debatten über den Zusammenhang von deutschem Kolonialismus und genozidaler Gewalt angestoßen hat.⁸⁷⁶ Allerdings ging diese Debatte von einem konkreten Fall eines

874 Vgl. Jürgen Zimmerer: *Deutsche Herrschaft über Afrikaner. Staatlicher Machtanspruch und Wirklichkeit im kolonialen Namibia*. 3. Aufl. Münster 2004; Jürgen Zimmerer: *Der Völkermord an den Herero und Nama. Deutschlands erster Genozid*. In: *der überblick. Zeitschrift für ökumenische Begegnung und internationale Zusammenarbeit* 40 (2004), H. 1, S. 83.

875 Vgl. Jürgen Zimmerer (Hrsg.): *Von Windhuk nach Auschwitz? Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust*. Berlin/Münster 2011.

876 Dabei wendet Zimmerer insofern eine postkoloniale Perspektive an, als er danach fragt, wie sich Entwicklungen in Europa und in den Kolonien gegenseitig beeinflusst haben. Vgl. Jürgen Zimmerer: *Die Geburt des »Ostlandes« aus dem Geiste des Kolonialismus*. In: *Sozial.Geschichte* 19 (2004), H. 1, S. 10–43, hier S. 14. Zimmerer bezieht sich dabei explizit auf Frantz Fanon und v.a. auf Aimé Césaire und dessen im Jahr 1950 geschriebene und nie gehaltene Rede »Über den Kolonialismus« (vgl. Aimé Césaire: *Über den Kolonialismus*. 3. Aufl. Berlin 2021). Vgl. Jürgen Zimmerer: *Die Geburt des »Ostlandes« aus dem Geiste des Kolonialismus*. In: *Sozial.Geschichte* 19 (2004), H. 1, S. 10–43, hier S. 16. Vgl. weiterhin: Jürgen Zimmerer: *Nationalsozialismus postkolonial. Plädoyer zur Globalisierung der deutschen Gewaltgeschichte*. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 57 (2009), H. 6, S. 529–548, hier S. 530f. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Forschungskontroverse um Jürgen Zimmerers »Kontinuitätsthese« kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Vgl. hierzu folgende Zusammenfassungen: Matthew P. Fitzpatrick: *The Pre-History of the Holocaust? The Sonderweg and Historikerstreit Debates and the Abject Colonial Past*. In: *Central European History* 41 (2008), H. 3, S. 477–503; Thomas Kühne: *Colonialism and the Holocaust. Continuities, causations, and complexities*. In: *Journal of Genocide Research* 15 (2013), H. 3, S. 339–362; Jakob Zollmann: *Polemics and other arguments – a German debate reviewed*. In: *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture* 1 (2007), S. 109–130. Insgesamt ist Zimmerers »Kontinuitätsthese«, die er im Laufe der Kontroverse selbst relativiert hat (vgl. Jürgen Zimmerer: *Nationalsozialismus postkolonial. Plädoyer zur Globalisierung der deutschen Gewaltgeschichte*. In: Jürgen Zimmerer: *Von Windhuk nach Auschwitz? Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust*. Berlin/Münster 2011, S. 23) mit überzeugenden Argumenten widersprochen worden. Vgl. v.a. Birthe Kundrus: *Kontinuitäten, Parallelen, Rezeptionen. Überlegungen zur »Kolonialisierung« des Nationalsozialismus*. In: *WerkstattGeschichte* (2006), H. 43, S. 45–62; Sybille Steinbacher: *Sonderweg, Kolonialismus, Genozide: Der Holocaust im Spannungsfeld von Kontinuitäten und Diskontinuitäten der deutschen Geschichte*. In: Frank Bajohr (Hrsg.): *Der Holocaust. Ergebnisse und neue Fragen der Forschung*. Frankfurt a.M. 2015, S. 83–101; Robert Gerwarth/Stephan Malinowski: *Der Holocaust als »kolonialer Genozid«? Europäische Kolonialgewalt und nationalsozialistischer Vernichtungskrieg*. In: *Geschichte und Gesellschaft* 33 (2007), S. 439–466; Robert Gerwarth/Stephan Malinowski: *Hannah Arendt's Ghosts. Reflections on the Disputable Path from Windhoek to Auschwitz*. In: *Central European History* 42 (2009), H. 2, S. 279–300; Pascal Grosse: *What Does German Colonialism have to do with National Socialism. A Conceptual Framework*. In: Eric Ames/Marcia Klotz/Lora Wildenthal (Hrsg.): *Germany's colonial pasts*. Lincoln 2005, S. 115–134; Pascal Grosse: *From colonialism to National Socialism to postcolonialism*. Hannah Arendt's *Origins of Totalitarianism*. In:

Genozids aus und es wurde nicht die Frage nach einem angeblichen stets latent vorhandenen genozidalen Potenzial kolonialer Herrschaft allgemein diskutiert.

Neben der These vom genozidalen Potenzial kolonialer Herrschaft und Beispielen von extremer Massengewalt sind bei post- und dekolonialen Theoretiker*innen, wie oben bereits angesprochen, auch andere Formen von physischer Gewalt für die Charakterisierung des kolonialen Herrschaftsverhältnisses zentral. Dazu zählt auch die Alltäglichkeit physischer Gewalt (etwa im Rahmen von so genannten »Strafexpeditionen« oder durch körperliche Strafen). In diesem Sinne warnt z. B. die Historikerin Rebekka Habermas mit Blick auf die deutsche Kolonialgeschichte davor, dass der deutsche Kolonialismus und seine Gewaltgeschichte nicht auf den Genozid an den Ovaherero und Nama reduziert werden dürfen, was ihrer Einschätzung nach vor allem in der öffentlichen Debatte zu beobachten ist. Denn dadurch treten nicht nur andere Formen kolonialer Massengewalt, wie die brutale Niederschlagung des Maji-Maji-Widerstands in der Kolonie Deutsch-Ostafrika (1905–1907), sondern gerade auch Beispiele wie die alltägliche körperliche Gewalt, etwa in Form von körperlicher Züchtigung, oder die Durchführung medizinischer Experimente an Kolonisierten in den Hintergrund.⁸⁷⁷ Der Historiker Fabian Klose geht sogar so weit, dass entgrenzte Formen von Gewalt nicht nur in der Phase der Eroberung und Etablierung der Kolonien eine zentrale Rolle spielten, sondern auch entscheidend waren, um die koloniale Herrschaft im Alltag zu sichern.⁸⁷⁸ Auch wenn Lernenden die Alltäglichkeit von Gewalt vor Augen geführt werden sollte, muss sich eine postkoloniale Geschichtsvermittlung, gerade mit Blick auf die zentrale Rolle, die Debatten über den Ovaherero-Nama Genozid in Geschichtspolitik und Geschichtskultur in Deutschland haben, und auch aufgrund der Tatsache, dass der Ovaherero-Nama Genozid in Geschichtsschulbüchern breit rezipiert wird, zweifelsohne intensiv mit der Frage nach dem genozidalen Charakter von Kolonialismus und im deutschen Kontext konkret mit dem ersten Genozid des 20. Jahrhunderts im heutigen Namibia auseinandersetzen. Daher soll im Folgenden ein entsprechendes Lehr-Lernmittel zum Ovaherero-Nama Genozid ausführlicher in den Blick genommen werden. Für eine Auseinandersetzung mit Thesen Post- und

Postcolonial Studies 9 (2006), H. 1, S. 35–52. Zur »Zimmerer-Kontroverse« und der Frage »kolonialer Kontinuitäten« zwischen dem deutschen Siedlerkolonialismus bzw. dem Ovaherero-Nama Genozid und dem Nationalsozialismus bzw. dem Holocaust siehe auch Teil III Claim 3 (Gliederungspunkt 8.1.).

877 Vgl. Rebekka Habermas: Restitutionsdebatten, Koloniale Aphasie und die Frage, was Europa ausmacht. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 69 (2019), H. 40–42, S. 17–22, hier S. 22.

878 Vgl. Fabian Klose: *Koloniale Gewalt und Kolonialkrieg*. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): *Dossier (Post)Kolonialismus und Globalgeschichte 2016*, <https://tinyurl.com/vthexajh> (aufgerufen am 27.12.2021).

Dekolonialer Theorie zum genozidalen Charakter von Kolonialismus erscheinen dabei aus geschichtsdidaktischer Perspektive zwei Punkte zentral.

Erstens gilt es für die Geschichtsvermittlung Thesen zum genozidalen Charakter von Kolonialismus, wie sie etwa Mbembe oder Grosfoguel vertreten, an konkrete historische Kontexte und Ereignisse zurückzubinden. Denn pauschale Urteile sind mit Blick auf die über 500-jährige Geschichte des europäischen Kolonialismus und die unterschiedlichen Phasen und Formen kolonialer Herrschaft, wie oben dargelegt, hochproblematisch. Falls im Kontext der Geschichtsvermittlung Forschungspositionen skizziert werden, so gilt es, dazugehörige Forschungsdebatten möglichst kontrovers darzustellen.

Zweitens wäre aus geschichtsdidaktischer Sicht mit Blick auf die Frage nach kolonialen Genoziden auch eine explizite Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Definitionen des Begriffs »Genozid«⁸⁷⁹ wünschenswert⁸⁸⁰ sowie möglicherweise auch mit der Frage nach der Rolle, die der Kolonialismus bzw. koloniale Genozide bei der Erarbeitung der UN-Völkermordkonvention von 1948 spielten.⁸⁸¹

Eine Geschichtsvermittlung zur Gewaltgeschichte des Kolonialismus steht zudem vor zahlreichen eher allgemeinpädagogischen Herausforderungen. Dazu

879 Zum Genozid Begriff allgemein und v. a. auch zur 1948 verabschiedeten Genozid Definition der UNO und den damit für die historische Analyse verbundenen Problemen, vgl. Boris Barth: Genozid und Genozidforschung. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 03.05.2011, https://docupedia.de/zg/Genozid_und_Genozidforschung (aufgerufen am 27.12.2021). Zum Genozidbegriff, vgl. auch Adam Jones: Genocide. A comprehensive introduction. 3. Aufl. London/New York 2017.

880 Lars Müller zeigt im Rahmen seiner Schulbuchanalysen zur Darstellung des Ovaherero-Nama Genozids, dass die bloße Verwendung des Begriffs »Genozid« noch keine Rückschlüsse darauf zulässt, ob auch eine kritische Auseinandersetzung mit dem Völkermord erfolgt. Dabei kritisiert er, dass dort, wo der Begriff »Genozid« in den untersuchten Geschichtsschulbüchern verwendet wird, dieser kaum definiert wird. Siehe hierzu ausführlicher Teil II (Gliederungspunkt 5.2.1.3).

881 So liegen in der Geschichtswissenschaft mittlerweile durchaus Arbeiten zur Rolle vor, die koloniale Genozide für Raphael Lemkin (1900–1959) gespielt haben, der den Begriff Genozid geprägt und die UN-Völkermordkonvention erarbeitet hat. Dem Historiker A. Dirk Moses zufolge, der sich intensiv mit der Geschichte von Genoziden in Siedlerkolonien auseinandergesetzt hat, war für Lemkin Genozid »*intrinsically colonial*« [Herv. i.O.], weshalb der Siedlerkolonialismus, so Moses, »*intrinsically genocidal*« [Herv. i.O.] sei. A. Dirk Moses: Genocide and Settler Society in Australian History. In: A. Dirk Moses (Hrsg.): Genocide and Settler Society. Frontier Violence and Stolen Indigenous Children in Australian History. New York/Oxford 2012, S. 3–48, hier S. 27. Ausführlicher zu Lemkins Bezugnahme auf den Kolonialismus: Michael A. McDonnell/A. Dirk Moses: Raphael Lemkin as historian of genocide in the Americas. In: Journal of Genocide Research 7 (2005), H. 4, S. 501–529.; A. Dirk Moses: Empire, Colony, Genocide: Keywords and Philosophy of History. In: A. Dirk Moses (Hrsg.): Empire, Colony, Genocide. Conquest, Occupation, and Subaltern Resistance in World History. New York 2008, S. 3–54, hier v. a. S. 8–10; vgl. auch die Beiträge in: Dominik J. Schaller/Jürgen Zimmerer (Hrsg.): The origins of genocide. Raphael Lemkin as a historian of mass violence. London 2009.

gehören z. B., nicht in eine »Schockpädagogik« zu verfallen oder eine spezifische Sensibilität in der pädagogischen Arbeit mit Nachkommen der Opfer von Massenverbrechen zu zeigen.⁸⁸²

Vor dem Hintergrund v. a. der beiden genannten geschichtsdidaktischen Herausforderungen soll im Folgenden ein insgesamt gelungenes Beispiel aus dem online veröffentlichten Lehr-Lernmittel »Der Völkermord an den Ovaherero und Nama« der »Stiftung für Engagement und Bildung e.V.« vorgestellt werden.⁸⁸³

Fokus Lehr-Lernmittelanalyse: Claim 1: Kolonialismus als Gewaltherrschaft

Lehr-Lernmittel: Stiftung für Engagement und Bildung e.V. (Hrsg.): Der Völkermord an den Ovaherero und Nama. Vermittlungsmodule für die Sekundarstufe I und II, Modul 3 Krieg und Völkermord Sek II, http://www.herero-nama.steb-ev.org/modul_3-2/ (aufgerufen am 26.06.2021).⁸⁸⁴

Im Folgenden wird ein von der in Potsdam ansässigen »Stiftung für Engagement und Bildung e.V.« (bis 2018 Stiftung Partnerschaft mit Afrika e.V.) entwickeltes Modul für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit analysiert. Das Modul ist Teil von online abrufbaren Unterrichtsmaterialien, die sich mit dem Völkermord an den Ovaherero und Nama in der ehemaligen Kolonie Deutsch-Südwestafrika zwischen 1904 und 1908 befassen. Das Lehr-Lernmittel wurde zwischen 2016 und 2017 in Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für Politische Bildung entwickelt und vermutlich auch im Jahr 2017 fertiggestellt.⁸⁸⁵ Die Verfasser*innen der Module werden auf der Projektwebsite, auf der die Materialien veröffentlicht wurden, leider nicht angegeben. Jedes der fünf Module⁸⁸⁶ liegt dabei auf zwei Anforderungsniveaus vor (Sekundarstufe I/II).⁸⁸⁷

882 Vgl. zur Behandlung des transatlantischen Versklavungshandels im Geschichtsunterricht und zu den Herausforderungen, gerade mit Blick auf Schwarze Lernende versklavte Menschen nicht ausschließlich als passive Opfer darzustellen: Kay Traille: *Teaching History to Black Students in the United Kingdom*. New York u. a. 2020.

883 Vgl. <http://www.herero-nama.steb-ev.org/> (aufgerufen am 28.06.2021).

884 Im Rest des Abschnitts wird bei der Bezugnahme auf das Lehr-Lernmittel lediglich der entsprechende Internetlink angegeben.

885 Ein genaues Datum, an dem die Materialien fertiggestellt und publiziert wurden, findet sich auf der Website leider nicht.

886 Die Materialien umfassen die folgenden fünf online abrufbaren Module: Modul 1: Der Südwesten Afrikas wird deutsche Kolonie, Modul 2: Ursachen für den Herero- und Nama-Krieg, Modul 3: Krieg und Völkermord, Modul 4: Koloniale Kontinuitäten und Modul 5: Erinnerungskultur und Erinnerungspolitik. Vgl. <https://herero-nama.steb-ev.org/> (aufgerufen am 25.02.2021).

Ausgangspunkt für die Erstellung der Materialien war der Umstand, dass die Fragen der Anerkennung, Entschuldigung und Wiedergutmachungsleistungen für den Genozid an den Ovaherero und Nama in den Jahren 2016/17 nach wie vor ungelöst waren und auf der Tagesordnung der nationalen wie auch der internationalen Politik standen. In der breiten deutschen Öffentlichkeit, so die Verfasser*innen, fehle aber weiterhin sowohl historisches Wissen über die Ereignisse als auch das Problembewusstsein für deren andauernde Relevanz.⁸⁸⁸ Konkretere Ziele bzw. zu fördernde Kompetenzen werden weder an dieser Stelle noch im Kontext der einzelnen Module formuliert.

Im hier vor dem Hintergrund der Frage nach der Darstellung von Kolonialismus als Gewaltherrschaft analysierten Modul 3 des Lehr-Lernmittels sollen die Lernenden in einem produktorientierten Arbeitsauftrag als Expert*innen einer fiktiven historischen Untersuchungskommission der Deutschen Bundesregierung zum Ovaherero-Nama Genozid agieren.⁸⁸⁹ Im Modul 5 zum Thema »Erinnerungspolitik« wird die Lernaufgabe aus Modul 3 wieder aufgegriffen, wenn die Lernenden eine Podiumsdiskussion in Form einer fiktiven »Namibia-Konferenz« der Bundesregierung veranstalten sollen, auf der nun die tatsächlichen Positionen verschiedener an der Debatte über den Umgang mit dem Genozid an den Ovaherero und Nama beteiligter Akteur*innen diskutiert werden sollen.⁸⁹⁰

Die Aufgabenstellung für Modul 3 formulieren die Verfasser*innen in einem fiktiven Brief aus dem Auswärtigen Amt (M1), in dem die Position der Bundesregierung skizziert wird. Dabei wird klargestellt, dass die Bundesregierung dazu bereit ist, sich als Unterzeichnerin der UN-Völ-

887 Vgl. <https://herero-nama.steb-ev.org/> (aufgerufen am 25.02.2021). Bei Modul 3 wurden die Materialien für die Sekundarstufe II analysiert, u. a. da hier eher eine Auseinandersetzung mit Forschungskontroversen zu erwarten ist als im Modul für die Sekundarstufe I.

888 Vgl. <https://herero-nama.steb-ev.org/> (aufgerufen am 25.02.2021).

889 Vgl. http://www.herero-nama.steb-ev.org/modul_3-2/ (aufgerufen am 26.06.2021).

890 Vgl. http://www.herero-nama.steb-ev.org/modul_5-1/erinnerungspolitik_arbeitsauftrag.html (aufgerufen am 26.06.2021). Bei den vier Teilnehmer*innen dieser »Namibia-Konferenz« handelt es sich um die Bundesregierung, Vertreter*innen deutscher zivilgesellschaftlicher Gruppen, die sich für die Ovaherero und Nama einsetzen, Vertreter*innen der Nachkommen der Ovaherero und Nama selbst sowie um eine vierte Gruppe, die die Moderation übernimmt. Dabei bleibt unklar, ob diese Konstellation, die die namibische Regierung nicht berücksichtigt, bewusst gewählt wurde. Denn in den tatsächlichen Verhandlungen waren die namibischen Regierungsvertreter*innen der einzige von der Bundesregierung akzeptierte Verhandlungspartner. Vertreter*innen von Ovaherero und Nama (oder deutsche zivilgesellschaftliche Gruppen) wurden bewusst nicht in die Verhandlungen einbezogen. Bei Modul 5 wurden die Materialien für die Sekundarstufe I ausgewählt, da es zum Zeitpunkt der Analyse technische Probleme auf der Website gab, so dass das Modul 5 für die Sekundarstufe II nicht vollständig abgerufen werden konnte.

kermordkonvention, dem »UN-Übereinkommen über die Verhütung und Bestrafung des Völkermordes«⁸⁹¹ aus dem Jahr 1948, mit den Genozid-Vorwürfen durch die Regierung von Namibia und durch NGOs auseinanderzusetzen und zu eruieren, ob sich daraus eventuell »politische und moralische Konsequenzen« ergeben. Dabei wird zugleich klargestellt, dass sich aus Sicht des Auswärtigen Amtes keine rechtlichen Ansprüche ableiten lassen, da die Ereignisse weit vor der Unterzeichnung des Dokuments durch die Regierung der BRD im Jahr 1954 erfolgt sind. Die Aufgabe für die Lernenden ist es nun als historische Untersuchungskommission zu klären, ob die Ereignisse in Deutsch-Südwestafrika den Tatbestand des Völkermords laut dem UN-Übereinkommen von 1948 erfüllen, was für die Bundesregierung, laut Arbeitsauftrag, »noch nicht hinreichend geklärt« ist. Falls belegt werden kann, dass es sich um einen Völkermord handelt, werden die Kommissionsmitglieder dazu aufgerufen, Vorschläge zu unterbreiten, wie die Bundesregierung hierfür Verantwortung übernehmen kann.⁸⁹² Die Teilnehmenden erhalten zur Beantwortung ihrer Aufgabe ein vorgefertigtes Formular für einen Abschlussbericht (M22).⁸⁹³ Die Grundlage für die Bearbeitung der Lernaufgabe bilden zahlreiche in einer Materialsammlung zur Verfügung gestellte historische Quellen.⁸⁹⁴ Auf Historiker*innenurteile zur Genozid Debatte scheint dabei bewusst verzichtet worden zu sein. Mehrere der Quellen stammen von führenden Militärs und geben detailliert Einblicke in das Weltbild und die Ziele zentraler deutscher Akteure. Neben dem berüchtigten »Schießbefehl« Lothar von Trothas (M6) (samt Ergänzung zu dieser Proklamation (M7))⁸⁹⁵ findet sich z. B. ein Bericht von Trothas an Generalstabschef Alfred von Schlieffen vom 4. 10. 1904

891 Ein Auszug findet sich in den Materialien als M2. Vgl. http://www.herero-nama.steb-ev.org/modul_3-2/mat.pdf (aufgerufen am 27.06.2021), S. 2.

892 http://www.herero-nama.steb-ev.org/modul_3-2/mat.pdf (aufgerufen am 27.06.2021), S. 1 (hier finden sich auch die beiden wörtlichen Zitate).

893 Vgl. http://www.herero-nama.steb-ev.org/modul_3-2/mat.pdf (aufgerufen am 27.06.2021), S. 20 ff.

894 Neben historischen Quellen findet sich eine Auflistung zentraler Daten zum Kolonialkrieg, in der auch auf die Kritik der Sozialdemokratie am Vorgehen des Kaiserreichs in Deutsch-Südwestafrika eingegangen wird (M3). Weiterhin enthält die Materialsammlung eine Auflistung von Opferzahlen (M4) sowie einen Verfasser*innentext zur Schlacht am Waterberg bzw. dem Gefecht von Ohamakari. Vgl. http://www.herero-nama.steb-ev.org/modul_3-2/mat.pdf (aufgerufen am 27.06.2021), S. 4, S. 5, S. 6.

895 Vgl. http://www.herero-nama.steb-ev.org/modul_3-2/mat.pdf (aufgerufen am 27.06.2021), S. 8, S. 9. In dem Material wird ein Befehl Lothar von Trothas, den er im Juni 1904 noch während der Reise nach Deutsch-Südwestafrika gegeben hat, als »Schießbefehl« bezeichnet (M13), S. 13. In der Forschung gilt hingegen von Trothas Proklamation an die Ovaherero vom 02. 10. 1904 (M6) als »Schießbefehl«.

(M12), in dem er vom »Anfang eines Rassenkampfes« spricht und mit Blick auf die Ovaherero explizit fordert »[...] dass die Nation als solche vernichtet werden muss, oder, wenn dies durch taktische Schläge nicht möglich war [sic!], operativ und durch weitere Detail-Behandlung aus dem Lande gewiesen wird.«⁸⁹⁶ Daneben finden sich auch zwei Quellen von deutschen Akteuren, die das Vorgehen der deutschen Kolonialmacht unter Lothar von Trotha kritisieren. Während von Trothas Vorgänger als Oberkommandeur der »Schutztruppe« in Deutsch-Südwestafrika, Theodor Leutwein (M10), im Februar 1904 forderte, die Ovaherero lediglich »politisch tot« zu machen, da die Kolonie Arbeiter*innen benötigt⁸⁹⁷, kritisierte der Offizier Ludwig von Estorff in einem Tagebucheintrag (M14) zu den Folgen der Schlacht am Waterberg bzw. des Gefechts von Ohamakari das brutale Vorgehen der Deutschen und Lothar von Trothas.⁸⁹⁸ Des Weiteren versucht das Lehr-Lernmittel auch Perspektiven der Ovaherero wiederzugeben. So finden sich in den Materialien u. a. ein (durch einen Missionar überlieferter) Bericht des Ovaherero Gustav Kamatoto über die Folgen der Schlacht am Waterberg bzw. des Gefechts von Ohamakari (M15)⁸⁹⁹, ein vermutlich erst deutlich später entstandenes Lied, das die Erinnerungen an die Flucht durch die Omaheke-Wüste beschreibt (M16)⁹⁰⁰ und eine Fotografie aus dem Jahr 1904, die überlebende Ovaherero zeigt (M17)⁹⁰¹. Auch finden sich im Material Quellen zu den von den Deutschen nach Kriegsende errichteten Konzentrationslagern. Neben einer Fotografie (M19)⁹⁰²

896 http://www.herero-nama.steb-ev.org/modul_3-2/mat.pdf (aufgerufen am 27.06.2021), S. 12. Weitere Quellen der deutschen Militärführung sind ein Brief des Generalstabschefs von Schlieffen an den Reichskanzler Bernhard von Bülow vom 23. 11. 1904 (M9) (vgl. http://www.herero-nama.steb-ev.org/modul_3-2/mat.pdf (aufgerufen am 27.06.2021), S. 10) und ein Bericht des Großen Generalstabes (M8) aus dem Jahr 1907, in dem explizit »Die Vernichtung des Hererovolkes« konstatiert wird (http://www.herero-nama.steb-ev.org/modul_3-2/mat.pdf (aufgerufen am 27.06.2021), S. 9).

897 http://www.herero-nama.steb-ev.org/modul_3-2/mat.pdf (aufgerufen am 27.06.2021), S. 10.

898 Vgl. http://www.herero-nama.steb-ev.org/modul_3-2/mat.pdf (aufgerufen am 27.06.2021), S. 14.

899 Vgl. http://www.herero-nama.steb-ev.org/modul_3-2/mat.pdf (aufgerufen am 27.06.2021), S. 14.

900 Vgl. http://www.herero-nama.steb-ev.org/modul_3-2/mat.pdf (aufgerufen am 27.06.2021), S. 15.

901 Vgl. http://www.herero-nama.steb-ev.org/modul_3-2/mat.pdf (aufgerufen am 27.06.2021), S. 15.

902 Vgl. http://www.herero-nama.steb-ev.org/modul_3-2/mat.pdf (aufgerufen am 27.06.2021), S. 17.

handelt es sich dabei um zwei Berichte von deutschen Missionaren (M20⁹⁰³, M21⁹⁰⁴), in denen sich zwar auch einzelne Argumente der Relativierung und Rechtfertigung des deutschen Vorgehens finden, die insgesamt aber dennoch das deutsche Vorgehen eindeutig verurteilen.

Fazit: Durch die Lernaufgabe wird die Frage nach der genozidalen Gewalt von Kolonialismus, wie oben gefordert, zum einen an einen konkreten historischen Kontext zurückgebunden. Die Aufgabe zielt zum anderen auch explizit auf die Auseinandersetzung mit dem Genozid-Begriff und der Völkermord-Definition der UN-Völkermordkonvention aus dem Jahr 1948. Was letzteren Punkt betrifft, so ist die Aufgabenstellung bzw. das Formular des Abschlussberichtes m. E. allerdings insofern problematisch, als dass die Lernenden nur beurteilen sollen, ob die fünf im UN-Übereinkommen aufgelisteten Handlungen auf das Fallbeispiel zutreffen. Dabei sind vor allem für die Punkte a, »Tötung von Mitgliedern der Gruppe«, b, »Verursachung von schwerem körperlichem oder seelischem Schaden an Mitgliedern der Gruppe« und c, »vorsätzliche Auferlegung von Lebensbedingungen für die Gruppe, die geeignet sind, ihre körperliche Zerstörung ganz oder teilweise herbeizuführen« in den Quellen sicherlich ausreichend Belege zu finden.⁹⁰⁵ Dennoch ist die Aufgabenstellung m. E. verkürzt, da der zentrale Passus aus der Völkermordkonvention, dass Völkermord eine der fünf genannten Handlungen umfasst »[...] in der Absicht [...], eine nationale, ethnische, rassische oder religiöse Gruppe als solche ganz oder teilweise zu zerstören.« (M2)⁹⁰⁶ im Formular keine Rolle spielt. Trotz dieses Mankos werden die Lernenden auf Basis der zur Verfügung gestellten Quellen vermutlich zu dem Urteil kommen, über das in der Forschung seit langem ein Konsens herrscht, nämlich dass in Deutsch-Südwestafrika die Deutschen den ersten Genozid des 20. Jahrhunderts verübten.⁹⁰⁷ Besonders

903 Vgl. http://www.herero-nama.steb-ev.org/modul_3-2/mat.pdf (aufgerufen am 27.06.2021), S. 18.

904 Vgl. http://www.herero-nama.steb-ev.org/modul_3-2/mat.pdf (aufgerufen am 27.06.2021), S. 19.

905 Vgl. http://www.herero-nama.steb-ev.org/modul_3-2/mat.pdf (aufgerufen am 27.06.2021), S. 21.

906 Vgl. http://www.herero-nama.steb-ev.org/modul_3-2/mat.pdf (aufgerufen am 27.06.2021), S. 2.

907 Vgl. hierzu v. a. die Publikationen von Jürgen Zimmerer, z. B. Jürgen Zimmerer/Joachim Zeller (Hrsg.): Völkermord in Deutsch-Südwestafrika. Der Kolonialkrieg (1904–1908) in Namibia und seine Folgen. Berlin 2003; siehe auch: Wolfgang Benz: Kolonialpolitik als Genozid. Der »Herero-Aufstand« in Deutsch-Südwestafrika. In: Wolfgang Benz (Hrsg.): Ausgrenzung, Vertreibung, Völkermord. Genozid im 20. Jahrhundert. München 2006, S. 27–53; Matthias Häußler: Der Genozid an den Herero. Krieg, Emotion und extreme Gewalt in Deutsch-Südwestafrika. Weilerswist 2018. Zur Historiografiegeschichte sowohl in der BRD

überzeugend an der Auswahl dieser Quellen sind aus geschichtsdidaktischer Sicht zwei Punkte, die dazu beitragen, die Ereignisse und damit auch das Urteil der Lernenden auf den historischen Kontext zu beziehen. Zum einen wird zumindest versucht, die Perspektive der Ovaherero zu rekonstruieren. Zum anderen finden sich in der Materialsammlung auch zeitgenössische deutsche Positionen (z.B. von August Bebel und der Sozialdemokratie, Theodor Leutwein, einem Offizier sowie von deutschen Missionaren), die das Vorgehen z. T. scharf kritisieren. Dadurch wird klar, dass bereits vor dem Hintergrund der zeitgenössischen Normen das brutale deutsche Vorgehen und die genozidale Gewalt als solche erkannt und verurteilt wurden.

Mit Blick auf die Frage nach dem Urteil der Lernenden über die Konsequenzen, die aus dieser Charakterisierung der Ereignisse in Deutsch-Südwestafrika als Genozid erfolgen sollen, könnte aus postkolonialer Perspektive an der Lernaufgabe kritisiert werden, dass der zweite Teil der Aufgabenstellung, die Entwicklung eines Vorschlages, wie die Bundesregierung auf die Forderung der namibischen Regierung reagieren soll, bereits ein problematisches »Framing« enthält. Denn dadurch, dass gemäß der Position der Bundesregierung klargestellt wird, dass aus der UN-Völkermordkonvention keine rechtlichen Ansprüche geltend gemacht werden können, werden die Lernenden in die Richtung gelenkt, diese Annahme nicht zu hinterfragen. Hierzu müssten die Teilnehmenden sich ausführlicher mit dem auf der Website bei Schritt »2. Der Auftrag der Bundesregierung«⁹⁰⁸ verlinkten Zeit Online-Artikel vom 6. Januar 2017 auseinandersetzen. Dort wird zum einen auf die Kritik von Vertreter*innen der Ovaherero und Nama am Ausschluss von den offiziellen Regierungsverhandlungen und auf ihre Forderung nach Entschädigungszahlungen an die Nachkommen der Opfer (und nicht von Entwicklungshilfezahlungen an den Staat Namibia) verwiesen. Zum anderen werden vom Historiker Jürgen Zimmerer und vom Linken-Politiker Niema Movassat die deutsche Verhandlungsstrategie und das Auftreten der deutschen Delegation kritisiert.⁹⁰⁹ Vermutlich können die Lernenden nur mithilfe dieser Zusatzin-

als auch in der DDR bis in die 1980er Jahre ausführlich: Christiane Bürger: Deutsche Kolonialgeschichte(n). Der Genozid in Namibia und die Geschichtsschreibung der DDR und BRD. Bielefeld 2017.

908 http://www.herero-nama.steb-ev.org/modul_3-2/auftrag.html (aufgerufen am 27.06.2021).

909 Vgl. o. V.: Herero und Nama verklagen Deutschland. In: Zeit Online, 06.01.2017, <https://tinypurl.com/mswu4eu4> (aufgerufen am 27.06.2021).

formationen aus dem »Framing« der Aufgabenstellung ausbrechen und die Position der Vertreter*innen der Ovaherero und Nama übernehmen.⁹¹⁰

B, Epistemische Gewalt: Einen innovativen Beitrag zur Gewaltforschung hat Postkoloniale Theorie mit der Ausarbeitung und Anwendung des Konzepts der epistemischen Gewalt⁹¹¹ geleistet, mit dem Fragen von Wissen und dessen Rolle in kolonialen Ungleichheitsverhältnissen und Gewaltkontexten erfasst werden können.

Post- und dekoloniale Theoretiker*innen, wie Gayatri Spivak⁹¹², Boaventura de Sousa Santos⁹¹³ und Ramón Grosfoguel,⁹¹⁴ haben sich ausführlich mit dem Zusammenhang von kolonialer Gewalt und Wissensproduktion beschäftigt. Dabei geht es bei epistemischer Gewalt, wie die Politikwissenschaftlerin Claudia Brunner herausstellt, nicht nur um Argumentationen, die andere Formen von Gewalt, wie z.B. physische Gewalt, rechtfertigen. Vielmehr betont ein solcher

910 Auf die Positionen von Ovaherero und Nama-Vertreter*innen und der Bundesregierung wird im Modul 5, wo in den Bereichen der Erinnerungskultur und Erinnerungspolitik ausführlich die Nachwirkungen des Genozids sowohl in Namibia als auch in Deutschland diskutiert werden, nochmals genauer eingegangen. Zum einen wird dort die Position der Bundesregierung präzisiert. So betont der deutsche Verhandlungsführer Ruprecht Polenz nicht nur, dass es sich, mit Blick auf die Klagen von Ovaherero- und Nama Opferverbänden, etwa vor dem Internationalen Straßgerichtshof in Den Haag, seiner Einschätzung zufolge nach mehr als 100 Jahren nicht mehr um eine rechtliche, sondern um eine politisch-moralische Frage handle. Auch findet sich in den Materialien die Argumentation, dass die Bundesrepublik nach dem Zweiten Weltkrieg nur direkte Opfer des NS-Regimes entschädigt hat und für die Bundesregierung daher individuelle Entschädigungen in Form von Barzahlungen nicht in Frage kommen. Vgl. www.herero-nama.steb-ev.org/modul_5-1/bundesregierung2.pdf (aufgerufen am 25.02.2021). Zum anderen finden sich weitere Argumente für die Position der Opferseite. Dazu zählt u. a. ein kämpferischer Aufruf der Ovaherero und Nama an ihre namibischen Landsleute, in dem sie auch die Beteiligung als dritter, gleichberechtigter Gesprächspartner an den Regierungsverhandlungen einfordern. Dabei weisen sie darauf hin, dass Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg durchaus jüdische Organisationen zu Gesprächen über Reparationen für die Shoah zugelassen hat. Vgl. www.herero-nama.steb-ev.org/modul_5-1/hererovertreter.pdf (aufgerufen am 25.02.2021).

911 Claudia Brunner zufolge wurde der ursprünglich von Michel Foucault geprägte Begriff in der postkolonialen Theoriedebatte zuerst von Edward Said und Gayatri Spivak aufgegriffen. Vgl. Claudia Brunner: *Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Bielefeld 2020, S. 12. Vgl. hierzu auch Teil I (Gliederungspunkt 1.2.).

912 Vgl. Gayatri Chakravorty Spivak: *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien/Berlin 2020 [2008].

913 Der Begriff »Epistemicide« stammt vom portugiesischen Soziologen und dekolonialen Theoretiker Boaventura de Sousa Santos. Vgl. Boaventura de Sousa Santos: *Epistemologies of the South. Justice against epistemicide*. London/New York 2014.

914 Vgl. Ramón Grosfoguel: *The Structure of Knowledge in Westernized Universities. Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century*. In: *Human Architecture. Journal of the Sociology of Self-Knowledge* 11 (2013), H. 1, S. 73–90.

Gewaltbegriff, dass Wissen selbst eine gewaltförmige Qualität besitzen kann. Brunner weist daher eine Trennung zwischen eindeutigen Fällen von Gewalt (im Sinne physischer Gewalt) und ihrer – vermeintlich weniger problematischen – »diskursiven Einbettung in Wissen« zurück und fordert, Gewalt und Wissen zusammenzudenken.⁹¹⁵ Die Politikwissenschaftlerin betont, dass epistemische Gewalt in diesem Sinne der kolonialen/modernen Weltordnung zugrunde liegt, in der die Klassifikation der »Anderen« und die Generierung von Wissen über sie dazu dient, diese besser unterwerfen und regieren zu können.⁹¹⁶

Claudia Brunner nennt auch konkrete Beispiele dafür, wie epistemische Gewalt jeweils auf einer Mikro- Meso- und Makroebene wirksam wird.⁹¹⁷ Auf der Mikroebene anzusiedeln sind z. B. Fälle, in denen konkrete Personen epistemische Gewalt erleiden, z. B. wenn Menschen zum Schweigen gebracht werden.⁹¹⁸ Zur Mesoebene epistemischer Gewalt zählen für Brunner die Geschichte bestimmter Wissenschaftsdisziplinen und deren Verstrickungen in die Gewaltgeschichte der europäischen Expansion, etwa mit Blick auf die Entwicklung hierarchisierender Klassifizierungssysteme.⁹¹⁹ Die Makroebene umfasst Bereiche, wo Wissen globale Machtverhältnisse stützt, etwa der Eurozentrismus als weltweit dominierende Erscheinungsform von Rationalität.⁹²⁰ Auf dieser Ebene siedelt sie auch die Überlegungen von de Sousa Santos und Grosfoguel zum Epistemizid an.⁹²¹

Insgesamt steht die Operationalisierung des Konzepts der epistemischen Gewalt und dessen Anwendung und Verbreitung in der Geschichtswissenschaft erst am Anfang. Daher ist es auch nicht erstaunlich, dass kein Lehr-Lernmittel identifiziert werden konnte, in dem explizit auf epistemische Gewalt Bezug genommen wird.

915 Vgl. Claudia Brunner: Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld 2020, S. 74f.

916 Vgl. Claudia Brunner: Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld 2020, S. 17.

917 Vgl. Claudia Brunner: Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld 2020, S. 275.

918 Vgl. Claudia Brunner: Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld 2020, S. 278.

919 Vgl. Claudia Brunner: Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld 2020, S. 284f.

920 Vgl. Claudia Brunner: Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld 2020, S. 297.

921 Vgl. Claudia Brunner: Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld 2020, S. 292.

Kolonialismus als Unrechtssystem

Die Herausarbeitung des Gewaltcharakters des Kolonialismus spielt im postkolonialen Diskurs auch deshalb eine so große Rolle, da dies ein zentrales Argument dafür darstellt, Kolonialismus – auch mit Blick auf seine andauernden Folgen – als ein Unrechtssystem zu verurteilen.

Im Koalitionsvertrag zwischen CDU/CSU und SPD aus dem Jahr 2018 wurde zum ersten Mal die Aufarbeitung der Kolonialgeschichte als Ziel der deutschen Bundesregierung aufgeführt. Dabei kritisieren Historiker*innen und postkoloniale Aktivist*innen, dass dabei, anders als im Falle der NS- und SED-Diktaturen, Kolonialismus nicht als Unrechtssystem benannt wird.⁹²² Die Historikerin Manuela Bauche merkt zudem an, dass durch die Verwendung des Begriffs »Kolonialgeschichte« statt »Kolonialismus« auch verschleiert wird, dass es sich bei Kolonialismus um ein Herrschaftssystem handelt.⁹²³

Dass Kolonialismus – aus heutiger Sicht bzw. vor dem Hintergrund heutiger moralischer und rechtlicher Wertvorstellungen – ein Unrechtssystem war, dazu besteht in der Wissenschaft und in der (internationalen) Politik ein breiter Konsens. So betont z. B. der Hamburger Historiker Jürgen Zimmerer auch im öffentlichen Diskurs immer wieder, dass Kolonialismus ein »strukturelles rassistisches Unrechtssystem« darstellte.⁹²⁴ Dennoch finden sich auch in der Geschichtswissenschaft heute noch Positionen, die die Gesamtbeurteilung von Kolonialismus als Unrechtssystem zurückweisen. Wie bereits in Teil II ange-

922 Vgl. Christian Kopp im Gespräch mit Katja Lückert: »Über die Zukunft der Objekte sollten die Herkunftsländer entscheiden«. In: Deutschlandfunk, 24.11.2018, <https://tinyurl.com/49337pee> (aufgerufen am 17.02.2021); Manuela Bauche im Gespräch mit Karin Fischer: »Es war systematisches Unrecht«. In: Deutschlandfunk, 30.08.2020, <https://tinyurl.com/zdzv7x5v> (aufgerufen am 17.02.2021).

923 Vgl. Manuela Bauche im Gespräch mit Karin Fischer: »Es war systematisches Unrecht«. In: Deutschlandfunk, 30.08.2020, <https://tinyurl.com/zdzv7x5v> (aufgerufen am 17.02.2021).

924 Kilian Trotier: »Das waren in Hamburg geplante Raubzüge.« Angesehene Bürger der Stadt machten mit, als in der Kolonialzeit Länder ausgebeutet, Kunstwerke gestohlen und Menschen wie Zirkustiere präsentiert wurden. Ein Gespräch mit dem Historiker Jürgen Zimmerer. In: Zeit Hamburg, 27.06.2019, <https://www.zeit.de/2019/27/kolonialismus-kolonial-zeit-raubkunst-ausbeutung-unterdrueckung> (aufgerufen am 24.09.2020). Die Politikwissenschaftlerin Catherine Lu spricht in ähnlicher Weise von Kolonialismus als strukturellem Unrecht. Vgl. Catherine Lu: Colonialism as Structural Injustice: Historical Responsibility and Contemporary Redress. In: Journal of Political Philosophy 19 (2011), H. 3, S. 261–281. Dabei bezieht sich Lu auf die Arbeiten der Philosophin und Politiktheoretikerin Iris Marion Young. Indem Lu koloniales Unrecht nicht als Ergebnis des Handelns zwischen Individuen und/oder Staaten versteht und auch auf die Bedeutung der ungerechten Strukturen des (vom Kolonialismus geprägten) internationalen Staatensystems hinweist, versucht sie neue Wege für den Umgang mit kolonialem Unrecht und mit dessen bis heute andauerndem »Erbe« zu weisen. Vgl. Catherine Lu: Justice and reconciliation in world politics. Cambridge 2017, z. B. S. 34f., S. 127.

sprochen, werden als Begründung hierfür »balance sheet approaches« angeführt, die einen vermeintlichen Nutzen und den negativen Schaden gegeneinander aufrechnen. Am prominentesten wird dies vom Historiker Niall Ferguson⁹²⁵ vertreten. Kontrovers diskutiert wurde im deutschen Kontext vor allem über die offen kolonialrevisionistischen Thesen des US-amerikanischen Politikwissenschaftlers Bruce Gilley.⁹²⁶ Gilley hat 2019 seine Behauptungen zu den vermeintlichen »Segnungen« des deutschen Kolonialismus für die Kolonien und die Kolonisierten vor der AfD-Bundestagsfraktion in dem Vortrag »Die Vorteile des deutschen Kolonialismus« vorgetragen, der die »balance sheet«-Argumentation bereits im Titel trägt.⁹²⁷ Der Politologe hatte 2017 durch die Publikation des Aufsatzes »The Case for Colonialism«⁹²⁸ in der renommierten Zeitschrift »Third World Quarterly«, der später wieder zurückgezogen wurde, international für Aufsehen gesorgt.

Die jüngeren Beispiele bilanzierender kolonialapologetischer bis offen kolonialrevisionistischer Forschungsarbeiten richten sich dabei auch explizit gegen

925 Vgl. Niall Ferguson: *Empire. The rise and demise of the British world order and the lessons for global power*. New York 2003.

926 Dass kolonialapologetische Positionen im deutschen politischen Diskurs auch jenseits der offen kolonialrevisionistischen Positionen der AfD präsent sind, belegen Äußerungen des persönlichen »Afrikabeauftragten« der damaligen Bundeskanzlerin Angela Merkel, des CDU-Politikers Günter Nooke. Nooke hatte im Jahr 2018 in einem Interview nicht nur auf die vermeintlich positiven Seiten des Kolonialismus auf dem afrikanischen Kontinent hingewiesen, sondern auch, ähnlich wie dies der Wirtschaftsnobelpreisträger Paul Romer mit dem Konzept der »Charter Cities« (zu Paul Romers Vorstellung von »Charter Cities« vgl. Paul Romer: *Why the world needs charter cities*, TEDGlobal 2009, https://www.ted.com/talks/paul_romer_why_the_world_needs_charter_cities (aufgerufen am 21.01.2021)) postuliert hat, für die Gründung von Sonderverwaltungszonen auf dem afrikanischen Kontinent plädiert. Vgl. Ulrike Ruppel im Gespräch mit Günter Nooke: »Wir haben lange Zeit zu viel im Hilfsmodus gedacht«. In: *B.Z. Berlin*, 07.08.2018, <https://tinyurl.com/2tjv7d54> (aufgerufen am 21.01.2021). Dies brachte Nooke den Vorwurf »kolonialer Amnesie« ein. Vgl. Jürgen Zimmerer: *Viel Rauch, wenig Feuer*. In: *Süddeutsche Zeitung online*, 22.10.2018, <https://www.sueddeutsche.de/politik/aussenansicht-viel-rauch-wenig-feuer-1.4179970> (aufgerufen am 21.01.2021).

927 Vgl. Bruce Gilley: *The Case for German Colonialism/Die Vorteile des deutschen Kolonialismus*, 11.12.2019, <http://www.web.pdx.edu/~gilleyb/BundestagTalkFull.pdf> (aufgerufen am 21.01.2021). Jüngst hat Gilley im rechten Manuscriptum Verlag einen 200-seitigen deutschsprachigen Band »Verteidigung des deutschen Kolonialismus« veröffentlicht. Vgl. Bruce Gilley: *Verteidigung des deutschen Kolonialismus*. Lüdinghausen 2021.

928 Der Aufsatz war mehrfach durch das Peer-Review Verfahren gefallen, wurde aber dennoch von den Herausgeber*innen abgedruckt und später dann, auch nachdem ein Großteil der Mitglieder des Editorial Boards zurückgetreten war, wieder zurückgezogen. Vgl. Robert Heinze: *Colonial revisionism; German edition*, In: *Africa Is a Country*, 22.01.2020, <https://africasacountry.com/2020/01/colonial-revisionism-in-germany> (aufgerufen am 21.01.2021). Vgl. Bruce Gilley: *The case for colonialism*. In: *Third World Quarterly* (2017), <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01436597.2017.1369037> (aufgerufen am 12.01.2021), S. 1–17.

postkoloniale Theoriebildung⁹²⁹ und stellen somit auch eine direkte Reaktion auf die verstärkte Rezeption post- und dekolonialer Stimmen in den Wissenschaften, aber auch in Zivilgesellschaft, Geschichts- und Erinnerungskultur und Politik dar. Auch wenn Forscher*innen wie Gilley im wissenschaftlichen Diskurs⁹³⁰ keine Rolle spielen, werden ihre Thesen von Akteur*innen wie der AfD⁹³¹ gezielt in öffentliche Debatten über den Umgang mit dem deutschen Kolonialismus und seinem Erbe eingebracht, nicht zuletzt, um zu verhindern, dass Kolonialismus gesamtgesellschaftlich als Unrechtssystem anerkannt wird.

Kolonialismus als Unrechtssystem: Urteilen auf der Basis heutiger Perspektiven bzw. rezenter Normen und vor dem Hintergrund überpositiver Normen: Dass Kolonialismus aus heutiger Perspektive, auf der Basis rezenter Normen und vor dem Hintergrund überpositiver Normen, wie der naturrechtlich begründeten Menschenrechte⁹³², ein Unrechtssystem darstellt, dazu liegen mittlerweile eindeutige Erklärungen bzw. Positionierungen der Vereinten Nationen vor. Am Ende des »Afrikanischen Jahres« 1960, als 18 Kolonien auf dem Kontinent ihre Unabhängigkeit erlangt hatten, wurde am 14. Dezember 1960 Kolonialismus erstmals in der »Declaration on the Granting of Independence to Colonial Countries and Peoples« in der UN-Vollversammlung verurteilt und die Abschaffung jeglicher Form von Kolonialherrschaft gefordert.⁹³³ Kolonialismus spielte auch im Rahmen der Geschichte der UN-Menschenrechtsabkommen eine wichtige Rolle. Zwar fehlten bei der Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung

929 Vgl. z.B. Bruce Gilley: The case for colonialism. In: Third World Quarterly (2017), <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01436597.2017.1369037> (aufgerufen am 12.01.2021), S. 1–17, hier S. 5.

930 Im deutschen Feuilleton hat z.B. der Publizist Alan Posener Gilleys Thesen wohlwollend aufgegriffen. Vgl. Alan Posener im Gespräch mit Korbinian Frenzel: »Es war nicht alles falsch am Kolonialismus«. In: Deutschlandfunk Kultur, 13.12.2019, <https://tinyurl.com/2v8bd4n8> (aufgerufen am 21.01.2021).

931 Vgl. hierzu jüngst: Robert Heinze: Der neue Kolonialrevisionismus der AfD, 28.09.2021, <https://www.rosalux.de/news/id/45065/der-neue-kolonialrevisionismus-der-afd> (aufgerufen am 23.12.2021).

932 Entgegen manchen Stimmen aus den Postkolonialen Studien konnte m.E. mittlerweile mit überzeugenden Argumenten nachgewiesen werden, dass nicht das Konzept der Menschenrechte selbst, wohl aber die Erzählungen über die Verabschiedung der Menschenrechtsabkommen und über die Ideengeschichte der Menschenrechte »westlich« bzw. eurozentrisch ist (vgl. Eva Kalny: Der »Westen« und die Menschenrechte. Abschied vom Ursprungsmythos einer Idee. In: Peripherie 28 (2008), H. 109/110, S. 196–223, hier S. 197). So konnte gezeigt werden, dass z.B. bei der Erarbeitung der 1948 von der UN-Generalversammlung verabschiedeten Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte ideengeschichtliche Einflüsse aus unterschiedlichen Traditionen und Weltregionen eingeflossen sind (vgl. Beate Rudolf: Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Grundlage und Motor des Menschenrechtsschutzes. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 73 (2023), H. 49–50, S. 4–10, hier S. 8).

933 Vgl. <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Independence.aspx> (aufgerufen am 01.07.2021).

der Menschenrechte im Jahr 1948 durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen große Teile der nach wie vor kolonial dominierten Welt. Allerdings haben bereits 1955 auf der Konferenz von Bandung Vertreter der nun unabhängigen ehemaligen kolonisierten Länder auf die Allgemein Erklärung der Menschenrechte als Leitlinie verwiesen. 1966 haben die Kolonialmächte dann das Recht auf Selbstbestimmung im Rahmen der Pakete über zivile und politische sowie wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte zumindest formell angenommen. Damit wurde Kolonialismus – zumindest auf dem Papier – als Menschenrechtsverletzung anerkannt.⁹³⁴ 1970 wurde im »Programme of action for the full implementation of the Declaration on the Granting of Independence to Colonial Countries and Peoples« dann die Fortsetzung von Kolonialismus in all seinen Formen und Manifestationen zu einem Verbrechen erklärt, das gegen die Prinzipien des internationalen Rechts verstößt.⁹³⁵

Solche UN-Erklärungen, wie sie für die Zeit nach 1945 vorliegen, stellen insgesamt die Konsequenz dar, die die Weltgemeinschaft aus der Geschichte des Kolonialismus gezogen hat – auch wenn sich die Kolonialmächte weiter weigerten (zum Teil bis in die Gegenwart) – Kolonialismus tatsächlich als Menschenrechtsverletzung zu behandeln und zu sanktionieren oder gar über eine juristische Aufarbeitung oder Entschädigungszahlungen nachzudenken.⁹³⁶ Jörg Fisch betont, dass im europäischen Verständnis Kolonialismus bis zum 16. Jahrhundert zunächst weder als erlaubt oder verboten galt, sondern unhin-

934 Vgl. Beate Rudolf: Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Grundlage und Motor des Menschenrechtsschutzes. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 73 (2023), H. 49–50, S. 4–10, hier S. 4–6.

935 Vgl. <https://www.refworld.org/docid/3b00f0530.html> (aufgerufen am 17.02.2021). Jörg Fisch weist dabei darauf hin, dass die Verurteilung des Kolonialismus von der UN auf verschiedensten Ebenen zwar immer wieder wiederholt, dass die Begriffe »Kolonie« und »Kolonialismus« dabei allerdings nie klar definiert wurden. Vgl. Jörg Fisch: Colonialism: Before and After. In: Susanne Popp/Katja Gorbahn/Susanne Grindel (Hrsg.): History Education and (Post-)Colonialism. Berlin u. a. 2019, S. 47–59, hier S. 47. Ein Beispiel einer solchen Wiederholung wäre die »Weltkonferenz gegen Rassismus, Rassendiskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und damit zusammenhängende Intoleranz« der Vereinten Nationen 2001 in Durban, auf der nicht nur erklärt wurde, dass Sklaverei und Versklavungshandel zu allen Zeiten als Verbrechen gegen die Menschlichkeit beurteilt werden hätten müssen, sondern auch eine eindeutige Stellungnahme zum Kolonialismus erfolgte. Dabei wird nicht nur klar benannt, dass der historische Kolonialismus zu Rassismus geführt hat. Darüber hinaus wird auch noch folgendes Urteil gefällt, das Kolonialismus als Unrecht markiert und als einen Faktor für heutige globale Ungleichheiten benennt: »14. [...] We acknowledge the suffering caused by colonialism and affirm that, wherever and whenever it occurred, it must be condemned and its reoccurrence prevented. We further regret that the effects and persistence of these structures and practices have been among the factors contributing to lasting social and economic inequalities in many parts of the world today;«. Vgl. <http://www.un-documents.net/durban-d.htm> (aufgerufen am 21.01.2021).

936 Vgl. Eva Kalny: Der »Westen« und die Menschenrechte. Abschied vom Ursprungsmythos einer Idee. In: Peripherie 28 (2008), H. 109/110, S. 196–223, hier S. 207.

terfragter Teil der Ausweitung von (Kolonial-)Reichen war. Im 16. Jahrhundert entstanden dann, so Fisch, zum einen im philosophisch-juristischen Diskurs zwei Positionen, die – auch in kritischer Auseinandersetzung – die moralischen und juristischen Einstellungen zum Kolonialismus in den folgenden Jahrhunderte prägten: Zum einen die mit dem spanischen Philosophen, Juristen und Theologen Francisco de Vitoria verbundene Position, dass alle Menschen (und Staaten) ein Recht zu freier Siedlung, freiem Handel und damit auch zu freier Kolonisierung hatten. Demgegenüber gab es auch die Auffassung, dass politische Einheiten indigener Völker über volle Souveränität verfügten und – zumindest theoretisch – selbst entscheiden durften, ob sie Handel mit oder Kolonisierung durch Fremde erlauben. Der einflussreichste Vertreter dieser Position wurde Immanuel Kant. De facto wurde die europäische Überlegenheit zunächst mit technologischer Überlegenheit, bald mit rassistischen Argumenten »zivilisatorischer«, geistiger und dann »rassistischer« Überlegenheit gerechtfertigt. Zum anderen entstand, laut Fisch, im 16. Jahrhundert die Unterscheidung in Selbst- und Fremdherrschaft, wobei Fremdherrschaft zunehmend als illegitim angesehen wurde. Im 19. Jahrhundert spielte das Recht auf Selbstbestimmung der Völker bzw. der nationalen Selbstbestimmung im Kontext des europäischen Nationalismus eine immer zentralere Rolle im Völkerrecht, wurde den Kolonien allerdings bewusst vorenthalten. Das Recht auf Selbstbestimmung der Kolonien wurde nach dem Ersten Weltkrieg weder in die Satzung des Völkerbundes aufgenommen und findet sich sogar in der Charta der Vereinten Nationen 1945 noch nicht (ein Wendepunkt stellte hier erst die oben erwähnte Resolution 1514 der UN-Generalversammlung im Jahr 1960 dar).⁹³⁷

Es gab also durchaus vom Beginn der europäischen Expansion an europäische und auch indigene Stimmen, die den europäischen Kolonialismus als Unrechtssystem ansahen. Auch war die Geschichte des neuzeitlichen Kolonialismus, was die postkoloniale Geschichtsschreibung herausgearbeitet hat, von Anfang an vom Widerstand der Kolonisierten und Versklavten begleitet.⁹³⁸ Dennoch war Kolonialismus für den Großteil der Weltgeschichte, sowohl mit Blick auf die dominierenden zeitgenössischen Rechts- und Moralvorstellungen und trotz des entstehenden internationalen Völkerrechts⁹³⁹ eben kein formales, juristisch sanktionierbares Unrecht, sondern legal und nach dem Selbstverständnis der Akteur*innen auch legitim. Insofern gilt es beim Sprechen über Kolonialismus

937 Vgl. Jörg Fisch: Colonialism: Before and After. In: Susanne Popp/Katja Gorbahn/Susanne Grindel (Hrsg.): History Education and (Post-)Colonialism. Berlin u. a. 2019, S. 47–59, hier S. 50–55.

938 Vgl. hierzu z. B. Robert Young: Postcolonialism. An historical introduction. 2. Aufl. Oxford 2016.

939 Hier kann z. B. auf die auf den Haager Friedenskonferenzen 1899 und 1907 abgeschlossenen Haager Konventionen verwiesen werden.

als Unrechtssystem m.E. klar darzulegen, dass es sich dabei, wie z.B. in den genannten UN-Erklärungen, um ein wertendes Urteil auf der Grundlage rechtlicher und moralischer Maßstäbe handelt, die sich erst nach 1945 langsam durchzusetzen begannen.

Neben einem wertenden Urteil aufgrund heutiger Normen, wozu Lernende häufig automatisch neigen, gilt es aus geschichtsdidaktischer Perspektive mit Blick auf die Alterität von Geschichte und die Förderung des Historizitätsbewusstseins ein historisches Urteilen auf der Ebene der Vergangenheit anzuleiten. Schüler*innen sollen lernen, dass zeitgenössisch für die historischen Akteur*innen andere Wertmaßstäbe galten als heute. Daher gilt es, differenziert die für die damaligen Zeitgenoss*innen geltenden Wertmaßstäbe und die damalige Rechtslage zu untersuchen. Zudem ist es aus der Perspektive Postkolonialer Kritik besonders wichtig, diejenigen Stimmen herauszuheben, die schon zeitgenössisch Kolonialismus als Unrechtssystem verurteilten. In der geschichtsdidaktischen Debatte um Urteilsbildung entlang der beiden Typen Sach- und Werturteil wird dabei m.E. nicht immer berücksichtigt, dass auch die historischen Akteur*innen wertgebunden handelten und somit auch in Sachurteilen immer Wertvorstellungen mitverhandelt werden, die, wie im folgenden Abschnitt dargelegt wird, für historisches Lernen eine zentrale Rolle spielen.⁹⁴⁰

Kolonialismus als Unrechtssystem: Urteilen unter Berücksichtigung der zeitgenössischen Perspektiven und Normen: Die Frage, inwiefern Kolonialismus bzw. das Verhalten bestimmter Akteur*innen auch auf der Basis vergangener Normen Unrecht darstellten (bzw. zeitgenössisch als Unrecht gesehen wurden), lässt sich für die über 500-jährige Geschichte der europäischen Expansion pauschal sicherlich nicht beantworten.

Dabei stellt die Rekonstruktion zeitgenössischer Wertvorstellungen, gerade mit Blick auf den Beginn der europäischen Expansion, forschungsmethodisch eine große Herausforderung dar. Bereits die Annäherung an die Sicht von europäischen Akteur*innen und deren Rechtsverständnis und christlich-religiöse bzw. später auch säkulare Moralvorstellungen erweist sich als schwierig. Dass die europäische Expansion von massiver Gewalt begleitet war, war auch zeitgenössisch mehr als bewusst. Die Vielfalt der Rechtfertigungsversuche für das europäische Handeln zeigt, dass das europäische Vorgehen durchaus auch in den eigenen Reihen als problematisch wahrgenommen wurde. So gilt es, in jedem Fall solche moralischen und rechtlichen Einwände europäischer Gegenstimmen⁹⁴¹

940 Zur Urteilsbildung in der Geschichtsdidaktik und zur Unterscheidung zwischen Sach- und Werturteil siehe Teil III Claim 3 (Gliederungspunkt 8.2.).

941 Vgl. z.B. für europäische Kritik in der Frühphase der europäischen Expansion auch die Positionen des Dominikaner-Mönches Bartolomé de Las Casas. In der Disputation von Valladolid 1550–1551 debattierte er mit dem Humanisten Juan Ginés de Sepúlveda ausführlich über die Rechte der indigenen Bevölkerung der Amerikas. Vgl. Bartolomé de las

v. a. gegen Gewaltexzesse des europäischen Kolonialismus bzw. z. T. auch gegen Kolonialismus insgesamt hervorzuheben, die zeitgenössisch bereits zirkulierten.⁹⁴²

Auch wo aus indigener Perspektive keine überlieferten Kritiken am europäischen Vorgehen vorliegen, so kann trotzdem indigener Widerstand als performative Artikulation gegen wahrgenommenes Unrecht berücksichtigt werden. In diesem Sinne fordert die Philosophin Iris Därmann Gewalt- und Widerstandsforschung zusammen zu denken und Widerstand im Sinne einer »body politics« von den Körpern Versklavter, Gefangener und Unterdrückter aus zu denken. In Räumen extremer Gewalt sucht sie daher nicht nur nach Spuren von aktivem, sondern auch von passivem Widerstand, wofür Därmann den Begriff des »Sich-Undienlich-Machens« einführt.⁹⁴³ Dabei gilt es, mit Blick auf die Wertvorstellungen außereuropäischer Akteur*innen simplifizierenden Täter-Opfer-Einteilungen entgegenzuwirken, da es auch unter den Kolonisierten nicht nur aktiven und passiven Widerstand, sondern auch Kollaboration gab und sich Profiteur*innen und Befürworter*innen von Kolonialismus und Versklavungshandel finden.⁹⁴⁴ Ein weiterer didaktisch vielversprechender Weg nach Antworten auf die Frage zu suchen, inwiefern Kolonialismus bzw. das Verhalten einzelner Akteur*innen auch nach zeitgenössischen Normen Unrecht darstellten, wäre Autor*innen zu folgen, die eine postkoloniale Geschichte der Menschenrechte

Casas: Die Disputation von Valladolid (1550–1551). In: Mariano Delgado/Horst Pietschmann/Michael Sievernich (Hrsg.): Bartolomé de Las Casas Werkauswahl. Bd. 1: Missions-theologische Schriften. Paderborn 1994, S. 336–436.

942 In der Forschung wird kontrovers diskutiert, inwiefern im 18. Jahrhundert mehrere prominente Aufklärer, wie z. B. Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), Abbé Guillaume-Thomas Raynal (1713–1796), Denis Diderot (1713–1784), aber auch Immanuel Kant (1724–1804) und Johann Gottfried Herder (1744–1803) nicht nur Gewaltexzesse des europäischen Kolonialunternehmens kritisierten, sondern grundsätzlich die Idee zurückwiesen, dass Europäer*innen das Recht hatten, den Rest der Welt zu kolonisieren bzw. zu »zivilisieren«. Vgl. hierzu z. B. Sankar Muthu: *Enlightenment against Empire*. Princeton/Oxford 2003, S. 1. Kritisch zu solchen Thesen äußern sich z. B. Andreas Pečar und Damien Tricoire, die eine konsequente Historisierung und Kontextualisierung der Autoren der Aufklärung und ihrer Texte unternehmen. Vgl. Andreas Pečar/Damien Tricoire: *Falsche Freunde. War die Aufklärung wirklich die Geburtsstunde der Moderne?* Frankfurt a.M. 2015, S. 27. Dabei kommen sie z. B. mit Blick auf das von Raynal herausgegebene Werk »Histoire des deux Indes« zu dem Schluss, dass es sich dabei nicht – wie teilweise in der Forschung postuliert – um einen antikolonialistischen, sondern vielmehr um einen patriotischen und letztlich kolonialistischen Titel handelt. Vgl. Andreas Pečar/Damien Tricoire: *Falsche Freunde. War die Aufklärung wirklich die Geburtsstunde der Moderne?* Frankfurt a.M. 2015, S. 134.

943 Vgl. Iris Därmann: *Undienlichkeit. Gewaltgeschichte und politische Philosophie*. Berlin 2020, S. 8.

944 Die Azteken wurden beispielsweise selbst Opfer des Widerstands der von ihnen unterdrückten benachbarten Staaten, die sich mit den Spaniern gegen den alten Unterdrücker verbündeten. Vgl. z. B. Stefan Rinke: *Conquistadoren und Azteken. Cortés und die Eroberung Mexikos*. München 2019.

schreiben wollen.⁹⁴⁵ So gab es nicht nur »nicht-westliche« Traditionen, die der »westlichen« Menschen- und Naturrechtstradition entsprechen.⁹⁴⁶ Auch haben Kolonisierte von Beginn der europäischen Expansion an die von Europäern für Europäer formulierten Rechte für sich beansprucht und gegen Verstöße des »Westens« gegen eigene Rechtsnormen ins Feld geführt.⁹⁴⁷ Dabei wäre m. E. allerdings noch die Frage zu beantworten, wie weit die jeweiligen Diskurse zirkulierten und in den Kolonien entstandene Schriften auch in Europa rezipiert wurden.

Ein weiterer Ansatzpunkt in der Beurteilung der europäischen Akteur*innen vor dem Hintergrund zeitgenössischer Perspektiven besteht darin zu fragen, inwiefern im Zuge des Kolonialismus von den »Kolonialherren« systematisch gegen eigene Verträge, Zusicherungen und gesetzliche Regelungen im Rahmen des entstehenden Völkerrechts verstoßen wurde.⁹⁴⁸ Erschwert wird die Rekonstruktion historischer Urteile über Kolonialherrschaft und Kolonialismus dadurch, dass sich Positionen zur Rechtmäßigkeit europäischen Handelns im Verlauf der Zeit auch wandelten. Insofern wären aus geschichtsdidaktischer Sicht Längsschnitte wünschenswert, die Veränderungen, aber auch Kontinuitäten herausarbeiten.⁹⁴⁹

Eine mit Blick auf die Frage nach dem heutigen Urteil über die zeitgenössischen Wertvorstellungen und Haltungen europäischer Akteur*innen hilfreiche Unterscheidung führen Bernd-Stefan Grewe, Markus Himmelsbach, Johannes Theisen und Heiko Wegmann in ihrer Studie »Freiburg und der Kolonialismus«

945 Vgl. José-Manuel Barreto (Hrsg.): *Human rights from a Third World perspective. Critique, history and international law*. Newcastle upon Tyne 2013.

946 Vgl. Zehra F. Kabasakal Arat: *Forging a Global Culture of Human Rights: Origins and Prospects of the International Bill of Rights*. In: José-Manuel Barreto (Hrsg.): *Human rights from a Third World perspective. Critique, history and international law*. Newcastle upon Tyne 2013, S. 388–418, hier S. 391.

947 Vgl. José-Manuel Barreto: *Introduction. Decolonial strategies and dialogue in the human rights field*. In: José-Manuel Barreto (Hrsg.): *Human rights from a Third World perspective. Critique, history and international law*. Newcastle upon Tyne 2013, S. 1–42, hier S. 19.

948 Zu den kolonialen Ursprüngen des Völkerrechts: Vgl. z. B. Antony Anghie: *The evolution of international law: Colonial and postcolonial realities*. In: *Third World Quarterly* 27 (2006), H. 5, S. 739–753. Zum Verhältnis der europäischen Expansion und des Völkerrechts, vgl. auch folgende ältere Studie von Jörg Fisch: *Jörg Fisch: Die europäische Expansion und das Völkerrecht. Die Auseinandersetzungen um den Status der überseeischen Gebiete vom 15. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Stuttgart 1984. Zu dekolonialer Rechtskritik, vgl. folgender deutschsprachige Sammelband, der deutsche Übersetzungen zentraler Grundlagentexte umfasst: Karina Theurer/Wolfgang Kaleck: *Dekoloniale Rechtskritik und Rechtspraxis*. Baden-Baden 2020.

949 Vgl. Anke John: *Historische Urteilsbildung. Wertewandel und historische Darstellungsfragen*. In: Anke John u. a. (Hrsg.): *Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht. Ethik, Englisch, Geographie, Geschichte, politische Bildung, Religion*. Frankfurt a.M. 2020, S. 100–124, hier S. 112–114.

ein. Darin nehmen die vier Historiker die kolonialen Bezüge Freiburgs im Zeitraum formeller deutscher Kolonialherrschaft und die sich daran anschließende Zeit kolonialrevisionistischer Bestrebungen bis 1945 in den Blick. Um die Frage zu beantworten, wie breit die zeitgenössische Unterstützung für den Deutschen Kolonialismus in der Freiburger Stadtgesellschaft verankert war, unterscheiden sie zwischen »kolonialen« und »kolonialistischen« Bezügen. Denn nicht alle »kolonialen« Bezugnahmen auf das Kolonialunternehmen waren automatisch »kolonialistisch«, d. h. mit einer Befürwortung von Kolonisierung und Kolonialherrschaft verbunden. So war nicht automatisch jeder/jede, der/die »Kolonialwaren« konsumierte, Unterstützer*in des deutschen kolonialen Projekts. Um davon die offensive Befürwortung des Kolonialunternehmens abzugrenzen, wird der Begriff »kolonialistisch« vorgeschlagen. Gerade auch die Erkenntnis, dass zur Zeit formeller deutscher Kolonialherrschaft auch in einer Stadt wie Freiburg, die abseits der Zentren von Kolonialpolitik und Kolonialhandel wie Berlin oder Hamburg liegt, die meisten Bürger*innen den Kolonialismus und die Überzeugung einer europäischen zivilisatorischen Überlegenheit (entweder in ihrer biologistischen oder kulturalistischen Spielart) teilten, lässt zeitgenössische kritische Stimmen von Sozialist*innen, Kommunist*innen, aber auch von Teilen der Zentrums-Partei umso heller leuchten.⁹⁵⁰

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Rekonstruktion der zeitgenössischen Normen und Haltungen zum europäischen Kolonialismus aus geschichtsdidaktischer Sicht von zentraler Bedeutung ist. Denn nur ein differenzierter Blick auf zeitgenössische Urteile über den historischen Kolonialismus kann simplifizierender und ahistorischer Moralisierung und der Entwicklung unreflektierter moralischer Überlegenheitsgefühle entgegenwirken. Auch ist es erst vor diesem Hintergrund vollumfänglich möglich, am Beispiel zeitgenössischer Personen, die »anders« dachten, und/oder von Akteur*innen, die Widerstand leisteten, historisches Lernen anzuleiten, das ein »In Alternativen denken«⁹⁵¹ möglich macht.

Im Folgenden soll an dem Rollenspiel »A Class Role Play« zu einem fiktiven Gerichtsprozess gegen Christoph Kolumbus (vermutlich 1451–1506) (und wei-

950 Vgl. Bernd-Stefan Grewe u. a.: Freiburg und der Kolonialismus. Vom Kaiserreich bis zum Nationalsozialismus. Freiburg 2018, S. 21–23.

951 Vgl. Peter Schulz-Hageleit: In Alternativen denken lernen. Gedanken über die Zukunft des historisch-politischen Lehrens und Lernens. In: Jan Patrick Bauer/Andreas Körber/Johannes Meyer-Hamme (Hrsg.): Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen. Festschrift für Bodo von Borries. Kenzingen 2008, S. 403–418. Für ein »Denken in Alternativen« plädiert ähnlich wie Schulz-Hageleit auch Philipp McLean in seinen Überlegungen zu emanzipativer Mündigkeit als Ziel historischen Lernens. Vgl. Philipp McLean: Selbstbestimmung durch Lernen aus der Geschichte? Emanzipative Mündigkeit als Ziel historisch-kritischer Bildung. In: LaG-Magazin (2021), H. 3, S. 36–40, hier S. 39.

terer Akteur*innen) aus dem Lehr-Lernmittel »Rethinking Columbus«⁹⁵² gezeigt werden, warum eine unzureichende Historisierung und die fehlende Differenzierung zwischen dem Urteil nach heutigen bzw. zeitgenössischen Normen dem historischen Lernen abträglich ist.

Fokus Lehr-Lernmittelanalyse: Claim 1 Kolonialismus als Unrechtssystem

Lehr-Lernmittel: Bill Bigelow: A Class Role Play. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 87–93.

Das Ziel des von »Rethinking Schools«⁹⁵³ herausgegebenen Lehr-Lernmittels »Rethinking Columbus«⁹⁵⁴ besteht laut der beiden Herausgeber darin, ein »alternative narrative« zur vor allem in den USA omnipräsenten Erzählung von der »Entdeckung Amerikas« durch Christoph Kolumbus als Erfolgsgeschichte anzubieten.⁹⁵⁵ Das im Folgenden im Zentrum stehende Rollenspiel ist in das Modul »The Trial. The People vs. Columbus, et al.« des Lehr-Lernmittels wie folgt eingebettet. Dem Rollenspiel vorangestellt ist ein Textauszug aus Hans Konings »Columbus: His Enterprise«.⁹⁵⁶ Auf das Rollenspiel folgt eine Aufgabe, in der das Tagebuch des Kolumbus »gegen den Strich« gelesen werden soll⁹⁵⁷, ein Zeitstrahl »Spain, Columbus and Taínos«⁹⁵⁸ sowie ein adaptierter Quellenauszug von Bartolomé de las Casas⁹⁵⁹.

952 Vgl. Bill Bigelow: A Class Role Play. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 87–93.

953 Bei Rethinking Schools handelt es sich um eine US-amerikanische NGO, die u. a. Lehr-Lernmittel verlegt und sich als »an activist publication« an der Schnittstelle von »classroom practice« und »educational theory« verortet. Die Organisation will Veränderungen im Schulsystem anstoßen, wobei sie einen besonderen Schwerpunkt auf das Thema »race« legt. <https://rethinkingschools.org/about-rethinking-schools/our-history/> (aufgerufen am 05.07.2021).

954 Die erste Auflage des Lehr-Lernmittels »Rethinking Columbus« wurde 1991 in Zusammenarbeit mit dem Network of Educators on the Americas (NECA) veröffentlicht.

955 Die Herausgeber formulieren ihre Ziele wie folgt: »We hope to encourage a deeper understanding of the European invasion's consequences, to honor the rich legacy of resistance to the injustices it created, to convey some appreciation for the diverse indigenous cultures of the hemisphere, and to reflect on what this all means for us today.« Bill Bigelow/Bob Peterson: Why Rethink Columbus? In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 10f.

956 Vgl. Hans Koning: For the Sake of Gold. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 86.

957 Vgl. Bill Bigelow: Columbus's Diary. Reading Between the Lines. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 95–98.

958 Vgl. o. V.: Timeline: Spain, Columbus, and Taínos. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 99–102.

959 Vgl. Open Your Hearts. A Dominican Friar Speaks Out. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 103–104.

Dem Modul vorangestellt ist ein Zitat aus der von Bill Bigelow verfassten Einleitung zum Rollenspiel. Hier wird die Begegnung zwischen Europäer*innen und den indigenen Taíno⁹⁶⁰ in der Karibik als »monstrous crime« mit bis zu 3 Millionen toten Taíno benannt und die Frage aufgeworfen: »Who – or what – was responsible for this slaughter?«⁹⁶¹ An diese zu Beginn vorgenommene wertende Schärfung der Wahrnehmungsperspektive schließt der Textauszug aus der Monografie von Hans Koning an, in dem das von Kolumbus errichtete brutale System der Erpressung der Indigenen zur Förderung und Sammlung von Gold beschrieben wird. Nach dieser Hinführung folgt das von Bigelow verfasste Rollenspiel »The People vs. Columbus, et al«. Dabei handelt es sich um einen fiktiven Gerichtsprozess, in dem fünf Angeklagte vor Gericht gestellt werden, um sich für das Gemetzel (»slaughter«) an den Taíno zu verantworten: Kolumbus, Kolumbus' Männer, die Katholischen Könige Isabella I. von Kastilien (1451–1504) und Ferdinand II. von Aragon (1452–1516), die Taíno selbst und das »System of Empire«. Aufgabe der Lernenden ist es zunächst, das Rollenspiel vorzubereiten, in dem die Schüler*innen die Rolle der Verteidiger*innen der fünf des Mordes angeklagten Gruppen übernehmen und zudem auch die Geschworenen stellen. Die Rolle des Anklägers bzw. der Anklägerin soll im Rollenspiel die Lehrkraft übernehmen. Die Schüler*innen erhalten zur Vorbereitung Darstellungstexte, die zugespitzte fiktive Anklageschriften enthalten. Die Lernenden sind aber auch dazu angehalten, im Rahmen ihrer Vorbereitung weitere Materialien aus dem gesamten Lehr-Lernmittel »Rethinking Columbus« heranzuziehen.⁹⁶²

Das zentrale Ziel des Rollenspiels ist die Verurteilung sowohl des Vorgehens von Kolumbus und dessen Männern (sowie der spanischen Krone) als auch von Kolonialismus insgesamt (repräsentiert durch das »System of Empire«) als Unrecht. Dass es in der Lernaufgabe zentral um Urteilsbildung geht, wird methodisch allein schon durch das Format »trial«, und auf begrifflicher Ebene durch die Verwendung von wertender Sprache deutlich (wie »monstrous«, »slaughter« oder die Formulierung »sane people do not kill hundreds of thousands of other human beings«). Auch ist in den Anklageschriften sowohl gegen Kolumbus' Männer als auch gegen das »Sys-

960 Vgl. zur Geschichte der Taíno: Irving Rouse: *The Tainos. Rise and decline of the people who greeted Columbus*. New Haven 1992.

961 o. V.: *The People vs. Columbus, et al*. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 85.

962 Vgl. Bill Bigelow: *A Class Role Play*. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 87–93.

tem of Empire« vom »genocide«⁹⁶³ an den Taíno die Rede. Dabei wird deutlich, dass die Ereignisse vor dem Hintergrund heutiger Normen verurteilt werden, auch wenn dies nicht explizit benannt wird. Die Position, dass Kolonialismus aus heutiger Sicht als Unrechtssystem verurteilt wird, findet sich am deutlichsten in der Anklageschrift gegen das »System of Empire«. Darin wird auch angedeutet, dass das Vorgehen der Spanier in einer globalen Perspektive gesehen werden muss und nur vor der Logik des europäischen »System of Empire« verstanden werden kann.

Fazit: Aus geschichtsdidaktischer Perspektive führen bei diesem fiktiven »role play« die fehlende Historisierung des »Gerichtsprozesses« (samt des Formats) und die ausbleibende Rekonstruktion der zeitgenössischen Wertmaßstäbe zu Problemen, die in der Durchführung durch die Lehrkraft allerdings behoben werden können.

1. Erstens müsste das »trial« klar als »fiktiv« in dem Sinne gekennzeichnet werden, dass keiner der genannten Angeklagten für den Genozid an der indigenen Bevölkerung zur Rechenschaft gezogen wurde und das Gerichtsverfahren einem heutigen europäischen bzw. US-amerikanischen Verständnis von Rechtsprechung und Gerichtsbarkeit folgt. Zudem müsste im Sinne einer Kontextualisierung bzw. Perspektivenschärfung der Prozess als aus heutiger Sicht politisch motiviert gekennzeichnet werden. Dabei könnte der Gerichtsprozess idealerweise historisch im Kontext der »500-Jahr-Feiern« im Jahr 1992 verortet werden, in deren Umfeld in den Americas von indigenen Initiativen und Aktivist*innen tatsächlich zum Teil äußerst medienwirksam ähnliche Schauprozesse durchgeführt wurden.⁹⁶⁴ Mit Blick auf das Format des Rollenspiels fällt zudem auf, dass die Bestimmung des Strafmaßes für die »Verurteilten« nicht Teil der Aufgabe ist. Die Frage wird lediglich als Option für die Diskussion im Zusammenhang mit der Verurteilung des »System of Empire« aufgeworfen und hier sogar noch in Anführungszeichen gesetzt.⁹⁶⁵ Dabei würde der Rahmen des fik-

963 Für ausführliche Literaturhinweise zur Debatte um Genozid(e) an der indigenen Bevölkerung der Americas siehe oben.

964 Auf dem Schweizer Bildungsportal Zebis, das von der Geschäftsstelle der Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz (BKZ) betrieben wird, findet sich eine Lernaufgabe zum Thema »Folgen der Entdeckungen« für den Geschichtsunterricht, in der auf einen »Prozess« gegen Kolumbus Bezug genommen wird, den Indigene im Jahr 1998 durchgeführt haben. Vgl. <https://tinyurl.com/2s4x4twf> (www.zebis.ch) (aufgerufen am 05.07.2021).

965 Vgl. Bill Bigelow: A Class Role Play. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 87–93, hier S. 88: »If the System of Empire is guilty, what should be the »sentence«? You can't put a system in prison.« Mit Blick auf das »System of Empire« bleibt dabei unklar, wer die angesprochenen Vertreter*innen des Systems sind, die bestraft werden könnten.

tiven Schauprozesses durchaus die Möglichkeit bieten, z.B. in der Auseinandersetzung mit Forderungen indigener Aktivist*innen, darüber nachzudenken, wie heute, z.B. in Form von Reparationen oder auf erinnerungskultureller Ebene, mit der historischen Verantwortung für die Ereignisse vor mehr als 500 Jahren und deren bis heute andauernden Folgen umgegangen werden kann.

2. Zweitens müssten in der Abschlussdiskussion, um ahistorischer Urteilsbildung vorzubeugen, die verschiedenen Akteur*innen m. E. zwingend historisiert und die zeitgenössischen Normen sowie die Handlungsspielräume der jeweiligen Akteur*innen in die Diskussion einbezogen werden. Da die Lernenden durch das »trial« mehrheitlich zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der »Perspektive der Täter« geführt werden, erscheint es zentral, dass sie sich differenziert und historisch triftig in die Akteur*innen der Zeit hineinversetzen können. Der Hinweis darauf, weitere Materialien aus der »Rethinking Columbus« Publikation hinzuzuziehen, kann zwar möglicherweise dazu beitragen.⁹⁶⁶ Allerdings wären hier m. E. detaillierte Arbeitsaufträge und konkrete Hinweise auf Bezüge in den weiteren Materialien wünschenswert. Ein mögliches Beispiel, wie Lernende an die historische Situation im ausgehenden 15. Jahrhundert herangeführt werden könnten, wäre z. B. folgende Ergänzung zur Anklageschrift gegen die Männer des Kolumbus: die dort vertretene These »You could have said no« wird in der Rollenkarte zwar mit dem Verweis auf den Widerspruch der Dominikanermönche Bartolomé de las Casas und Antonio de Montesinos begründet.⁹⁶⁷ Allerdings hinkt der Vergleich hinsichtlich der unterschiedlichen Rollen und Handlungsspielräume von Kolumbus' Männern im Vergleich zu den Mönchen de Las Casas und de Montesinos. Hier hätte ein Verweis auf die klaren Hierarchien erfolgen können, in die die Männer des Kolumbus eingebunden waren. Hätten sie »vor Ort« wirklich »Nein« sagen können?

Die aus geschichtsdidaktischer Sicht zentralen Fragen, ob Kolumbus überhaupt nach heutigen Maßstäben verurteilt werden darf bzw. wie Kolumbus aus zeitgenössischer Perspektive zu beurteilen ist, werden von Bill Bigelow zwar nicht explizit aufgeworfen. Eine entsprechende Diskussion kann sich aber an die für die Abschlussdiskussion im Zuge der Urteilsbegründung durch die Jury vorgeschlagene Frage anschließen, inwiefern

966 Vgl. Bill Bigelow: A Class Role Play. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 87–93, hier S. 88.

967 Bill Bigelow: A Class Role Play. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 87–93, hier S. 90.

Kolumbus sich von anderen zeitgenössischen »Entdeckern« unterschied bzw. inwiefern sein Vorgehen und sein Verhalten durch das (entstehende) »System of Empire« determiniert waren.⁹⁶⁸

Eine Möglichkeit zur Historisierung der Debatte um die Beurteilung von Christoph Kolumbus (und anschließend ein Vergleich mit anderen »Entdeckern«) wäre, sich ausführlich mit der Untersuchung gegen Kolumbus und seine beiden Brüder auseinanderzusetzen, die die Katholischen Könige Isabella I. und Ferdinand II. in Auftrag gegeben hatten. Nachdem Vorwürfe von Misswirtschaft und Machtmissbrauch laut geworden waren, entsandten die Katholischen Könige Francisco de Bobadilla (ca. 1448–1502) als Untersuchungsrichter nach Hispanola. Bobadilla ließ Kolumbus und dessen Brüder, nachdem er die Vorwürfe überprüft und für zutreffend befunden hatte, verhaften und schickte sie zurück nach Spanien, wo sie sich vor dem Königspaar verantworten sollten. Am 17. Dezember 1500 musste sich Christoph Kolumbus vor Isabella I. und Ferdinand II. rechtfertigen und konnte dabei die Vorwürfe zumindest so weit ausräumen, dass er seine von Bobadilla festgesetzten Güter zurückerhielt. Die ihm entzogenen Ämter des Gouverneurs und Vizekönigs erhielt Kolumbus hingegen nicht zurück (neuer Gouverneur von Hispanola war jetzt Bobadilla). Der Bericht von Francisco de Bobadilla, für den er auf Hispanola Aussagen von Zeitzeugen gesammelt hatte, war lange verschollen. Erst im Jahr 2005 wurde in einem spanischen Archiv eine Abschrift davon gefunden. Insgesamt scheint im Zusammenhang der Untersuchungen gegen Christoph Kolumbus das brutale Vorgehen gegen die indigene Bevölkerung allerdings kaum relevant gewesen zu sein (Lediglich die Versklavung der Taíno spielte insofern eine Rolle, als dass Kolumbus von Geistlichen vorgeworfen wurde, dass er gezielt versucht habe, die Taufe der indigenen Bevölkerung zu verhindern. Denn offiziell durften nur ungetaufte Indigene versklavt werden).⁹⁶⁹ Dieser Umstand kann m.E. zeigen, wie fruchtbar ein historisches Nachdenken über die Beurteilung von Kolumbus nach zeitgenössischen Normen sein kann, da diese Beobachtung die Lernenden durchaus irritieren bis schockieren dürfte und weitere Fragen aufwirft, z.B. warum dies der Fall war und wann sich dies geändert hat.

968 Vgl. Bill Bigelow: A Class Role Play. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 87–93, hier S. 88.

969 Vgl. hierzu: Consuelo Varela: *La caída de Cristóbal Colón. El juicio de Bobadilla*. Edición y transcripción de Isabel Aguirre. Madrid 2006, S. 111–119.

6.2. Kolonialismus als Ideologie und mentale Struktur

Postkoloniale Theorie hat gerade in Disziplinen wie der Geschichtswissenschaft, die sich bereits seit langem mit dem Kolonialismus auseinandersetzen, deshalb zu zahlreichen innovativen Forschungen geführt, da Kolonialismus nun nicht mehr nur als politisches bzw. wirtschaftliches Herrschaftsverhältnis, sondern auch als Ideologie bzw. als mentale Struktur verstanden wurde.⁹⁷⁰ Durch diesen erweiterten Kolonialismusbegriff kann nicht nur ein vollständigeres Bild des historischen Kolonialismus gezeichnet werden, sowohl mit Blick auf die Gesellschaften in den Kolonien als auch in den »Metropolen«. Aus geschichtsdidaktischer Sicht liegt die große Stärke eines solchen erweiterten Kolonialismusbegriffs darin, dass aufgezeigt werden kann, wie Vorstellungen und Denkmuster die Zeit formeller Kolonialherrschaft überdauert haben und bis in die Gegenwart weiterwirken.⁹⁷¹ Und dies gilt unabhängig davon, wie lange die Kolonialherrschaft dauerte bzw. – wie das Schweizer Beispiel⁹⁷² zeigt – auch unabhängig davon, ob ein Land überhaupt formell Kolonien besaß. Bernd-Stefan Grewe, Markus Himmelsbach, Johannes Theisen und Heiko Wegmann schlagen zur Unterscheidung zwischen Kolonialismus als Herrschaftsverhältnis und Kolonialismus als Ideologie folgende Begriffsverwendung vor, die in der vorliegenden Arbeit übernommen wird: Wenn es eher um Herrschaftsverhältnisse geht, werden die Begriffe »Kolonialherrschaft« bzw. »koloniale Herrschaft« verwendet. Wenn eher die Ideologie bzw. die mentalen Strukturen gemeint sind, dann ist von »Kolonialismus« die Rede.⁹⁷³

In der deutschsprachigen Kolonialhistoriografie hat das erweiterte Kolonialismusverständnis der Postcolonial Studies zu einem historiografischen »Boom« geführt. Dabei entstanden zahlreiche Untersuchungen zu Mentalitäten, Dispositiven, Fantasien, Stereotypen sowie zu Selbst- bzw. Fremdbildern und deren Rolle für die Rechtfertigung und Stabilisierung kolonialer Herrschaft, die auch für die Geschichtsvermittlung fruchtbar gemacht werden können.⁹⁷⁴

970 Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 5–30, hier S. 9.

971 Vgl. hierzu ausführlich Teil III Claim 3.

972 Siehe hierzu ausführlich weiter unten bei Gliederungspunkt 6.3.

973 Vgl. Bernd-Stefan Grewe u. a.: Freiburg und der Kolonialismus. Vom Kaiserreich bis zum Nationalsozialismus. Freiburg 2018, S. 20f.

974 Vgl. z. B. Sara Friedrichsmeyer/Sara Lennox/Susanne Zantop (Hrsg.): The Imperialist Imagination. German Colonialism and its Legacy. Ann Arbor 1998; Birthe Kundrus (Hrsg.): Phantasiereiche. Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus. Frankfurt a.M. 2003; Anette Dietrich: Weiße Weiblichkeiten. Konstruktionen von »Rasse« und Geschlecht im deutschen Kolonialismus. Bielefeld 2007; Joachim Zeller: Bilderschule der Herrenmenschen. Koloniale Reklamesammelbilder. Berlin 2008; Michael Perraudin/Jürgen Zimmerer (Hrsg.): German Colonialism and National Identity. London 2010; Viktoria Schmidt-Linsenhoff: Ästhetik der Differenz. Postkoloniale Perspektiven vom 16. bis 21. Jahrhundert. 2 Bde.

Zu Ende gedacht muss ein solches erweitertes Kolonialismusverständnis, wie Ulrike Schaper für den deutschen Kontext fordert, auch Rückwirkungen auf das Schreiben der »allgemeinen« Geschichte haben. Dies würde bedeuten, dass auch Historiker*innen, die sich nicht explizit mit Kolonialgeschichte beschäftigen, stets danach fragen sollten, inwiefern die koloniale Kultur, koloniale Mentalitäten und Kolonialismus als Ideologie für ihre Forschungsgegenstände relevant sind.⁹⁷⁵ Eine Geschichte des Deutschen Kaiserreichs müsste dann in allen Bereichen (d.h. ebenfalls im Kontext z.B. von Sozial-, Kultur-, Alltags-, aber auch Verfassungsgeschichte) nach der Relevanz des Kolonialismus für den jeweiligen Gegenstand fragen. Auch bei Themen jenseits der Zeit formeller deutscher Kolonialherrschaft der Jahre 1884–1919, die im Narrativ des »Normalcurriculums« des Geschichtsunterrichts keinen Bezug zu Kolonialismus und Kolonialgeschichte haben, wie z.B. der Absolutismus oder auch die Geschichte des Nationalsozialismus, kann eine postkoloniale Perspektive zu neuen Erkenntnissen führen. So wurden zum Beispiel im von der Stiftung EVZ (»Erinnerung, Verantwortung und Zukunft«) geförderten Projekt »Verflechtungen«, an dem der Verfasser beteiligt war, ein postkolonialer Blick auf die Geschichte des Nationalsozialismus geworfen und anhand von Biografien von *People of Colour* Verflechtungen zwischen kolonialem Denken und der NS-Ideologie herausgearbeitet.⁹⁷⁶

Die Erweiterung des Kolonialismusbegriffs um ein Verständnis von Kolonialismus als Ideologie bzw. mentaler Struktur stellt zweifelsohne eine der zentralen Stärken eines »postkolonialen« Zugriffs dar. Allerdings gilt es, worauf Kritiker*innen, wie z.B. die Vertreter*innen der lateinamerikanischen Grupo Modernidad/Colonialidad, immer wieder hingewiesen haben, diese »ideologischen« Komponenten des Kolonialismus mit den stärker »materialistischen« (wirtschaftlichen, ökonomischen, mit physischer Gewalt verbundenen) Merk-

Marburg 2010; Jeff Bowersox: *Raising Germans in the Age of Empire: Youth and Colonial Culture, 1871–1914*. Oxford 2013; Diana Miryong Nattermann: *Pursuing whiteness in the colonies*. Münster/New York 2017; Susann Lewerenz: *Geteilte Welten. Exotisierte Unterhaltung und Artist*innen of Color in Deutschland 1920–1960*. Köln 2017; Patricia Purtschert: *Kolonialität und Geschlecht im 20. Jahrhundert. Eine Geschichte der weißen Schweiz*. Bielefeld 2019.

975 Vgl. Ulrike Schaper: *Deutsche Kolonialgeschichte postkolonial schreiben: Was heißt das?* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 69 (2019), H. 40–42, S. 11–16, hier S. 16.

976 Vgl. Philipp Bernhard/Susann Lewerenz: *Verflechtungen. Koloniales und rassistisches Denken und Handeln im Nationalsozialismus: Voraussetzungen, Funktionen, Folgen. Materialien für die Bildungsarbeit, KZ-Gedenkstätte Neuengamme in Zusammenarbeit mit der Universität Augsburg und der Universität Hamburg* (Hrsg.), 2. Aufl., Hamburg 2019 (Online-Bildungsmaterialien, zugleich als gedruckte Broschüre in der Reihe »Neuengammer Studienhefte« erschienen), <https://tinyurl.com/46tzn3ck> (www.verflechtungen-kolonialismus-nationalsozialismus.de) (aufgerufen am 24.09.2020).

malen kolonialer Herrschaft, die in häufig komplexer Weise ebenfalls andauern⁹⁷⁷, zusammenzudenken.

Fokus Lehr-Lernmittelanalyse: Claim 1 Kolonialismus auch als Ideologie und mentale Struktur. An dieser Stelle wird keine Lehr-Lernmittelanalyse angeführt, um zu untersuchen, wie ein postkolonial erweiterter Kolonialismusbegriff in der Geschichtsvermittlung umgesetzt wird. Beispiele für Analysen von Lehr-Lernmitteln, in denen Kolonialismus als Ideologie bzw. als mentale Struktur in den Blick gerät, finden sich weiter unten.⁹⁷⁸

6.3. Kolonialismus als Verflechtungsgeschichte

Drittens soll, dem erweiterten Kolonialismusbegriff der Postkolonialen Studien folgend, Kolonialismus idealerweise machtsensibel als transnationale bzw. globale Verflechtungsgeschichte dargestellt werden. Gemeint ist damit eine »entangled history«⁹⁷⁹ verstanden als gemeinsam geteilte verwobene Geschichte. Neben den Begriffen der »Verflechtungsgeschichte« bzw. der »verwobenen Geschichte« wird dabei im deutschen Kontext auch der schwach definierte Begriff der »shared history« verwendet.⁹⁸⁰ Den Einsichten der globalgeschichtlichen

977 Zu dieser Frage »kolonialer Kontinuitäten« siehe ausführlich Teil III Claim 3.

978 Vgl. z. B. bei Claim 3 (Gliederungspunkt 8.3.) die Analysen zum Lehr-Lernmittel »Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung«.

979 Den Begriff »Verflechtungsgeschichte« als deutsche Übersetzung von »entangled history« hat Shalini Randeria zufolge als erster Jürgen Kocka vorgeschlagen. Vgl. Shalini Randeria im Gespräch mit Jens Adam und Regina Römhild: Das Verborgene entdecken: Zur Geschichte und Methodologie des Verflechtungsansatzes. In: Regina Römhild u. a. (Hrsg.): Europa dezentrieren. Globale Verflechtungen neu denken. Frankfurt a.M./New York 2017, S. 35–65, hier S. 39.

980 Das Konzept der »entangled history« bzw. »Verflechtungsgeschichte« ist im deutschsprachigen Raum vor allem mit den Arbeiten der Sozialanthropologin Shalini Randeria verbunden. Vgl. Shalini Randeria: Geteilte Geschichte und verwobene Moderne. In: Norbert Jegelka/Hanna Leitgeb/Jörn Rüsen (Hrsg.): Zukunftsentwürfe. Ideen für eine Kultur der Veränderung. Frankfurt a.M./New York 1999, S. 87–96. Daneben sind für die Genese der Verflechtungsgeschichte als Forschungsprogramm auch Vorarbeiten weiterer Forscher*innen relevant. So hat etwa der Historiker Sanjay Subrahmanyam bereits im Jahr 1997 das Konzept der »Connected Histories« in die Diskussion eingebracht. Vgl. Sanjay Subrahmanyam: Connected Histories: Notes towards a Reconfiguration of Early Modern Eurasia. In: *Modern Asian Studies* 31 (1997), H. 3, S. 735–762. Der Begriff der »shared history« wird mit der von Frederick Cooper und Ann Laura Stoler formulierten Forderung in Verbindung gebracht, in der Geschichtsschreibung Kolonie und »Metropole« als gemeinsames analytisches Feld zu untersuchen (siehe hierzu ausführlich unten). Allerdings scheinen Cooper und Stoler selbst den Begriff der »shared history« nicht explizit zu verwenden. Vgl. Ann Laura Stoler/Frederick Cooper: *Between Metropole and Colony. Re-*

Forschung folgend sollen dabei nationale Perspektiven überschritten und Kolonialismus als transnationales bzw. letztlich als globales Phänomen charakterisiert werden, das allerdings nur durch ein Verständnis der von asymmetrischen Machtverhältnissen geprägten Austauschprozesse, Interaktionen und Wechselwirkungen zwischen Kolonie und »Metropole« verstanden werden kann.

Die Globalgeschichte, die Jürgen Osterhammel als »Interaktionsgeschichte innerhalb weltumspannender Systeme«⁹⁸¹ mit dem Beginn der Neuzeit ansetzt, definiert sich als Disziplin zentral über das Verflechtungsparadigma.⁹⁸² Sie interessiert sich, wie es Sebastian Conrad auf den Punkt bringt, für Verbindungen, Austausch, Verflechtungen und Netzwerke sowie deren Rolle im Rahmen global integrierter Strukturen. Methodisch geht es dabei keinesfalls nur um Makroperspektiven, sondern es wird vielmehr mit unterschiedlichen räumlichen Bezügen experimentiert. Was die zeitliche Rahmung angeht, so legt eine globalgeschichtliche Perspektive besonderen Wert auf synchron stattfindende Ereignisse.⁹⁸³ Der globalgeschichtliche Ansatz impliziert somit einen bestimmten Zugriff auf die Vergangenheit – eine Perspektive –, ist gleichzeitig aber stets auch mehr als nur Perspektive. Denn um eine globale Perspektivierung herzustellen, ist es unabdingbar, das Ausmaß und den Grad der Verflechtung zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt zu bestimmen. Sebastian Conrad betont, dass die globalgeschichtliche Perspektive prinzipiell mit allen Zugängen der Geschichtswissenschaft verbunden werden kann.⁹⁸⁴

Zwei theoretische Einflüsse, die den verflechtungsgeschichtlichen Zugriff der heutigen Globalgeschichtsschreibung nachhaltig beeinflusst haben (und zwei-

thinking a Research Agenda. In: Frederick Cooper/Ann Laura Stoler (Hrsg.): *Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World*. Berkeley u.a. 1997, S. 1–56.

981 Jürgen Osterhammel: *Weltgeschichte. Ein Propädeutikum*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 56 (2005), H. 9, S. 452–479, hier S. 460.

982 Wichtige Impulse für die Globalgeschichte stammen aus der *Histoire Croisée* der 1980er Jahre und einer transnationalen Geschichte der europäischen Integration. Wegweisend dabei war vor allem, dass nicht nur Verflechtungen zwischen historischen Objekten untersucht wurden, sondern dass Verflechtung selbst als historischer Faktor und als Kategorie der Reflexion in den Blick geriet. Vgl. Michael Werner/Bénédicte Zimmermann: Vergleich, Transfer, Verflechtung. Ansatz der *histoire croisée* und die Herausforderung des Transnationalen. In: *Geschichte und Gesellschaft* 28 (2002), H. 4, S. 607–636, hier S. 617–620, S. 629f.

983 Vgl. Sebastian Conrad: *What is global history?* Princeton/Oxford 2016, S. 64–66, S. 71f.

984 Vgl. Sebastian Conrad: *Globalgeschichte. Eine Einführung*. München 2013, S. 10–13. Eine in diesem Sinn verstandene Globalgeschichte richtet sich, laut Conrad, gegen die beiden »Geburtsfehler« der modernen Sozialwissenschaften: erstens gegen die Gleichsetzung von Geschichte mit Nationalgeschichte und zweitens gegen einen methodischen Eurozentrismus, durch den spezifisch europäische Begriffe und Kategorien universalisiert wurden. Globalgeschichte kann in diesem Sinne als Korrektiv verstanden werden, das die vom Westen diktierte internationale Wissens(chafts)ordnung aufbrechen will. Vgl. Sebastian Conrad: *What is global history?* Princeton/Oxford 2016, S. 3.

felsohne selbst auch wiederum von der Globalgeschichte beeinflusst wurden), sind der »spatial turn« und die Postkoloniale Theorie.⁹⁸⁵

1. Der »spatial turn«: Der »spatial turn« und die damit verbundene Einsicht in den Konstruktcharakter von Räumen führte zur Dynamisierung von Raumvorstellungen und zur Kritik an der Dominanz einer nationalstaatlich orientierten Geschichtsschreibung, die von vermeintlich voneinander abgeschlossenen »Container«-Räumen (z.B. Nationen, Imperien oder »Zivilisationen«) ausgeht.⁹⁸⁶

2. Die Postkoloniale Theorie: Aus der postkolonialen Theoriebildung sind es vor allem zwei Impulse, die in der verflechtungsgeschichtlichen Globalgeschichtsschreibung aufgenommen wurden und die für die Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus besonders relevant sind:

Erstens geraten durch eine postkoloniale Perspektive die Wechselseitigkeit und Dynamik von Austauschprozessen in den Blick. Für die Kolonialgeschichtsschreibung folgt daraus die mittlerweile viel zitierte Forderung von Ann Laura Stoler und Frederick Cooper, Kolonie und »Metropole« als »in a single analytic field«⁹⁸⁷ zu analysieren. Gerade Prozesse von Hybridisierung oder Mimikry (Homi Bhabha) in transkulturellen Kontaktzonen und dort zu beobachtende Formen der Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht (»Agency«) der Kolonisierten sind für verflechtungsgeschichtliche Untersuchungen zum Kolonialismus relevant.⁹⁸⁸ Kolonialgeschichte als machtsensible »entangled history« zu schreiben, bedeutet damit eine pauschale Einteilung bzw. eine Polarisierung in »aktive Kolonisator*innen« und »passive Kolonisierte« zu vermeiden und dadurch auch die Vorstellung einer »totalen Herrschaft« der Kolonialmächte über die Kolonisierten aufzubrechen. Unter »Agency« der Kolonisierten lässt sich ein weites Spektrum von Verhaltensweisen fassen, die von Widerstand, Mimikry, eigen-sinnigen (Alf Lütke)⁹⁸⁹ Aneignungen bis hin zur Kollaboration mit der Kolonialmacht oder gar der Übernahme der Machtposition der Kolonisator*innen nach dem offiziellen Ende formeller Kolonialherrschaft reichen.

985 Vgl. Sönke Bauck/Thomas Maier: »Entangled History«. In: InterAmerican Wiki: Terms – Concepts – Critical Perspectives 2015, <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/cias/publikationen/wiki/e/entangled-history.xml> (aufgerufen am 05.07.2021).

986 Vgl. Sönke Bauck/Thomas Maier: »Entangled History«. In: InterAmerican Wiki: Terms – Concepts – Critical Perspectives 2015, <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/cias/publikationen/wiki/e/entangled-history.xml> (aufgerufen am 05.07.2021).

987 Ann Laura Stoler/Frederick Cooper: Between Metropole and Colony. Rethinking a Research Agenda. In: Frederick Cooper/Ann Laura Stoler (Hrsg.): Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World. Berkeley u. a. 1997, S. 1–56, hier S. 4.

988 Vgl. Sebastian Conrad: Globalgeschichte. Eine Einführung. München 2013, S. 122f. Auf die Herausforderung, die das häufige Fehlen von Quellen aus Sicht der Kolonisierten darstellt, wird ausführlicher bei Claim 2 eingegangen.

989 Vgl. Alf Lütke: Eigen-Sinn. Fabrikalltag, Arbeitererfahrungen und Politik vom Kaiserreich bis in den Faschismus. Münster 2015 [1993].

Dabei gilt es auch die Grenzen dieser Handlungsmacht zu benennen. Für eine postkoloniale Historiografie stellt sich hier die Herausforderung, folgendes Spannungsverhältnis auszuhalten. Auf der einen Seite gilt es, auf Widerstand, Eigensinnigkeit und Mimikry hinzuweisen sowie koloniale Herrschaft als Aushandlungsprozess zwischen Kolonialmacht und Kolonisierten darzustellen (die selbst auch wiederum Rückwirkungen auf die Kolonisator*innen und die »Metropolen« hatte). Auf der anderen Seite dürfen dabei die existierende Machtungleichheit und die asymmetrische Gewalt, auf der die Kolonialherrschaft zentral beruhte, nicht heruntergespielt werden.⁹⁹⁰

Zweitens kritisieren postkoloniale Ansätze Großnarrative im Allgemeinen und die modernisierungstheoretisch grundierten Erzählungen der als eurozentrisch wahrgenommenen Weltgeschichtsschreibung im Speziellen. Demgegenüber haben post- und dekoloniale Ansätze in der Globalgeschichtsschreibung zur Einsicht der relationalen Entstehung der »modernen Welt« beigetragen, derzufolge die Geschichte der Moderne in Europa nicht ohne die Geschichte des Kolonialismus in den kolonisierten außereuropäischen Gebieten verstanden werden kann (und umgekehrt).⁹⁹¹ Die lateinamerikanische dekoloniale Theorieschule hat, wie ausführlich in Teil I erläutert, hierfür die Begrifflichkeiten Modernität/Kolonialität geprägt.

Einen großen Beitrag zur Popularisierung des Ansatzes einer relationalen, machtsensiblen und globalhistorisch orientierten Verflechtungsgeschichte im deutschsprachigen Raum, und dabei vor allem in den Geschichtswissenschaften, hat der von Shalini Randeria zusammen mit Sebastian Conrad herausgegebene Sammelband »Jenseits des Eurozentrismus«⁹⁹² aus dem Jahr 2002 geleistet. Ins Deutsche übersetzt meint eine solche »entangled history« eine geteilte Geschichte in doppelter Hinsicht: eine Geschichte, die sowohl das gemeinsam Geteilte betont (vgl. das Englische »shared« mit der Bedeutung »connected« im Sinne von »gemeinsam«) als auch das aufgrund von Machtasymmetrien und sozialer Ungleichheit Trennende (vgl. das Englische »divided« als »geteilt«). Damit soll ausgedrückt werden, dass verstärkter Austausch nicht nur positive Effekte zur Folge haben muss, sondern auch zu Ausbeutung, Grenzziehungen und Brüchen führen kann. Mit Blick auf die Kolonialgeschichte fordert ein solch

990 Vgl. Ulrike Schaper: Deutsche Kolonialgeschichte postkolonial schreiben: Was heißt das? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 69 (2019), H. 40–42, S. 11–16, hier S. 14f.

991 Vgl. Sebastian Conrad: *Globalgeschichte. Eine Einführung*. München 2013, S. 122f.

992 Vgl. Sebastian Conrad/Shalini Randeria (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M./New York 2002. Mittlerweile ist der Sammelband in einer 2. erweiterten Auflage erschienen, nun mit herausgegeben von der Kulturanthropologin Regina Römhild: Vgl. Sebastian Conrad/Shalini Randeria/Regina Römhild (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. 2. Aufl. Frankfurt a.M./New York 2013.

verflechtungsgeschichtlicher Zugriff Kolonialismus nicht länger als »Einbahnstraße« zu denken, sondern im Sinne einer relationalen Perspektive nach der wechselseitigen Beeinflussung zwischen Kolonisierten und den Kolonisator*innen zu fragen. Dabei betonen Shalini Randeria und Sebastian Conrad, dass auch nach dem Grad der Verflechtung gefragt werden muss und eine »entangled history« insgesamt eher fragmentarischen Charakter hat und von konkret fassbaren Interaktionen oder Problemen ausgeht.⁹⁹³

Was die »Metropolen« angeht, will ein solcher Zugriff etwa zeigen, dass die nationalen Kolonialprojekte stets in globale Machtstrukturen eingebettet sind, weshalb z. B. auch die interimperialen Austauschprozesse zwischen den Kolonialmächten berücksichtigt werden müssen.⁹⁹⁴ Dass der europäische Kolonialismus ein gesamteuropäisches Projekt war, darf allerdings nicht über interne Differenzierungen hinwegtäuschen, die unter den Kolonialmächten existierten, wie z. B. Kris Manjappa zeigt. So charakterisierten einige westeuropäische Denker noch mindestens bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts die Deutschen als »die Anderen«, als (politisch) »rückständig« oder gar als »minderwertig«.⁹⁹⁵ Patricia Purtschert fordert mit Blick auf die Arbeiten von Manjappa daher, ähnlich wie Dipesh Chakrabarty⁹⁹⁶, eine europäische Kolonialgeschichtsschreibung, die einen Blick hat für innere Brüche und Ungleichzeitigkeiten, sowohl innerhalb europäischer (Kolonial)Nationen als auch zwischen den europäischen (Kolonial)Mächten.⁹⁹⁷

An der Verflechtungsgeschichte als Forschungsperspektive wurde zu Recht kritisiert, dass das Sprechen von einer »geteilten« Geschichte bzw. von einer »shared history« stets Gefahr läuft, die mit dem Kolonialismus zusammenhängende Gewalt und das historische Unrecht (samt der bis in die Gegenwart reichenden Folgen) zu bagatellisieren. Auch riskiert die Perspektive einer »geteilten Geschichte«, erneut die europäische Perspektive zu priorisieren. Denn eine gemeinsam geteilte Erfahrung stellt der europäische Kolonialismus vor allem für die Kolonialmächte und weniger für die Kolonisierten dar, deren Erfahrungen

993 Vgl. Sebastian Conrad/Shalini Randeria: Einleitung. Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt. In: Sebastian Conrad/Shalini Randeria (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M./New York 2002, S. 9–49, hier S. 17–19.

994 Vgl. Sebastian Conrad: Rethinking German Colonialism in a Global Age. In: *The Journal of Imperial and Commonwealth History* 41 (2013), H. 4, S. 543–566, hier S. 545.

995 Vgl. Kris Manjappa: Transnational Approaches to Global History: A View from the Study of German-Indian Entanglement. In: *German History* 32 (2014), H. 2, S. 274–293, hier S. 284–286.

996 Zu Chakrabarty siehe ausführlich Teil I der vorliegenden Arbeit (Gliederungspunkt 1.3.).

997 Vgl. Patricia Purtschert: *Kolonialität und Geschlecht im 20. Jahrhundert. Eine Geschichte der weißen Schweiz*. Bielefeld 2019, S. 310.

sich mitunter doch beträchtlich voneinander unterschieden.⁹⁹⁸ Shalini Randeria beklagt zudem, dass »Verflechtungsgeschichte« und »shared history« sowohl in der Geschichtswissenschaft als auch in der Öffentlichkeit mittlerweile zu Modebegriffen geworden sind⁹⁹⁹ und inflationär verwendet werden. Dabei wird »entangled history« häufig verkürzt verstanden. Denn vielfach werden Vernetzung, Austausch und Mobilität unkritisch gefeiert und die im Konzept geforderte Analyse von Machtverhältnissen, Ungleichheit oder Gewalt ausgelassen.¹⁰⁰⁰

In den bisherigen Ausführungen wurde deutlich, vor welche Herausforderungen der verflechtungsgeschichtliche Ansatz die Kolonialhistoriografie stellt. Das anspruchsvolle Programm einer »gemeinsam geteilten Geschichte« fordert schon allein aus forschungspragmatischer Hinsicht, was Sprachkenntnisse, Archivstudien und die Vertrautheit mit verschiedenen nationalen Historiografien angeht, internationale Zusammenarbeit auch über Disziplingrenzen hinweg. Vor allem aber ist eine gleichberechtigte Zusammenarbeit von Historiker*innen aus dem »Westen« mit Expert*innen aus den ehemaligen Kolonien nötig. Diese Kollaboration angesichts der gegenwärtigen Ungleichheiten und Machtverhältnisse im internationalen Wissenschaftsbetrieb, auf die Dipesh Chakrabarty hingewiesen hat¹⁰⁰¹, und die selbst Teil des »kolonialen Erbes« sind, sicherzu-

998 Für ein Beispiel für eine solche Kritik an der Verwendung des Begriffs der »shared history«, vgl. der Keynote-Vortrag der nigerianischen Schriftstellerin Yvonne Adhiambo Owuor »Derelict Shards. The Roamings of Colonial Phantoms« und die dadurch ausgelösten Diskussionen um das Konzept der »shared history« auf der im Herbst 2020 veranstalteten internationalen Online-Tagung »Colonialism as Shared History. Past, Present, Future«. Vgl. Tristan Oestermann/Ana Carolina Schweitzer: Tagungsbericht: Colonialism as Shared History. Past, Present, Future, 07.10.–09. 10. 2020, <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-8913> (aufgerufen am 24.04.2021).

999 Randeria merkt etwa an, dass im European Research Council mittlerweile fast jeder geschichtswissenschaftliche Antrag vorgibt, (auch) Verflechtungsgeschichte zu betreiben. Vgl. Shalini Randeria im Gespräch mit Jens Adam und Regina Römhild: Das Verborgene entdecken: Zur Geschichte und Methodologie des Verflechtungsansatzes. In: Regina Römhild u. a. (Hrsg.): Europa dezentrieren. Globale Verflechtungen neu denken. Frankfurt a.M./New York 2017, S. 35–65, hier S. 61.

1000 Shalini Randeria im Gespräch mit Jens Adam und Regina Römhild: Das Verborgene entdecken: Zur Geschichte und Methodologie des Verflechtungsansatzes. In: Regina Römhild u. a. (Hrsg.): Europa dezentrieren. Globale Verflechtungen neu denken. Frankfurt a.M./New York 2017, S. 35–65, hier S. 60f.

1001 Dipesh Chakrabarty kritisiert die asymmetrischen Machtverhältnisse in der Wissensproduktion im internationalen Wissenschaftsbetrieb am Beispiel seiner eigenen Disziplin mit folgenden Worten: »Historiker aus der Dritten Welt fühlen sich verpflichtet, die europäische Geschichtsschreibung zu berücksichtigen; wogegen Historiker aus Europa ihrerseits keine Notwendigkeit erkennen, dieses Interesse zu erwidern. [...] »Sie« verfassen ihre Werke in relativer Unkenntnis nichtwestlicher Geschichte, ohne dass dies offenbar die Qualität ihrer Arbeit beeinträchtigt. Das ist jedoch eine Geste, die »wir« nicht erwidern können.« Dipesh Chakrabarty: Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung. Frankfurt a.M./New York 2010, S. 41. Siehe hierzu auch Teil I der Abschnitt zu Chakrabarty (Gliederungspunkt 1.3.).

stellen, stellt vielleicht die größte Herausforderung für das Forschungsprogramm einer gemeinsam geteilten Geschichte dar.

Wie können nun die von der verflechtungsgeschichtlichen Kolonialismusforschung herausgearbeiteten »shared histories« für die Geschichtsvermittlung aufbereitet werden? In der globalhistorischen Forschung wird u. a. das Verhältnis von Akteur*innen und Strukturen in der Globalgeschichtsschreibung diskutiert.¹⁰⁰² Aus geschichtsdidaktischer Sicht eignen sich für die Geschichtsvermittlung dabei m. E. vor allem Zugriffe über Biografien und über konkrete Objekte¹⁰⁰³. Der für Lernende einfachere der beiden Zugänge ist dabei m. E. der zunächst weniger abstrakte Zugriff über handelnde Personen, wodurch auch automatisch die »Agency« der historischen Akteur*innen in den Fokus rückt. Daher erscheinen für den Geschichtsunterricht gerade Biografien ein vielversprechender Zugriff, um »gemeinsam geteilte« Geschichten darzustellen. Besonders geeignet sind hierzu m. E. Familienbiografien, die über mehrere Generationen und Orte »geteilte Geschichten« sichtbar machen. Ein Beispiel wären die vom Verfasser im Projekt »Verflechtungen« mitentwickelten Materialien zur Familienbiografie der Missionarsfamilie Hegner zwischen dem Deutschen Reich und Deutsch-Südwestafrika.¹⁰⁰⁴ Um auf anschauliche Weise für Schüler*innen Strukturen aufzuzeigen, eignet sich sicherlich ebenfalls, wofür Bernd-Stefan Grewe plädiert, ein forschend-entdeckendes Vorgehen, das globale Verflech-

1002 Vgl. z. B. die Tagung Narrative der Globalgeschichte vom 16.–18.05.2019 am Historischen Kolleg in München. Carolin Liebisch-Gümüş: Tagungsbericht: Tagung Narrative der Globalgeschichte vom 16.–18.05.2019 am Historischen Kolleg in München, <https://www.hsoz.kult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-8345> (aufgerufen am 19.02.2021).

1003 Am Beispiel einer vom »material turn« der Kulturwissenschaften inspirierten Vorlesung zur Verflechtungsgeschichte des afrikanischen Kontinents im 19. Jahrhundert anhand von 10 Objekten plädieren Sebastian Barsch und Stephanie Zehnle für eine »postkoloniale Didaktik der Objekte«. Ausgehend von einer Kritik an Neil MacGregors Bestseller »Eine Geschichte der Welt in 100 Objekten« reflektieren sie, inwiefern befragte Studierende den in der Vorlesung behandelten Objekten im Sinne des »Neuen Materialismus« Handlungsmacht zuschreiben. Dabei zeigte sich, dass der Zugang über Gegenstände im Sinne Postkolonialer Kritik Vorannahmen über afrikanische Geschichte irritieren konnte und in Teilen die Studierenden den Objekten durchaus Agency zugewiesen haben. Vgl. Sebastian Barsch/Stephanie Zehnle: Haptische Irritationen – Eine postkoloniale Didaktik der Objekte. In: Sebastian Barsch/Jörg van Norden (Hrsg.): Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik. Bielefeld 2020, S. 185–202.

1004 Vgl. Philipp Bernhard/Susann Lewerenz: Verflechtungen. Koloniales und rassistisches Denken und Handeln im Nationalsozialismus: Voraussetzungen, Funktionen, Folgen. Materialien für die Bildungsarbeit, KZ-Gedenkstätte Neuengamme in Zusammenarbeit mit der Universität Augsburg und der Universität Hamburg (Hrsg.), 2. Aufl., Hamburg 2019 (Online-Bildungsmaterialien, zugleich als gedruckte Broschüre in der Reihe »Neuengammer Studienhefte« erschienen), <https://tinyurl.com/46tn3ck> (www.verflechtungen-kolonialismus-nationalsozialismus.de) (aufgerufen am 24.09.2020), S. 43–74 (Modul 2 Nationalsozialistische »Rassenpolitik« und ihre Folgen für People of Color in Deutschland (1933–1939)).

tungen ausgehend von Gegenständen v. a. aus der Lebenswelt der Schüler*innen auf lokaler oder regionaler Ebene aufzeigt.¹⁰⁰⁵ Ein solcher »glokaler«¹⁰⁰⁶ Zugriff, der komplexe »lokal-globale« Strukturen und Zusammenhänge greifbar machen soll, ist geschichtsdidaktisch auch für die Auseinandersetzung mit der Kolonialgeschichte sicherlich vielversprechend. Hierfür bieten sich besonders die in der Globalgeschichtsschreibung mittlerweile zahlreich vorliegenden Globalgeschichten von Handelswaren (»commodities«)¹⁰⁰⁷ und den damit zusammenhängenden Warenketten (»commodity chains«)¹⁰⁰⁸ an. Die Didaktisierung der Geschichte von »commodities« und Warenketten hat den Vorteil, dass zum einen dadurch in holzschnittartiger Vereinfachung Strukturen und längerfristige Prozesse in größeren Raumeinheiten beschrieben werden können. Zum anderen bleibt aber durch den Fokus auf die jeweilige Ware auch der Bezug zu kleineren, anschaulicher greifbaren Räumen erhalten, wodurch auch einfacher konkrete Akteur*innen in den Blick genommen werden können. Der Nachteil eines Zugriffs über Handelswaren bzw. Warenketten besteht darin, dass diese Geschichten bisweilen die Differenzierung der jeweiligen historischen Kontexte vernachlässigen. Denkbar wären für eine geschichtsdidaktische Umsetzung neben »commodities« auch weitere Möglichkeiten, um Strukturen greifbar zu machen, z. B. über die Geschichte von Orten (wie z. B. dem Sklavenschiff¹⁰⁰⁹). Kombiniert man den Zugang über Biografien, Waren und Orte, so lassen sich m. E. auch bereits mit Schüler*innen komplexere globalhistorische Strukturen als verwobene Geschichten erzählen.¹⁰¹⁰

1005 Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Entgrenzte Räume und die Verortung des Globalen. Probleme und Potentiale für das historische Lernen. In: Michael Sauer (Hrsg.): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen. Göttingen 2016, S. 297–320.

1006 Zum Begriff der »Glokalisierung«, vgl. Roland Robertson: Globalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Ulrich Beck (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt a.M. 1998, S. 192–220.

1007 Vgl. z. B. das »klassische« Beispiel solcher Stoffgeschichten: Sidney W. Mintz: Sweetness and power. The place of sugar in modern history. New York 1985. Vgl. auch die Studie »King Cotton« von Sven Beckert, in der er ausgehend von der Baumwolle die Geschichte des globalen Kapitalismus der Neuzeit erzählt: Sven Beckert: King Cotton. Eine Geschichte des globalen Kapitalismus. München 2014.

1008 Vgl. z. B. Bernd-Stefan Grewe: Global Commodities and Commodity Chains. In: Tirthankar Roy/Giorgio Riello (Hrsg.): Global economic history. London 2019, S. 215–228.

1009 Vgl. Marcus Rediker: The slave ship. A human history. New York 2008.

1010 Desiderate für die künftige Entwicklung von Lehr-Lernmitteln wären verflechtungsgeschichtliche Unterrichtseinheiten zur Geschichte des »black Atlantic« (vgl. Paul Gilroy: The black Atlantic. Modernity and double consciousness. Cambridge/Massachusetts 2000 [1993]) oder des verborgenen »revolutionary Atlantic« (vgl. Peter Linebaugh/Marcus Rediker: The many-headed hydra. Sailors, slaves, commoners, and the hidden history of the revolutionary Atlantic. Boston 2000).

Eine große Herausforderung bei der Didaktisierung verflechtungsgeschichtlicher Zugriffe stellt m.E. die Veranschaulichung der Zirkulation von Wissen, Vorstellungen, Praktiken und Mentalitäten dar, was forschungsmethodisch bereits die Fachwissenschaft vor große Probleme stellt. Um diese Zirkulation von geteilten Denkmustern und Herrschaftstechniken in den Richtungen Kolonie-»Metropole«, aber auch zwischen verschiedenen Kolonien und »Metropolen« zu erfassen, wurde von Christoph Kamissek und Jonas Kreienbaum die Metapher der »imperial cloud« vorgeschlagen.¹⁰¹¹ Koloniales Wissen bzw. koloniale Wissenskomplexe wurden, so Kamissek und Kreienbaum, ähnlich wie in einer virtuellen »Cloud« »abgespeichert«, auf die die europäischen Kolonialmächte Zugriff hatten. Im Gegensatz zur älteren Metapher vom »kolonialen Archiv« wird es durch das Bild der »Cloud« möglich, komplexere Prozesse von Austausch, Aneignung und Adaption kolonialen Wissens zu konzeptualisieren. Anders als klassische Transferuntersuchungen, die bilaterale Austauschprozesse untersuchen, ermöglicht das Konzept der »Cloud« im Sinne eines interimperialen Zugangs auch vielschichtige Austauschprozesse zwischen verschiedenen »Metropolen« oder Kolonien zu fassen, die zu unterschiedlichen Kolonialreichen gehören.¹⁰¹² Als Beispiel nennen Kamissek und Kreienbaum den Versuch des Deutschen Kaiserreichs, sich bei der Siedlungspolitik sowohl in der Kolonie Deutsch-Südwestafrika als auch in den ostpreußischen Provinzen an Siedlungsprojekten auf dem nordamerikanischen Kontinent (wie dem United States Homestead Act von 1862) zu orientieren, die Teil der »Imperial Cloud« geworden waren. Dabei wurde dieses koloniale Wissen dann jeweils an die Gegebenheiten vor Ort angepasst.¹⁰¹³ Eine spannende Frage wäre es nachzuverfolgen, inwiefern es in diesen Fällen auch wieder zu »uploads« von neuem, nun »upgedatetem« kolonialen Wissen in die »imperial cloud« kam.¹⁰¹⁴ Insgesamt ist das Konzept aus

1011 Vgl. Christoph Kamissek/Jonas Kreienbaum: An Imperial Cloud? Conceptualising Interimperial Connections and Transimperial Knowledge. In: *Journal of Modern European History* 14 (2016), H. 2, S. 164–182, hier S. 165f.

1012 Vgl. Christoph Kamissek/Jonas Kreienbaum: An Imperial Cloud? Conceptualising Interimperial Connections and Transimperial Knowledge. In: *Journal of Modern European History* 14 (2016), H. 2, S. 164–182, hier S. 164, S. 169.

1013 Vgl. Christoph Kamissek/Jonas Kreienbaum: An Imperial Cloud? Conceptualising Interimperial Connections and Transimperial Knowledge. In: *Journal of Modern European History* 14 (2016), H. 2, S. 164–182, hier S. 178.

1014 Christoph Kamissek und Jonas Kreienbaum zufolge hing es vor allem vom internationalen Ansehen einer Kolonialmacht und auch vom Interesse anderer Kolonialmächte ab, ob ihre Wissensbestände in die »imperial cloud« »hochgeladen« wurden. So kam es ihrer Einschätzung nach z.B. im Falle der Konzentrationslager in der Kolonie Deutsch-Südwestafrika, die nicht einmal in der deutschen Öffentlichkeit wahrgenommen wurden, zu keinem »upload« in die »imperial cloud«. Vgl. Christoph Kamissek/Jonas Kreienbaum: An Imperial Cloud? Conceptualising Interimperial Connections and Transimperial Knowledge. In: *Journal of Modern European History* 14 (2016), H. 2, S. 164–182, hier S. 178f.

geschichtsdidaktischer Sicht als Metapher m.E. gut geeignet, nicht nur um Lernenden überhaupt die Rolle von Wissen für das koloniale Unternehmen zu veranschaulichen, sondern vor allem um aufzuzeigen, wie komplexe Verflechtungen in der kolonialen Situation konkret funktionierten. Ein lohnenswertes Projekt wäre diesbezüglich die Entwicklung von Lehr-Lernmitteln zur überzeugenden These einer gemeinsamen europäischen bzw. »westlichen« kolonialen Mentalität, die in Abgrenzung zum »Rest« entstanden ist.¹⁰¹⁵ Was eine solche gesamteuropäische »koloniale Mentalität« beinhaltet, an der alle europäischen Staaten partizipierten, unabhängig davon, ob und wie lange sie Kolonialbesitz hatten, dazu können Forschungen über »koloniale Außenseiter« wie die skandinavischen Staaten oder die Schweiz Erkenntnisse liefern, die selbst nie formelle Kolonialherrschaft ausübten. Gerade in der Schweiz hat eine jüngere Generation von Forscher*innen mithilfe von Theorien und Methoden aus den Postcolonial Studies gezeigt, wie die Schweiz bzw. Schweizer Akteur*innen in die transnationale Zirkulation von Wissen, Bildern, Mentalitäten, Praktiken und Gegenständen involviert waren.¹⁰¹⁶ Patricia Purtschert, Barbara Lüthi und Francesca Falk nennen als Inhalte einer auch von »kolonialen Außenseitern« geteilten gemeinsamen europäischen »kolonialen Mentalität«, die innereuropäisch eine zentrale Rolle für die Selbstversicherung der eigenen (auch »rassisch« gedachten) Überlegenheit spielte, u. a. Warenrassismus, Exotismus und den Umgang mit »internen Anderen« (z. B. mit Sinti*zze und Rom*nja oder Juden*Jüdinnen).¹⁰¹⁷ Die Herausforderung für ein zu entwickelndes Lehr-Lernmittel würde nun darin bestehen, an konkreten Beispielen aufzuzeigen, wann, wozu und wie einzelne Facetten der gesamteuropäischen »kolonialen Mentalität« aus der »imperial cloud« in verschiedenen europäischen Ländern »heruntergeladen« wurden, lokale Anpassungen erfuhren und dort anschließend wieder in die »cloud« hochgeladen wurden.

1015 Vgl. Andreas Eckert: Wechselwirkungen. In: Sebastian Gottschalk u. a. (Hrsg.): *Deutscher Kolonialismus: Fragmente seiner Geschichte und Gegenwart*. Berlin 2016, S. 146–153; vgl. Britta Schilling: *German Postcolonialism in Four Dimensions. A Historical Perspective*. In: *Postcolonial Studies* 18 (2015), H. 4, S. 427–439.

1016 Vgl. Patricia Purtschert/Barbara Lüthi/Francesca Falk (Hrsg.): *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*. Bielefeld 2012; Harald Fischer-Tine/Patricia Purtschert (Hrsg.): *Colonial Switzerland. Rethinking colonialism from the margins*. Basingstoke 2015; Patricia Purtschert/Francesca Falk/Barbara Lüthi: *Switzerland and »Colonialism without Colonies«*. In: *Interventions* 18 (2015), H. 2, S. 286–302; Patricia Purtschert: *Kolonialität und Geschlecht im 20. Jahrhundert. Eine Geschichte der weissen Schweiz*. Bielefeld 2019.

1017 Vgl. Patricia Purtschert/Barbara Lüthi/Francesca Falk: *Eine Bestandsaufnahme der postkolonialen Schweiz*. In: Patricia Purtschert/Barbara Lüthi/Francesca Falk (Hrsg.): *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*. Bielefeld 2012, S. 13–63, hier S. 33–48.

Im Folgenden soll am Beispiel von drei Unterrichtsmodulen, die im Rahmen des EU-Projektes »CoDec« (»Kolonisation und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitik in europäischer Perspektive«)¹⁰¹⁸ entstanden sind, gezeigt werden, wie anspruchsvoll sich die geschichtsdidaktische Umsetzung von Globalgeschichten bzw. Verflechtungsgeschichten zu »commodities« bzw. Kolonialwaren in Lehr-Lernmitteln gestaltet.

Fokus Lehr-Lernmittelanalyse: Claim 1 Kolonialismus als Verflechtungsgeschichte

Lehr-Lernmittel: Uta Fenske u.a. (Hrsg.): Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2015.

Drei Module zu: Reinhard Wendt: Kartoffeln, Kaffee und Zucker – das Fremde aus »Übersee« verändert Europa. In: Uta Fenske u.a. (Hrsg.): Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2015, S. 25–29.

Die drei hier untersuchten Module stammen aus dem Kapitel zum »Übersee-Kolonialismus«¹⁰¹⁹, wurden von den Geschichtsdidaktikerinnen Susanne Popp und Miriam Hannig verfasst¹⁰²⁰ und beschäftigen sich mit

1018 Vgl. <https://www.uni-siegen.de/codec-eu/projekt.html?lang=de> (aufgerufen am 06.07.2021).

1019 Die Materialien sind Teil des ersten Kapitels der Publikation mit dem aus postkolonialer Perspektive problematischen Titel »Übersee«-Kolonialismus. Denn dadurch wird eine klare Trennung zwischen den Kolonien »in Übersee« und den »Metropolen« suggeriert, die die postkoloniale Historiografie mittlerweile widerlegt hat. Ziel des Kapitels ist es, – laut den einleitenden, insgesamt vagen Erläuterungen von S. Karly Kehoe – dass die Lernenden zur Einsicht gelangen sollen, dass Kolonialismus als Prozess verstanden werden muss. Vgl. S. Karly Kehoe: Übersee-Kolonialismus als Prozess verstehen: Zur Einführung. In: Uta Fenske u.a. (Hrsg.): Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2015, S. 21–23, hier S. 21. Das Kapitel wurde allerdings wohl auch deshalb mit »Übersee-Kolonialismus« überschrieben, da im nächsten Kapitel dann die Frage aufgeworfen wird, ob auch von »innereuropäischem Kolonialismus« gesprochen werden kann bzw. ob Postkoloniale Theorie auch auf das Verhältnis zwischen Ost- und Westeuropa angewandt werden kann.

1020 Vgl. Susanne Popp/Miriam Hannig: Die Kartoffel – das Fremde aus den Kolonien wird zum Eigenen. In: Uta Fenske u.a. (Hrsg.): Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2015, S. 31–37; vgl. Susanne Popp/Miriam Hannig: Der Kaffee – das Fremde wird Teil des »westlichen« Lebensstils. In: Uta Fenske u.a. (Hrsg.): Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2015, S. 40–44; vgl. Susanne Popp/Miriam Hannig: Der Zucker – das Fremde wird kopiert. In: Uta Fenske u.a. (Hrsg.): Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2015, S. 45–52.

den Folgen des »Columbian exchange« für Europa. Obwohl die Zielgruppe nicht explizit genannt ist, handelt es sich wohl um Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I. Am Beispiel der »kolonialen« Nahrungs- bzw. Genussmitteln Kartoffel, Kaffee und Zucker soll ein achsstufiges Schema des Historikers Reinhard Wendt angewendet werden, mit dem der Prozess analytisch fassbar gemacht werden soll, durch den Objekte aus drei Kategorien (materiell, belebt, immateriell) europäische Lebenswelten transformierten und selbst dabei oft so zentral für die nationale, regionale oder lokale Identität wurden, dass ihre kolonialen Ursprünge weitgehend in Vergessenheit gerieten.¹⁰²¹ Letztlich zielen die drei ausgewählten Alltagsgüter aus dem Bereich »materiell« des Wendt-Schemas darauf, essentialistische Vorstellungen vom »typisch europäischen« bzw. »typisch nationalen« zu dekonstruieren. Die von Susanne Popp und Miriam Hannig entwickelte dreiteilige Sequenz für den Geschichtsunterricht soll den Lernenden diesen Prozess, wie aus dem »Fremden« etwas »Eigenes« wurde und wie dadurch konkrete Bereiche europäischer Alltagswelten verändert wurden, quellennah aufzeigen. Die Module nehmen dabei an Komplexität und Schwierigkeit zu. Im ersten Modul zur Kartoffel, sollen die Schüler*innen das Modell von Wendt zuerst anwenden lernen.¹⁰²² Im zweiten Modul zum Kaffee, der, anders als die Kartoffel, nicht in Europa angebaut werden kann und auch heute noch (z. B. in der Werbung) mit »Exotik« und »Fremdheit« verbunden ist, sollen die Lernenden mit dem Wendt-Modell dann bereits selbstständiger arbeiten.¹⁰²³ Im abschließenden Fall des Zuckers, der den europäischen Alltag heute noch tiefer prägt als die Kartoffel oder der Kaffee, können zwei weitere Stadien des Schemas von Wendt herausgearbeitet werden. Zum einen, dass mit der Zuckerrübe ein Ersatzprodukt zum »kolonialen« Zucker entwickelt wurde. Und zum anderen, dass es zu Wechselwirkungen verschiedener »kolonialer« Einflüsse kam, woraus wiederum Neues entstand. So führte z. B. zunehmender Kaffeege-

1021 Vgl. Reinhard Wendt: Kartoffeln, Kaffee und Zucker – das Fremde aus »Übersee« verändert Europa. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2015, S. 25–29, hier S. 29.

1022 Vgl. Susanne Popp/Miriam Hannig: Die Kartoffel – das Fremde aus den Kolonien wird zum Eigenen. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2015, S. 31–37.

1023 Vgl. Susanne Popp/Miriam Hannig: Der Kaffee – das Fremde wird Teil des »westlichen« Lebensstils. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2015, S. 40–44.

nuss in Kaffeehäusern zu erhöhter Zuckernachfrage und zur Herstellung von Porzellankannen und -tassen in Europa.¹⁰²⁴

Fazit: Mit Blick auf die oben formulierten Anforderungen eines postkolonial erweiterten Kolonialismusverständnisses, Kolonialismus als Verflechtungsgeschichte darzustellen, ist an den Materialien grundsätzlich zu kritisieren, dass die Geschichte des Transfers der Nahrungs- bzw. Genussmittel Kartoffel, Kaffee und Zucker aus den Amerikas und deren »Heimischwerden« in Europa in den Modulen nicht als machtsensible Verflechtungsgeschichte erzählt wird. Vielmehr wird nur ein Teil der Beziehungsgeschichte erzählt, nämlich der Transfer der »Kolonialwaren« Kartoffeln, Kaffee und Zucker von den Amerikas nach Europa. Besonders problematisch ist dies aus einer postkolonialen Perspektive im Fall von Kaffee und Zucker, da hier der gewaltvolle Charakter von Plantagenwirtschaft und Versklavung ausgeblendet wird.

Dabei stellen Popp und Hannig klar, dass die Einbeziehung der Amerikas in dem Modul auch nicht beabsichtigt ist, sondern dass Vorwissen über die Folgen der kolonialen Expansion in die Amerikas vorausgesetzt wird, da ansonsten »[...] die Hinwendung zur ›kolonialen‹ Transformation Europas einseitig und eurozentrisch wirken [würde]«. ¹⁰²⁵ Wie zentral ein verflechtungsgeschichtlicher Zugriff ist, erläutert Reinhard Wendt gleich zu Beginn seiner Einführung wenn er betont, dass dadurch Prozesse angestoßen wurden, durch die Europa ebenso die Gebiete »in Übersee« beeinflusste wie die Gebiete »in Übersee« umgekehrt Europa. So konstatiert Wendt, dass »[d]ie ausstrahlende Wirkungsdimension [...] untrennbar mit der verbunden [war], die auf Europa zielte und es zum Objekt von Einflüssen aus der überseeischen Welt machte«. ¹⁰²⁶ Wenn allerdings beide

1024 Vgl. Susanne Popp/Miriam Hannig: Der Zucker – das Fremde wird kopiert. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2015, S. 45–52, hier S. 50. Im Sinne eines verflechtungsgeschichtlichen Ansatzes könnte zudem darauf hingewiesen werden, dass die europäische Kaffeehauskultur auch nach Lateinamerika »exportiert« wurde, vgl. z.B. das 1858 in Buenos Aires gegründete Café Tortoni oder die 1894 in Rio de Janeiro entstandene Confeitaria Colombo (beide Kaffeehäuser existieren bis heute).

1025 Susanne Popp/Miriam Hannig: Die Kartoffel – das Fremde aus den Kolonien wird zum Eigenen. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2015, S. 31–37, hier S. 35.

1026 Reinhard Wendt: Kartoffeln, Kaffee und Zucker – das Fremde aus »Übersee« verändert Europa. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2015, S. 25–29, hier S. 25.

Dimensionen, wie Wendt zu Recht feststellt, nicht voneinander zu trennen sind, dann erscheint es m. E. auch nicht gerechtfertigt, die »ausstrahlende Wirkungsdimension« in Wendts Schema bzw. in allen drei Modulen völlig auszuklammern. Dies ist m. E. auch nicht mit dem Argument der didaktischen Reduktion zu rechtfertigen. Aus postkolonialer Perspektive geht es eben genau darum aufzuzeigen, dass die beiden Ströme – von den Kolonien nach Europa und umgekehrt – untrennbar miteinander verflochten waren. Daher wäre es m. E. wünschenswert gewesen, die verflechtungsgeschichtlichen Zusammenhänge zumindest exemplarisch in die drei Module einzuflchten. Ein mögliches Beispiel hierfür nennt Wendt bei der Erläuterung zum siebten Stadium seines Schemas. So wurden z. B. in Solingen im Bergischen Land im Laufe des 18. Jahrhunderts Haumesser entwickelt, die auf Zuckerrohrplantagen in Südamerika eingesetzt wurden. Einige bergische Kaufleute, die Macheten exportierten, stiegen dann auch in den Zuckerhandel ein oder wurden, wie z. B. Carl Joest, der in Köln eine Zuckerraffinerie gründete und damit einen für das ganze Umland bedeutenden neuen Wirtschaftszweig schuf, selbst zu Zuckerproduzenten.¹⁰²⁷ Sowohl im Artikel von Reinhard Wendt als auch in der auf seinem Schema aufbauenden Unterrichtssequenz spielen dann die Bezüge zum europäischen Kolonialismus insgesamt nur eine untergeordnete Rolle. Insofern kann konstatiert werden, dass die skizzierten Beziehungsgeschichten nicht nur einseitig die Rückwirkungen auf Europa betonen, sondern auch wenig machtsensibel verfasst sind. Allerdings sind sich die beiden Verfasserinnen der Unterrichtsmodelle dieser Gefahr, wie oben gezeigt, durchaus bewusst und verweisen darauf, dass bei den Lernenden Vorwissen über die Auswirkungen des europäischen Kolonialismus auf die Gesellschaften in den Kolonien vorhanden sein sollte.¹⁰²⁸ Dieses Vorgehen wirft allgemein die Frage auf, inwiefern »postkolonial« informierte Lehr-Lernmittel diese Aufgabe einfach an die Lehrkräfte weitergeben können bzw. ob nicht vielmehr gerade die auch in Geschichtsschulbüchern häufig wenig thematisierten Auswirkungen der europäischen Kolonialunternehmen, die vor allem für die Kolonisierten mit Gewalt, Ausbeutung bis hin zur Versklavung und zu

1027 Vgl. Reinhard Wendt: Kartoffeln, Kaffee und Zucker – das Fremde aus »Übersee« verändert Europa. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M. 2015, S. 25–29, hier S. 28.

1028 Vgl. Susanne Popp/Miriam Hannig: Die Kartoffel – das Fremde aus den Kolonien wird zum Eigenen. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M. 2015, S. 31–37, hier S. 35.

Genoziden verbunden waren, offengelegt und explizit thematisiert werden müssen. So hätte als Beispiel, wie sich die Wechselseitigkeit des Austauschs von Kolonialwaren und damit zusammenhängendem Wissen gestaltete, der Export von Zuckerrohr in die Amerikas herangezogen werden können, über den, so Popp und Hannig, vor dem Modul zum Zucker bei den Lernenden idealerweise bereits Wissen vorhanden sein soll.¹⁰²⁹ Hier wäre es aus verflechtungsgeschichtlicher Perspektive, gerade mit Blick auf die von Wendt betonte Frage des »Kulturtransfers«, aus postkolonialer Sicht wichtig hervorzuheben, dass von den Europäer*innen nicht nur die Pflanze und später versklavte Afrikaner*innen in die Amerikas gebracht wurden, sondern auch die Erfahrungen im Plantagenanbau mit versklavten Schwarzen Afrikaner*innen auf den der europäischen Küste nahen Atlantikinseln. Auf den Kanaren, wo auch Kriegszüge gegen die indigene Bevölkerung der Guanchen durchgeführt wurden, hatten die Spanier so bereits Eroberungspraktiken und Herrschaftsformen erprobt, die in die Amerikas transferiert wurden.¹⁰³⁰

6.4. Die bis in die Gegenwart andauernden Folgen von Kolonialherrschaft und Kolonialismus

Viertens sollte das Kolonialismusverständnis nicht von einer abgeschlossenen Epoche ausgehen, sondern stets die Folgen von Kolonialherrschaft, Kolonialismus und die damit verbundenen Denk- und Handlungsmuster bis in die Gegenwart im Blick haben (siehe ausführlicher hierzu Claim 3 unten).

1029 Vgl. Susanne Popp/Miriam Hannig: Der Zucker – das Fremde wird kopiert. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitik in Europa. Module für den Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2015, S. 45–52, hier S. 50.

1030 Vgl. z. B. Stefan Rinke: Kolumbus und der Tag von Guanahani. 1492: Ein Wendepunkt der Geschichte. Stuttgart 2013, S. 56f. Vgl. auch Michael Zeuske: Unfreiheit abhängiger Landbevölkerung im atlantischen Raum und in den Amerikas, 15. bis 18. Jahrhundert. Prolegomena, Typologien der Anfänge, Bedingungen und lange Linien. In: Elisabeth Herrmann-Otto (Hrsg.): Unfreie und abhängige Landbevölkerung. Hildesheim 2008, S. 71–157. Vgl. auch den zweiten Teil der folgenden Studie: Felipe Fernández-Armesto: Before Columbus. Exploration and colonisation from the Mediterranean to the Atlantic, 1229–1492. London u. a. 1987, S. 151–252.

6.5. Gesamtfazit Claim 1: erweitertes Kolonialismusverständnis (Kolonialismusbegriff)

Claim 1 richtet sich gegen ein aus der Perspektive Postkolonialer Kritik verkürztes Verständnis von Kolonialismus. Kolonialismus in diesem Sinne stellt erstens nicht nur ein Herrschaftsverhältnis dar, zweitens nicht nur eine vergangene Epoche, drittens kein Phänomen, das primär »in Übersee« in den Kolonien verortet werden kann, und viertens auch keinen Gegenstand, der Anlass zur Romantisierung gibt, etwa wenn vermeintlich positive Seiten von Kolonialismus herausgestellt werden. Demgegenüber wurden vier Aspekte eines postkolonial erweiterten Kolonialismusverständnisses aufgezeigt. Erstens stellt Kolonialismus nicht nur ein wirtschaftliches bzw. politisches Herrschaftsverhältnis dar, sondern auch eine Ideologie bzw. eine mentale Struktur. Zweitens handelt es sich beim Kolonialismus nicht um ein mit der politischen Dekolonisation abgeschlossenes Phänomen der Vergangenheit, vielmehr dauern Kolonialismus und das »koloniale Erbe« bis in die Gegenwart an. Drittens gilt es Kolonialismus nicht primär als Geschichte »der Anderen« zu erzählen, die v. a. in den Kolonien stattfand, sondern als Verflechtungsgeschichte, die Wechselwirkungen zwischen Kolonien und den »Metropolen« in den Blick nimmt. Und viertens richtet sich ein postkolonialer Zugriff auf Kolonialismus gegen apologetische Deutungen und betont, dass es sich bei Kolonialismus um Gewaltherrschaft und ein Unrechtssystem handelt. Bei der Analyse der Lehr-Lernmittel konnten mit Blick auf die beiden letztgenannten Punkte mehrere Herausforderungen identifiziert werden, die wichtige Hinweise für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung liefern.

Die hohen Anforderungen, Kolonialismus als Verflechtungsgeschichte darzustellen: Im Zuge der Analyse der drei Unterrichtsmodule aus dem Projekt »CoDeC« zur Einführung der »Kolonialwaren« Kaffee, Zucker und der Kartoffel aus den Amerikas nach Europa konnte gezeigt werden, wie anspruchsvoll die geschichtsdidaktische Umsetzung des verflechtungsgeschichtlichen Zugriffs ist. Die größte Herausforderung stellt dabei die didaktische Reduktion dar. Hierbei handelt es sich um eine Herausforderung, die allgemeindidaktische, themenspezifische und spezifisch geschichtsdidaktische Aspekte berührt. In diesem Fall bedeutet dies, die komplexen historischen Beziehungen so darzustellen, dass Lernende simplifizierende Vorstellungen von einseitigen Wirkungszusammenhängen überwinden und tatsächlich den Verflechtungscharakter der Geschichte des Kolonialismus erkennen können. Im untersuchten Lehr-Lernmittel wurde dementsprechend kritisiert, dass an den drei gewählten Beispielen nicht nur die Rückwirkungen der europäischen Expansion in die Amerikas aufgezeigt hätten werden sollen, sondern auch Wechselwirkungen zwischen Europa und den

Amerikas, z. B. mit Blick auf die Plantagenwirtschaft oder die Kaffeehauskultur.¹⁰³¹ Insgesamt wurden als vielversprechende Wege für die geschichtsdidaktische Umsetzung des Verflechtungsparadigmas neben Handelswaren (wie Zucker, Kaffee und Kartoffeln), Gegenstände, Biografien, Orte und auch größere Räume (wie z. B. der »black Atlantic«) identifiziert. Zudem wurde als Desiderat für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung vorgeschlagen, zur Veranschaulichung des Transfers von Wissen, Praktiken und Mentalitäten das Konzept der »cloud« zu verwenden.

Fallstricke bei der Konzeptualisierung von Kolonialismus als Gewaltherrschaft und Unrechtssystem: Die größten geschichtsdidaktischen Herausforderungen mit Blick auf den Kolonialismusbegriff wurden im Zuge der Analysen der Lehr-Lernmittel des Korpus bei der von Postkolonialer Kritik geforderten Darstellung von Kolonialismus als Gewaltherrschaft und Unrechtssystem identifiziert.

Kolonialismus als Gewaltherrschaft: Eine postkoloniale Perspektive verweist neben Formen genozidaler Gewalt (wie z. B. dem Genozid an den Ovaherero und Nama) und anderen Formen extremer Massengewalt (wie z. B. im Zuge des Maji-Maji Krieges) im Kontext des europäischen Kolonialunternehmens auch auf die Alltäglichkeit von Gewalt im Rahmen kolonialer Herrschaft. Dabei geht es sowohl um Formen physischer Gewalt als auch um andere Formen, wie z. B. epistemische Gewalt. In den Lehr-Lernmitteln konnten keine Beispiele gefunden werden, die sich explizit mit Gewalt im Sinne eines solch »weiten« Gewaltbegriffs befassen. Analysiert wurde vielmehr eine Sequenz zum Genozid an den Ovaherero und Nama aus einem Lehr-Lernmittel der Stiftung für Engagement und Bildung e.V. Dabei müssen – dies gilt allerdings prinzipiell auch für Erscheinungsformen wie die epistemische Gewalt – gerade bei der Auseinandersetzung mit genozidaler Gewalt auch mehrere allgemeinpädagogische Fragen beachtet werden, wie extreme Gewalt in Vermittlungskontexten thematisiert werden kann.¹⁰³² Eine spezifisch geschichtsdidaktische Herausforderung stellt die Frage nach dem sensiblen Umgang mit historischen Quellen dar, die Formen von genozidaler Gewalt thematisieren.¹⁰³³ In dem insgesamt gelungenen Lehr-Lernmittel zum Ovaherero-Nama Genozid wurden – im Gegensatz zu vielen Schulbüchern – in der Umsetzung die beiden in den theoretischen Ausführungen dargelegten Herausforderungen, bei denen es sich eher um themenspezifische Aspekte handelt, zufriedenstellend berücksichtigt. So erfolgte sowohl eine Rückbindung der De-

1031 Dabei weisen die Verfasser*innen selbst auf dieses Defizit des Moduls hin.

1032 Diese Herausforderung wird auch im Kontext der Holocaust Education thematisiert. Vgl. z. B. Ruth-Anne Lenga: Seeing things differently: The use of atrocity images in teaching about the Holocaust. In: Stuart Foster/Andy Pearce/Alice Pettigrew (Hrsg.): Holocaust Education. Contemporary challenges and controversies. London 2020, S. 195–220.

1033 Vgl. hierzu mit Blick auf rassistische Quellen Teil III Claim 4 (Gliederungspunkt 9.4.).

batten um genozidale Gewalt an den historischen Kontext als auch eine explizite Auseinandersetzung mit der Definition des Begriffs »Genozid« bzw. mit der UN-Völkermordkonvention von 1948 (auch wenn der Aspekt der Intentionalität vernachlässigt wurde). Als Desiderate für die Entwicklung von Lehr-Lernmitteln zu kolonialen Genoziden wurden die Auseinandersetzung mit Forschungspositionen zur Debatte um den genozidalen Charakter von Kolonialismus identifiziert sowie eine intensivere Beschäftigung mit der Rolle, die Kolonialismus (bzw. hier speziell der Siedlerkolonialismus) im Kontext der Entstehung der Konvention über die Verhütung und Bestrafung des Völkermordes der Vereinten Nationen gespielt hat.

Kolonialismus als Unrechtssystem: Eine zentrale Forderung Postkolonialer Kritik, die eng mit dem Gewaltcharakter von Kolonialismus zusammenhängt, ist es, Kolonialismus als strukturelles Unrechtssystem anzuerkennen. Dahinter steht, wie gezeigt werden konnte, auch der Wunsch nach einer stärkeren Verankerung der Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus in der Geschichts- und Erinnerungskultur. So fordern Wissenschaftler*innen und postkoloniale Aktivist*innen, dass im deutschen Kontext, ähnlich wie für die Auseinandersetzung mit den Unrechtssystemen des Nationalsozialismus und der SED-Diktatur, auch Gedenkstätten und Erinnerungs- und Lernorte für den Deutschen Kolonialismus geschaffen werden sollen.

Aus geschichtsdidaktischer Perspektive stellt sich mit Blick auf die Forderung Postkolonialer Kritik, Kolonialismus als Unrechtssystem zu verurteilen, die Herausforderung, eine historisch reflektierte Urteilsbildung anzuleiten. Dabei gilt es aus geschichtsdidaktischer Perspektive, zwingend zwischen der Beurteilung nach heutigen, d.h. nachzeitlichen, und zeitgenössischen Wertmaßstäben zu unterscheiden. Die Rekonstruktion der zeitgenössischen Wertmaßstäbe ist zum einen zentral, um ahistorischer Moralisierung vorzubeugen, und zum anderen, um aufzuzeigen, dass es bereits zeitgenössisch Menschen gab, die entgegen der herrschenden Praxis und den dominanten Wertvorstellungen der Zeit, z.B. mit Blick auf die Sklaverei, »anders« dachten und handelten. In einem nächsten Schritt gilt es dann die zeitgenössischen Wertvorstellungen in einen Dialog mit den heutigen Wertmaßstäben zu bringen. Hier liegen mit Blick auf den historischen Kolonialismus, wie oben ausführlich erläutert, ab 1960 eindeutige Stellungnahmen der Vereinten Nationen vor, die Kolonialismus als Unrechtssystem verurteilen. Das Beispiel aus dem Korpus aus dem Lehr-Lernmittel »Rethinking Columbus« zeigt, welche problematischen Konsequenzen es hat, wenn nicht klar zwischen Urteilen aus heutiger und damaliger Perspektive unterschieden wird. In dem vermeintlich innovativen und aktivierenden Rollenspiel »The People vs. Columbus, et al.« führt die fehlende Historisierung, d.h. die ausbleibende Unterscheidung zwischen der Beurteilung der Akteur*innen vor dem Hintergrund zeitgenössischer bzw. heutiger Wertmaßstäbe, zu genau

einer solchen problematischen Moralisierung, die historischem Lernen abträglich ist. Als Desiderate für eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Beurteilung von Kolonialismus als Unrechtssystem wurden zwei Zugriffe identifiziert. Zum einen sollten verstärkt historische Längsschnitte entwickelt werden, die diachron den Wandel rechtlicher und moralischer Positionen aufzeigen, z. B. zur Sklaverei. Zum anderen gilt es, durch eine kritische Auseinandersetzung mit kolonialapologetischen »balance sheet«-Argumentationen, die mittlerweile auch im deutschsprachigen geschichtspolitischen Diskurs verstärkt zu finden sind, explizit die historische Urteilsbildung von Lernenden zu fördern.

7. Claim 2: Überwindung des Eurozentrismus (kritischer Umgang mit Eurozentrismus als Perspektive in Quellen, Narrativen, Begriffen sowie mit hegemonialer Wissensproduktion in der (post)kolonialen Welt)

Das »postkoloniale« Claim 2 betrifft mit Forderungen nach einer Kritik und Überwindung des Eurozentrismus eine Frage, die in der Geschichtsdidaktik, wie in Teil II gezeigt, bereits seit langem diskutiert, von Postkolonialer Theorie nun aber systematisch eingefordert wird.

Sebastian Conrad und Shalini Randeria verstehen unter Eurozentrismus, mit Bezugnahme auf den Postkolonialen Theoretiker Robert Young, die Vorstellung, dass die historisch spezifische Entwicklung Westeuropas (und später Nordamerikas) ein Modell darstellt, an dem sich alle Gesellschaften messen lassen müssen. Die Geschichte außereuropäischer Gesellschaften wird somit prinzipiell als defizitär gesehen. Der Eurozentrismus beruht dabei auf zwei Grundannahmen. Erstens auf der Vorstellung, dass positiv bewertete Entwicklungen und Neuerungen innerhalb Europas »intrinsisch«¹⁰³⁴, d. h. ohne Einflüsse von außen erklärt werden können. Und zweitens, dass die Moderne im Kern die Geschichte der globalen Ausbreitung dieser europäischen Errungenschaften im Zuge der europäischen Expansion ist. Denn dem eurozentrischen Geschichtsbild zufolge entwickelten sich Europa und die Welt außerhalb von Europa unabhängig voneinander und kamen erst in Kontakt, als Europa im Zuge der europäischen Expansion die Resultate seines aus sich selbst heraus geschaffenen Fortschrittes »in die Welt brachte«.¹⁰³⁵

Eurozentrismus wird im Folgenden mit Susanne Popp als genau dieses Projekt einer unkritischen Universalisierung europäischer historischer Erfahrungen, Wertvorstellungen und Weltbilder verstanden, die als grundsätzlich überlegen imaginiert werden. Dabei werden aus einer provinziellen Perspektive überzogene Generalisierungen vorgenommen, globale Kontexte ignoriert und alternative Perspektiven nicht-europäischer Gesellschaften ausgeblendet oder abgewertet.

1034 Vgl. hierzu ausführlicher die Ausführungen Stuart Halls weiter unten.

1035 Vgl. Sebastian Conrad/Shalini Randeria: Einleitung. Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt. In: Sebastian Conrad/Shalini Randeria (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M./New York 2002, S. 9–49, hier S. 12f.

Eurozentrismus diene nicht nur historisch gesehen der Legitimation von Kolonisierung, imperialistischer Weltaufteilung und kapitalistischer Ausbeutung außereuropäischer Regionen, indem aus einer (zeitweisen¹⁰³⁶) militärischen und wirtschaftlichen Überlegenheit eine (prinzipielle) »rassische«, kulturelle und/oder »zivilisatorische« Überlegenheit abgeleitet wurde. Mit der Vorstellung einer überlegenen europäischen Zivilisation, die durch historische, geopolitische und/oder rassistische Argumente gerechtfertigt wird, werden bis heute politische Ansprüche legitimiert. So sieht sich »der Westen« häufig immer noch als »Retter« und »Anführer« der Welt und begründet dies damit, dass alle wesentlichen Errungenschaften der Menschheit angeblich im Westen ihren Ursprung hätten und auch nur vom »Westen« Lösungen für globale Probleme – von Krieg, über Armut bis hin zur Klimakrise – zu erwarten wären.¹⁰³⁷

Eine Überwindung des Eurozentrismus im Kontext der Geschichtsvermittlung kann m. E. idealtypisch in drei Schritten erfolgen (die in der Realität miteinander verwoben sind).¹⁰³⁸ Auf einer ersten Stufe kann im Sinne einer Bewusstwerdung von eurozentrischen Perspektiven eine Analyse bzw. Kritik des Eurozentrismus der Quellenlage bzw. im Quellenbestand im Archiv, von Narrativen und Begriffen erfolgen. Darauf aufbauend können auf einer zweiten Stufe, im Sinne einer »Provinzialisierung«, mit Blick auf die Quellenlage bzw. den Quellenbestand, die Narrative und die Kategorien Korrekturen vorgenommen werden. Das Ziel in diesem zweiten Schritt besteht nun darin, Eurozentrismus zu überwinden. Schließlich können drittens die Mechanismen der Herstellung von Differenz, die dem jeweils kritisierten Eurozentrismus zugrunde liegen, sowie die

1036 Was den historischen Prozess des »Rise of the West« betrifft, so war erst im 19. und 20. Jahrhundert das Gewicht des Westens auf wirtschaftlicher, technischer und militärischer Ebene so groß, dass von einer »westlichen« Hegemonie gesprochen werden kann. Vgl. Sebastian Conrad: *What is global history?* Princeton/Oxford 2016, S. 166. Der Weltsystemtheoretiker Andre Gunder Frank vertritt die These, dass in der Zeit zwischen 1400 und 1800 die Zentren der Weltwirtschaft in China und Indien lagen. Aus dieser Perspektive könnte die »westliche« wirtschaftliche Dominanz im 19. und 20. Jahrhundert als ein 200-jähriges Intermezzo gedeutet werden, wenn nun im 21. Jahrhundert die asiatischen Volkswirtschaften wieder zum wirtschaftlichen Kraftzentrum der Welt werden. Vgl. Sebastian Conrad: *Globalgeschichte. Eine Einführung*. München 2013, S. 166. Dabei stellt der (vorübergehende?) »Aufstieg« Westeuropas zu globaler Hegemonie aus einer verflechtungsgeschichtlichen Perspektive das Ergebnis vielfältiger Interaktionen dar. Vgl. Sebastian Conrad: *Globalgeschichte. Eine Einführung*. München 2013, S. 173f.

1037 Vgl. Susanne Popp: *Euro(pa)zentrik*. In: Ulrich Mayer u. a. (Hrsg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. 3. Aufl. Schwalbach/Ts. 2014, S. 63f.

1038 Inwiefern das vorgeschlagene dreischrittige Vorgehen zur Überwindung von Eurozentrismus auch über die Geschichtsvermittlung hinaus anwendbar ist, wäre zu diskutieren. Während die Auseinandersetzung mit der Quellenlage eher für den geschichtsdidaktischen Zugriff spezifisch ist, so ist die skizzierte Beschäftigung mit Mechanismen der Herstellung von Differenz sicherlich auch für weitere Kontexte relevant.

Mechanismen der Wissensproduktion im jeweiligen kolonialen Kontext reflektiert werden.

Dabei nimmt im Verlaufe dieses idealtypischen Dreischritts das Anforderungsniveau der zu leistenden mentalen Operationen zu. Die Ausbildung gerade der reflexiven Fähigkeiten im dritten Schritt ist zudem sicherlich auch an das Alter bzw. den Entwicklungsstand und die jeweilige Selbstpositionierung der Lernenden gebunden (so fällt es möglicherweise Lernende mit Migrationsgeschichte leichter, eurozentrische Perspektiven zu reflektieren). Hierzu wären genauere empirische Untersuchungen wünschenswert.

In diesem Kapitel werden nun die drei Stufen dieses idealtypischen Vorgehens ausführlich skizziert. So wird in 1A und 1B Kritik an der eurozentrischen Quellenlage bzw. am Eurozentrismus des die Lehrpläne/Schulbücher (aber auch verschiedene Bereiche der Geschichtskultur) dominierenden »Normalnarrativs« der westlichen Historiografiegeschichte geübt. Zudem erfolgt eine Kritik am konzeptuellen Eurozentrismus, d. h. an einer unkritischen Universalisierung von Kategorien, Begriffen und Konzepten. In 2A und 2B werden dann Perspektiven aufgezeigt, wie die Quellenlage und Fehlvorstellungen, die die Folge von eurozentrischen Narrativen und Konzepten sind, korrigiert und wie, z. B. durch Perspektivenwechsel, eine Erweiterung um nicht-eurozentrische Perspektiven möglich ist. Abschließend wird die dritte Stufe skizziert. Dort wird dargelegt, wie eine machtkritische Reflexion über Mechanismen der Herstellung von Differenz (3A) und über die Entstehung und Zirkulation von kolonialem Wissen und kolonialen Praktiken aussehen können (3B).

7.1. 1. Schritt: Eurozentrismuskritik (= »Analyse/Kritik«: Bewusstwerdungsprozess)

1A, Quellenlage (»Analyse/Kritik«)

Eine zentrale Herausforderung Postkolonialer Kritik für die Geschichtswissenschaft stellt der Umgang mit der vielfach einseitigen Quellenüberlieferung und dem häufigen Fehlen von Quellen aus Sicht der Kolonisierten dar. Aus postkolonialer Perspektive soll in einem ersten Schritt daher das in der Geschichtsdidaktik bisher kaum diskutierte Problem angesprochen werden, dass deshalb die Quellenlage zu zahlreichen Themen der Kolonialgeschichte – wenn sie nicht reflektiert wird – eurozentrische Sichtweisen unterstützt. Die Art, der Umfang und die Verfügbarkeit von historischen Quellen zur mehr als 500-jährigen Geschichte der europäischen Expansion sind je nach Thema und Kontext zwar durchaus uneinheitlich. Dennoch stehen zweifelsohne für die Geschichtswis-

senschaft, wenn überhaupt, zahlenmäßig deutlich weniger Quellen aus der Perspektive der Kolonisierten zur Verfügung als Quellen aus Sicht der Kolonisator*innen. Dies gilt vor allem auch für die in der Geschichtswissenschaft nach wie vor zentralen Quellengattung der schriftlichen Quelle.¹⁰³⁹ Daher müssen die Perspektiven der Kolonisierten oft aus der Quellenüberlieferung der Kolonialmächte rekonstruiert werden.¹⁰⁴⁰

Eine kritische Analyse der Gründe für diese einseitige Quellenlage zur Kolonialgeschichte aus einer postkolonialen Perspektive muss anerkennen, dass von Europäer*innen Quellen zur Geschichte der kolonisierten Bevölkerung (und auch zum Erstkontakt mit den Europäer*innen) in massivem Umfang zerstört wurden. Dies erfolgte dabei zumindest in manchen Fällen auch bewusst und systematisch.¹⁰⁴¹ Für die weitgehende, aber dennoch nie vollkommene Zerstörung indigenen Wissens (und indigener Sprachen) – und damit verbunden die Vernichtung bzw. Zurückdrängung von Quellen über indigene Grundannahmen über die Welt (»Ontologien«) und über indigene Erkenntnisweisen und indigenes Wissen (»Epistemologien«) – hat der Soziologe Boaventura de Sousa Santos den Begriff »Epistemizid« geprägt. Dabei handelt es sich um eine extreme Form epistemischer Gewalt (vgl. zur epistemischen Gewalt ausführlich weiter oben bei Claim 1 (Gliederungspunkt 6.1.)).¹⁰⁴²

1039 Wolfgang Geiger merkt zu Recht an, dass das Argument der vermeintlichen Schriftlosigkeit bestimmter Gruppen als Argument für das Fehlen ihrer Perspektiven kritisch geprüft werden muss. Er weist darauf hin, dass dies für spätere Phasen der Kolonialgeschichte (v. a. für das 19. und 20. Jahrhundert) differenzierter gesehen werden muss. So liegen im Falle der (vermeintlich) schriftlosen Ovaherero und Nama z. B. für die Zeit des Ovaherero-Nama Krieges (1904–1908) in der Kolonie Deutsch-Südwestafrika durchaus Textquellen vor, die von Vertreter*innen der beiden Gruppen stammen. Vor diesem Hintergrund kritisiert Geiger Stimmen auch der kritischen Geschichtsdidaktik, die mit dem Argument der Schriftlosigkeit das Fehlen von Stimmen »historisch stummer Gruppen« (Bergmann) begründen. Dabei weist er darauf hin, dass dadurch letztlich koloniale Denkmuster der vermeintlichen »Geschichtslosigkeit« indigener Menschen unbeabsichtigt reproduziert werden. Vgl. Wolfgang Geiger: Afrikabilder in der Kritik. In: Wolfgang Geiger/Henning Melber (Hrsg.): Kritik des deutschen Kolonialismus. Postkoloniale Sicht auf Erinnerung und Geschichtsvermittlung. Frankfurt a.M. 2021, S. 139–153, hier S. 146.

1040 Vgl. hierzu auch die an Gayatri Spivaks einflussreichen Aufsatz »Can the subaltern speak?« anschließenden Überlegungen in Teil I (Gliederungspunkt 1.2.).

1041 Aus postkolonialer Perspektive gilt es beim Sprechen von »stummen Gruppen« zu unterscheiden zwischen solchen, für die nie eine Quellenüberlieferung existiert hat, und denjenigen, deren Überlieferung im Zuge der Kolonisierung bewusst zerstört wurde.

1042 Vgl. Boaventura de Sousa Santos: Epistemologies of the South. Justice against epistemicide. London/New York 2014, S. 92; Boaventura de Sousa Santos: The end of the cognitive empire. The coming of age of epistemologies of the South. Durham 2018, S. 8. Ramón Grosfoguel verwendet, um auf den direkten Zusammenhang von Epistemizid und genozidaler Gewalt vor allem in den Amerikas hinzuweisen, hierfür den Doppelbegriff »Genozid/Epistemizid«. Vgl. Ramón Grosfoguel: The Structure of Knowledge in Westernized Universities. Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long

1B, Eurozentrismus des »Normalnarrativs«

Mit Blick auf den Eurozentrismus des vermeintlich objektiven »Normalnarrativs« von Geschichtsunterricht und Lehrplänen (das aber auch die (Kolonial)-Geschichtsschreibung und die Geschichtskultur stark beeinflusst) gilt es in einem ersten Schritt den Eurozentrismus dieses Narrativs überhaupt zu thematisieren. Dazu gehört, zum einen den Standpunkt dieser vermeintlich neutralen Meistererzählung bzw. einzelner sie stützender Teilnarrative, Mythen und Diskurse offenzulegen. Zum anderen gilt es auch, eurozentristische und essentialisierende Tendenzen der jeweiligen Narrative und Diskurse zu thematisieren und zu reflektieren.

Ein zentrales Anliegen des postkolonialen Projektes ist es, das europäische Geschichtsverständnis vom unaufhaltsamen »rise of the west«¹⁰⁴³ mit seinen Meistererzählungen von »Fortschritt«, »Aufklärung«, »Freiheit«, »Nationalstaatsbildung«, »Modernisierung« und »Demokratie« für kritische Reflexionen zu öffnen. Postkoloniale Theoretiker*innen weisen dabei darauf hin, wie systematisch in der westlichen Historiografiegeschichte die Bedeutung des Kolonialismus – und allgemeiner die jeglicher außereuropäischer Einflüsse – aus der teleologisch angelegten Geschichte vom »Aufstieg des Westens« ausgeblendet bzw. so umgedeutet wurden, dass das eigene Selbstbild von der europäischen Geschichte als Erfolgsgeschichte weiter postuliert werden konnte. Stuart Hall spricht in diesem Zusammenhang von einer internalistischen Erzählung der europäischen Geschichte, »[...] an ›internalist‹ story with capitalism growing from the womb of feudalism and Europe's self-generating capacity to produce, like a silk-worm, the circumstances of her own evolution from within her own body.«¹⁰⁴⁴ Die Faktoren, die zum »Rise of the West« führten, entspringen dieser Deutung zufolge somit gleichsam einem essentialistisch gedachten europäischen »Wesenskern«. Dieser Geschichtsauffassung liegt, laut dem Anthropologen Johannes Fabian, ein Modell evolutionärer Zeit zugrunde, demzufolge außereuropäische Gesellschaften die Vergangenheit Europas repräsentieren bzw. in dem Europa umgekehrt deren Zukunft symbolisiert.¹⁰⁴⁵

16th Century. In: *Human Architecture. Journal of the Sociology of Self-Knowledge* 11 (2013), H. 1, S. 73–90, hier S. 77. Zu Grosfoguels These der vier Genozide/Epistemizide im 16. Jahrhundert siehe ausführlich weiter oben.

1043 William H. McNeill: *The rise of the west. A history of the human community. With a retrospective essay.* Chicago/London 1991 [1963].

1044 Stuart Hall: *Europe's Other Self.* In: *Marxism Today*, August 1991, S. 18–19, hier S. 18.

1045 Johannes Fabian: *Time and the other. How anthropology makes its object.* New York 2014 [1983]. Anhand von Schulbuchanalysen lässt sich zeigen, dass die beiden Säulen des eurozentristischen Fortschrittsnarrativs, europäische Geschichte rein internalistisch erklärbar (Hall) und Geschichte als einem Modell evolutionärer Zeit folgend (Fabian) darzustellen, bereits in Geschichtsschulbüchern des Anfangsunterrichts grundgelegt werden. So

Susanne Popp zu Folge sind es vier Konstruktionsprinzipien, die dem eurozentrischen »Normalnarrativ« (prinzipiell aber auch allen anderen »Zentrismen« bzw. nationalgeschichtlichen Narrativen) zugrunde liegen und die zu essentialistischen Geschichtsbildern führen: Erstens die Überbetonung interner Faktoren bei gleichzeitiger Vernachlässigung transregionaler und globaler Zusammenhänge. Dies führt zweitens dazu, dass man eine Singularität bzw. eine Ausnahmestellung der eigenen Geschichte behaupten kann, da Fragen nach globalen Zusammenhängen und transnationalen Vergleichen erst gar nicht gestellt werden. Darüber hinaus nennt Popp drittens die Tendenz, Erfolge der »Wir«-Gruppe essentialistisch einer scheinbar überzeitlich feststehenden historischen Gruppenidentität zuzuschreiben (umgekehrt wird von den »Anderen« ein undifferenziertes, stereotypes Bild gezeichnet). Dies führt im Ergebnis dazu, dass viertens die Dynamik des historischen Prozesses einseitig dem »Wir« zugeschrieben wird, während bei den »Anderen« tendenziell eher Statik bzw. Entwicklungsverzögerung gesehen wird. Für das explizite und ausführliche Thematisieren der Konstruktionsprinzipien sowie des essentialistischen Geschichtsbilds »zentristischer« Narrative mit Lernenden wären m. E. eigene Vermittlungskonzepte bzw. Stundenentwürfe nötig, die für den schulischen Geschichtsunterricht (zumal unterhalb der gymnasialen Oberstufe) sicherlich sehr anspruchsvoll wären. Allerdings kann auch schon jüngeren Lernenden durchaus der Standpunkt bzw. der »Sehepunkt« der »internalistischen« Meistererzählung der europäischen Geschichte als »Erfolgsgeschichte« bewusstgemacht und reflektiert werden. Dazu fordert Susanne Popp, den Schüler*innen ein Handwerkszeug in Form von Fragen an die Hand zu geben, die sie an die im Lehrplan und in den Schulbüchern abgehandelten Themen stellen können, um den Standpunkt des »Normalnarrativs« zu thematisieren und essentialisierende Tendenzen zu reflektieren:

hat zum Beispiel Miriam Sénécheau gezeigt, dass in den Kapiteln zur Frühgeschichte lange Vergleiche zwischen dem Leben von Jägern und Sammlern in der Steinzeit und heutigen indigenen Gruppen angestellt wurden (vgl. hierzu Teil I (Gliederungspunkt 2.1.)). Die Vorstellung, dass Menschen heute »noch« wie frühe Menschen als Jäger und Sammler leben, stammt dabei aus dem Evolutionismus des 19. Jahrhunderts. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass die menschliche Entwicklung als Fortschritt in aufeinanderfolgenden »Zivilisationsstufen« erfolgt. Die vorgestellten indigenen Gruppen werden in den Schulbüchern dabei in einem Zustand von »Zeitlosigkeit« dargestellt, so als ob sie »uns« damit einen Blick in »unsere« Kindheitsstube ermöglichen. Ausführlich hierzu, vgl. Miriam Sénécheau: Archäologie im Schulbuch. Themen der Ur- und Frühgeschichte im Spannungsfeld zwischen Lehrplanforderungen, Fachdiskussion und populären Geschichtsvorstellungen. Schulbücher, Unterrichtsfilme, Kinder- und Jugendliteratur. Freiburg 2008, S. 190–198. Eine vom Verfasser durchgeführte nicht-repräsentative Sichtung von aktuell zugelassenen Geschichtsschulbüchern für verschiedene Schularten in den Bundesländern Bayern und Berlin/Brandenburg im Frühjahr 2021 hat ergeben, dass solche Vergleiche, anders als dies Sénécheau in ihrer im Jahr 2008 publizierten Arbeit festgestellt hat, mittlerweile stark rückläufig sind.

Handelt es sich um Entwicklungen nur im eigenen (national-europäischen, gesamteuropäischen, westlichen) Geschichtsraum? Sind die Entwicklungen Teil transnationaler Verflechtungen? Welche Position nahm Europa in dieser »Welt« zeitgenössisch ein? Gab es in diesem Zeitraum auch andere Weltregionen bzw. Mächte die »Geschichte machten«? Und vor allem: warum befassen wir uns im Geschichtsunterricht nicht mit ihnen?¹⁰⁴⁶ Insbesondere die letzte Frage zielt auf die aus postkolonialer Perspektive zentrale Bedeutung von Machtverhältnissen, die dazu führen, dass bestimmte Perspektiven eingenommen bzw. unterdrückt werden. Dieser Aspekt berührt damit auch die Frage nach der Objektivität von Geschichtsschreibung (vgl. hierzu ausführlicher weiter unten).

1B, Eurozentrismus von Kategorien, Begriffen und (Raum)Konzepten

Der konzeptuelle Eurozentrismus¹⁰⁴⁷ berührt Fragen, die im geschichtsdidaktischen Kompetenzdiskurs in den Bereich der Sachkompetenz fallen.¹⁰⁴⁸ Die von Dipesh Chakrabarty geforderte Kritik an der unkritischen Universalisierung von an europäischen Maßstäben und Normen entwickelten Kategorien, Begriffen und (Raum-)Konzepten¹⁰⁴⁹ wurde von Bernd-Stefan Grewe als eine der zentralen Herausforderungen Postkolonialer Theorie für die Geschichtsdidaktik diagnostiziert.¹⁰⁵⁰ Dabei ist der Einschätzung von Grewe zweifelsohne zuzustimmen, dass die Reflexion solcher vermeintlich objektiver, rein deskriptiver Begriffe und

1046 Vgl. Susanne Popp: Globalgeschichte und Geschichtsunterricht: Das Konzept der »geschichtsdidaktischen Perspektiven«. In: Gabriele Lingelbach (Hrsg.): Narrative und Darstellungsweisen der Globalgeschichte. Berlin 2022, S. 159–176.

1047 Sebastian Conrad unterscheidet zwei Dimensionen von Eurozentrismus. Zum einen Eurozentrismus als Perspektive und zum anderen die Europa-Zentriertheit bestimmter historischer Zeitabschnitte der jüngeren Geschichte. Was den ersten Punkt betrifft, so differenziert Conrad hier nochmals zwischen zwei Erscheinungsformen eines Eurozentrismus als Perspektive. Beim ersten Fall handelt es sich um die Vorstellung von Europa als »unbewegtem Beweger«, der die Welt ins Zeitalter der Moderne gebracht habe. Und die zweite Form ist der konzeptuelle Eurozentrismus. Dabei geht es um Konzepte, Narrative und Wertvorstellungen, die Historiker*innen verwenden. Vgl. Sebastian Conrad: What is global history? Princeton/Oxford 2016, S. 164.

1048 Vgl. z. B. Alexander Schöner: Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen. In: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007, S. 264–314.

1049 Die von der Postkolonialen Theorie aufgeworfene Frage nach den ideologischen Implikationen einer unkritischen Universalisierung von im europäischen Kontext geprägten Begriffen, Konzepten und Kategorien ist dabei, wie bereits in Teil II dargelegt, keineswegs vollkommen neu, sondern wurde bereits im Zuge der Kontroverse um die Modernisierungstheorie und das Modernisierungskonzept diskutiert.

1050 Siehe hierzu ausführlich Teil II (Gliederungspunkt 5.1.).

Kategorien weitreichende Folgen für die geschichtsdidaktische Reflexion im Allgemeinen und für die Konzipierung von Geschichtsunterricht im Speziellen hat. Viele Grundbegriffe des Geschichtsunterrichts, die in dieser Form häufig auch als »Grundwissen« in Lehrplänen institutionalisiert sind, wurden zur Zeit der Aufklärung geprägt und spiegeln eine spezifische europäische Erfahrung wider. Grewe führt hier u. a. die Begriffe »Nation«, »Staat« und »Volkssouveränität« an. Wenn diese nun als vermeintlich universell gültige analytische Begriffe verwendet werden, besteht die Gefahr, dass dadurch die Interpretation außer-europäischer Vergangenheiten bereits vorstrukturiert wird. Als konkretes Beispiel nennt Grewe die Probleme, die entstehen, wenn das europäische Konzept des Territorialstaates auf die vorkolonialen Verhältnisse auf dem afrikanischen Kontinent angewendet wird.¹⁰⁵¹ Bei der Kritik am Eurozentrismus von Begriffen und Konzepten ist es dabei m. E. allgemein wichtig, auf sprachliche Präzision zu achten. Denn nicht die Begriffe an sich sind eurozentrisch, sondern ihr jeweiliger Gebrauch kann eurozentrisch sein, wenn er die kulturspezifische Gebundenheit an den europäischen Kontext bzw. die europäische Geschichte nicht mitreflektiert.

Eine postkoloniale Perspektive verweist besonders auf die eurozentrische Verwendung von Begriffen und (Raum-)Konzepten, die Teil des »kolonialen Erbes« verschiedener Wissenschaftsdisziplinen sind. Dies ist besonders wichtig für solche Begriffe und (Raum-)Konzepte, die das Ergebnis kolonialer Wissensproduktion¹⁰⁵² sind und in der Geschichtskultur heute nach wie vor unkritisch verwendet werden, wie z. B. »Orient«, »Häuptling« oder »Stamm«.¹⁰⁵³

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass nicht nur mit Blick auf das Gesamtnarrativ, sondern auch im Falle vermeintlich neutraler Kategorien (wie »Fortschritt« oder »Revolution«), Fachbegriffe (z. B. »Häuptling« oder »Stamm«) und (Raum)Konzepte (z. B. »Orient« oder »Übersee«) es im ersten Schritt gilt, deren Eurozentrismus bzw. deren eurozentrische Verwendung überhaupt zu problematisieren. Dazu gehört es, wie oben bereits im Falle des »Normalnarrativs« erläutert, den Standpunkt der Konzepte und Kategorien offenzulegen. Zudem sollten die eurozentrischen und essentialisierenden Implikationen dieser Begriffe und Konzepte, deren Funktion nicht zuletzt auch darin besteht, die oben

1051 Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), S. 5–30, hier S. 25–27. Vgl. hierzu ausführlich Teil II (Gliederungspunkt 5.1.).

1052 Zur kolonialen Wissensproduktion ausführlicher weiter unten bei Gliederungspunkt 7.3.

1053 Vgl. ausführlich zu verschiedenen für den postkolonialen Diskurs zentralen Begriffen und Konzepten: Susan Arndt/Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. 2. Aufl. Münster 2015.

kritisierte Meistererzählung des »Normalnarrativs« zu stützen, offen thematisiert werden.

7.2. 2. Schritt: »Provinzialisierung« (= »Korrektiv/Perspektiverweiterung«)

2A, Quellenlage

Die geschichtsdidaktische Reflexion sollte aus postkolonialer Perspektive bei einer Bewusstmachung der häufig einseitigen Quellenlage zur Kolonialgeschichte (vgl. Claim 2, Gliederungspunkt 7.1., 1A, Quellenlage) nicht stehen bleiben. Vielmehr können in einem zweiten Schritt Wege diskutiert werden, wie vor dem Hintergrund der Einsichten Postkolonialer Kritik mit dem häufigen Fehlen von Quellen¹⁰⁵⁴, die die Sicht der Kolonisierten wiedergeben, sowie mit den vorhandenen Quellen aus der Perspektive der Kolonisator*innen umgegangen werden kann.

1. Quellen »gegen den Strich« lesen und die Chancen und Grenzen der Arbeit mit teilfiktiven Darstellungen: Diejenigen Quellen, die die Perspektive der Kolonisatoren wiedergeben, können kritisch »gegen den Strich« gelesen werden. Dies bedeutet, über die gängige Quellenkritik¹⁰⁵⁵ hinaus, die Annahmen, Deutungen oder Kategorisierungen der europäischen Verfasser*innen wie auch der weiteren Rezeptionsgeschichte¹⁰⁵⁶ zu hinterfragen, Ungereimtheiten nachzuge-

1054 Die Debatte über den Umgang mit der Abwesenheit von Quellen wurde in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik, trotz der seit den Gründungsjahren der Disziplin ungebrochen hohen Bedeutung des quellenorientierten Geschichtsunterrichts, erstaunlicherweise bisher kaum geführt.

1055 Mit Blick auf den spanischen Kolonialismus in den Amerikas weist der Lateinamerikahistoriker Stefan Rinke dabei darauf hin, dass bereits die Herausforderungen der Rekonstruktion der Perspektive der Spanier aus den kanonischen europäischen Schriftquellen des kolonialen Archivs seiner Einschätzung nach häufig unterschätzt werden. Vgl. Stefan Rinke: *Kolumbus und der Tag von Guanahani. 1492: Ein Wendepunkt der Geschichte*. Stuttgart 2013, S. 87.

1056 Ein Beispiel für eine kritische Auseinandersetzung mit der Rezeptionsgeschichte historischer Quellen liefern der Anthropologe David Graeber und der Archäologe David Wengrow. Sie argumentieren, dass die zahlreichen von Aufklärern als Gesellschaftskritiken verfassten Dialoge mit indigenen Gesprächspartnern, anders als in der Forschung lange gedacht, im Kern auf tatsächliche Positionen von indigenen Intellektuellen zurückgehen. Dies zeigen sie am Beispiel eines Werkes des in Kanada als Soldat postierten französischen Adligen Louis-Armand de Lom d'Arce (auch als Baron de Lahontan bekannt) (1666–1716). Dieser hat über seine Zeit in Kanada u. a. ein Buch mit Gesprächen zwischen ihm und dem »Wilden« Adario veröffentlicht. Graeber und Wengrow stellen nun die These auf, dass der Forschungskonsens, dass die Positionen von Adario vom Verfasser weitgehend erfunden worden sind, zurückgewiesen werden muss. Vielmehr argumentieren sie, dass es

hen und gezielt nach Spuren indigener Stimmen¹⁰⁵⁷ oder gar indigener Handlungsmacht zu suchen. Eine Quelle, die mit vielversprechenden Ergebnissen mit Lernenden »gegen den Strich« gelesen werden kann, wäre z. B. das Bordbuch von Christoph Kolumbus.¹⁰⁵⁸

Ein »gegen den Strich« lesen von Quellen aus europäischer Perspektive wirft auch die Frage auf, inwiefern es legitim ist, darauf aufbauend teilfiktive Darstellungen zu erstellen, um »subalterne« bzw. indigene Stimmen zu konstruieren.¹⁰⁵⁹ Beispiele hierfür finden sich in der postkolonialen und globalgeschichtlichen Geschichtsschreibung, die eine kritische Auseinandersetzung mit den überlieferten Quellen aus der Feder europäischer Akteur*innen vornimmt. Ein m.E. gelungenes Beispiel ist der Versuch von Bernhard Schär, Teile der Lebensgeschichte von Ibu Silla, der aus Borneo stammenden Mutter des ersten Schweizer Parlamentariers *of Colour*, Alois Wyrsh, zu rekonstruieren. Schär wählt für seine Darstellung das Format eines aus seiner heutigen Perspektive im Jahr 2020 in die Vergangenheit an Ibu Silla gerichteten Briefs und geht dabei offensiv und reflexiv mit den vielen Lücken um, die aufgrund der einzigen verfügbaren Quelle, des Tagebuchs von Louis Wyrsh, des Vaters von Alois, bleiben.¹⁰⁶⁰ Für den Geschichtsunterricht stellt sich bei einem solchen Vorgehen die

sich um die tatsächlichen Positionen des Politikers und Intellektuellen Kandiaronk (ca. 1649–1701) der Wendat Confederacy handelt, den Louis-Armand de Lom d'Arce in seiner Zeit als Soldat kennengelernt hat. Vgl. David Graeber/David Wengrow: *The dawn of everything. A new history of humanity*. New York 2021, S. 49–51, S. 58. Kritisch zu dieser Deutung vgl.: David A. Bell: *A Flawed History of Humanity*, 19. 11. 2021, <https://www.persuasion.community/p/a-flawed-history-of-humanity> (aufgerufen am 13. 12. 2023).

- 1057 Auch was viele der überlieferten Quellen aus indigener Perspektive angeht, ist eine ausführliche Quellenkritik zentral. So muss zum Beispiel im Falle von Waman Puma de Ayala (1534/ca. 1550–1615) und seiner Chronik »Nueva corónica y buen gobierno« (ca. 1580–1615) (vgl. hierzu ausführlich in Teil I (Gliederungspunkt 1.3.)) bei der Quelleninterpretation berücksichtigt werden, dass der indigene Chronist von europäischen Darstellungsformen geprägt war, eine spanische Leserschaft adressierte und ganz spezifische Ziele verfolgte. Die Chronik von Waman Puma de Ayala zeigt auch, wie problematisch die Vorstellung ist – zumindest für die Zeit nach dem Kontakt zwischen Europäer*innen und indigener Bevölkerung – vermeintlich »reine« indigene Perspektiven rekonstruieren zu können. Damit verweist das Beispiel auf die Notwendigkeit, Kolonialgeschichte machtsensibel als Verflechtungsgeschichte zu erzählen.
- 1058 Ein Beispiel, wie ein solches »gegen den Strich« lesen von Kolumbus' Bordbuch angeleitet werden kann, findet sich in der weiter oben bei Claim 1 (Gliederungspunkt 6.1.) bereits angesprochenen »Activity« »Columbus's Diary. Reading Between the Lines« aus dem Lehr-Lernmittel »Rethinking Columbus«. Vgl. Bill Bigelow: *Columbus's Diary. Reading Between the Lines*. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 95–98.
- 1059 Falls hinreichend viele Informationen über die indigene Bevölkerung aus den europäischen Quellen destilliert werden können, dann könnte diesbezüglich auch von einer Rekonstruktion indigener Perspektiven gesprochen werden.
- 1060 Vgl. Bernhard Schär: Löchrige Quellen und lückenhafte Erzählungen. Wie Ibu Silla aus Borneo die Gründung des Bundeataates trotzdem mitprägte. In: Lisa Bürgi/Eva Keller

große Herausforderung, dass das Verfassen plausibler teil-fiktiver Geschichtsdarstellungen, die nur auf fragmentarischen Quellenbelegen beruhen, hohe Anforderungen an die jeweiligen Verfasser*innen stellt. Um ahistorische Schilderungen zu vermeiden, sind Kontextwissen und Vertrautheit mit Sekundärliteratur zum Themengebiet zentral. Zudem gilt es auch, klar die Probleme und Grenzen dieses Vorgehens zu reflektieren. So muss mit den Lernenden diskutiert werden, weshalb Ibu Silla quellenmäßig so schwer fassbar ist und warum im Tagebuch von Alois Wyrsh sogar die Passagen mit Bezug auf Ibu Silla nachträglich noch herausgeschnitten wurden. Sollten Lernende selbst solche Narrationen erstellen, muss dies intensiv vorbereitet und evaluiert werden. Vor allem gilt es zu diskutieren, welche Informationen in den teilfiktiven Darstellungen gesichert sind, was plausibel erscheint und was eher spekulativ.¹⁰⁶¹

2. Forschungsergebnisse aus Disziplinen jenseits der Geschichtswissenschaft aufgreifen: Neben dem »gegen den Strich« lesen von (Schrift-)Quellen aus europäischer Perspektive muss die Geschichtsdidaktik m.E. vor allem stärker Forschungsergebnisse aus Feldern jenseits der Geschichtswissenschaft hinzuziehen. Dazu zählen Anthropologie, Archäologie, Ethnologie bzw. Ethnohistorie oder Linguistik, aber auch interdisziplinäre Forschungsfelder wie die Material Culture Studies. Denn ein Zugriff auf Forschungsergebnisse und auch Forschungsmethoden dieser Disziplinen ist unerlässlich, gerade um die Handlungsmacht indigener und versklavter Menschen herauszuarbeiten.¹⁰⁶² Stefan Rinke kommt in seiner Untersuchung der Begegnung der Taíno mit der spanischen Flotte unter Cristóbal Colón dabei zum Schluss, dass sich für Histori-

(Hrsg.): Ausgeschlossen einflussreich. Handlungsspielräume an den Rändern etablierter Machtstrukturen. Festschrift für Brigitte Studer zum 65. Geburtstag. Basel 2020, S. 121–143.

1061 Ein Beispiel für einen misslungenen Versuch, mithilfe einer fiktiven Darstellung die Perspektive eines versklavten Jungen zu rekonstruieren, stellt die mittlerweile offline genommene app-basierte Museumstour »Auf der Spur des Sklaven Perico« des Augsburger Fugger- und Welser Erlebnismuseums dar. Dabei bezogen sich die Entwickler*innen der App auf zwei Erwähnungen eines »Perico« in den europäischen Quellen, wobei letztlich offen bleiben muss, ob es sich überhaupt um dieselbe Person handelt (zumal »Perico« zeitgenössisch ein gängiger Name für einen Versklavten war). Vgl. Philipp Bernhard/Ina Hagen-Jeske/Claas Henschel: Eine Erzählung in der Tradition des Kolonialrevisionismus: Der neue Augsburger Museums-Sklave Perico. Wie eine vermeintlich kritische Museumstour Kolonialismus verharmlost und Rassismus reproduziert. In: Die Augsburger Zeitung, 23.07.2020, <https://www.daz-augsburg.de/der-neue-augsburger-museums-sklave-perico/> (aufgerufen am 22.02.2021).

1062 In seiner Ansprache als Präsident der »American Historical Association« im Jahr 2019 hat der Umwelthistoriker J.R. McNeill über einen »peak document« genannten Zeitpunkt spekuliert, nach dem andere Quellengattungen als Schriftquellen und Forschungsmethoden v. a. aus den Naturwissenschaften die zentrale Rolle für die Generierung der wirklich bahnbrechenden neuen Erkenntnisse in den Geschichtswissenschaften einnehmen werden. Vgl. J. R. McNeill: Peak Document and the Future of History. In: The American Historical Review 125 (2020), H. 1, S. 1–18, hier S. 2f.

ker*innen die interdisziplinäre Zusammenschau von Ergebnissen z.B. archäologischer, ethnohistorischer oder linguistischer Forschungen zur Geschichte der Taíno nicht prinzipiell von der »klassischen« Quellenkritik der spanischen Schriftquellen zum Aufeinandertreffen von Kolumbus und seiner Mannschaft mit den Indigenen der Karibik unterscheidet, wobei Rinke seine These leider nicht an konkreten Quellen veranschaulicht.¹⁰⁶³

Beispiele für eine Erweiterung des »Werkzeugkastens« des Historikers bzw. der Historikerin in diesem Sinne wären z.B. mit Blick auf Formen der Wissenstradierung indigener Kulturen jenseits von Schriftlichkeit die verstärkte Auseinandersetzung mit Objekten¹⁰⁶⁴ wie »Wampum belts« indigener Gruppen Nordamerikas¹⁰⁶⁵ oder Forschungen zur erstaunlichen Präzision oraler Wissensvermittlung bei den Aboriginal Peoples Australiens.¹⁰⁶⁶ Aus geschichtsdidaktischer Sicht ist es vor dem Hintergrund des Prinzips der Quellenorientie-

1063 Vgl. Stefan Rinke: Kolumbus und der Tag von Guanahani. 1492: Ein Wendepunkt der Geschichte. Stuttgart 2013, S. 87.

1064 Wie im Sinne des »material turn« Objekte eingesetzt werden könnten, um eurozentristische Deutungsmuster zu hinterfragen bzw. zu überwinden, zeigen Sebastian Barsch und Stefanie Zehnle im Rahmen einer Interviewstudie mit Studierenden zu einer Einführungsvorlesung zur Geschichte Afrikas im 19. Jahrhundert, die einen objekthistorischen Zugang wählt (vgl. hierzu auch Gliederungspunkt 6.3.). Dadurch, dass in der Vorlesung im Sinne eines postkolonialen Lernens an Objekten die zehn ausgewählten Gegenstände, deren Datierung sowie ihre Lokalisierung ins Zentrum gestellt werden, wird den Studierenden eine nicht-eurozentristische Verflechtungsgeschichte von Afrikas »langem« 19. Jahrhundert angeboten. Vgl. Sebastian Barsch/Stephanie Zehnle: Haptische Irritationen – Eine postkoloniale Didaktik der Objekte. In: Sebastian Barsch/Jörg van Norden (Hrsg.): Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik. Bielefeld 2020, S. 185–202.

1065 Bei »wampum belts« handelt es sich um Gürtel bestehend aus Perlen, die Muster zur Informationsübermittlung enthielten. Sie wurden von indigenen Gruppen als Tausch- und Zahlungsmittel verwendet, übten aber auch andere Funktionen aus, wie z.B. das Festhalten von Friedensverträgen für die Nachwelt. Vgl. z.B. David Graeber: Toward An Anthropological Theory of Value. The False Coin of Our Own Dreams. New York 2001, S. 117–149.

1066 So untersucht der Geograf Patrick Nunn in seiner Monografie »The edge of memory. Ancient stories, oral tradition and the post-glacial world«, wie präzise indigene Kulturen in Australien (sowie weiteren Weltgegenden) über Jahrtausende mündliches Wissen tradiert haben und kommt dabei zu dem Ergebnis, dass es trotz zum Teil sehr großer Zeitspannen Beispiele für eine erstaunliche Zuverlässigkeit gibt. Dennoch gilt es, was die Verlässlichkeit von »oral history«-Überlieferungen angeht, gerade mit Blick auf historische Fakten auch klar die Grenzen der Methode herauszustellen (siehe hierzu ausführlich weiter unten). Vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit wären an Nunns Thesen zudem zwei Rückfragen zu stellen: 1. Sind bestimmte Arten von Wissen zuverlässiger tradierbar als andere und wenn ja, warum? 2. Lassen sich für die letzten 1000 Jahre, in die die Zeit des modernen Kolonialismus fällt und die Nunn in seiner Studie ausspart, ähnliche Beispiele für zuverlässige mündliche Tradierung finden? Vgl. Patrick D. Nunn: The edge of memory. Ancient stories, oral tradition and the post-glacial world. London 2018.

rung¹⁰⁶⁷ und der Methodenkompetenz dabei nicht ausreichend, wenn die Ergebnisse der Forschung aus Nachbardisziplinen der Geschichtswissenschaft lediglich in Darstellungstexten referiert werden. Vielmehr müssten die Lernenden idealerweise einen direkten Einblick in die Forschungsprozesse, die eingesetzten Methoden und die verwendeten Quellen bzw. Materialien erhalten, um daraus eigene Schlüsse ziehen zu können.

In der Geschichtsdidaktik wird die Frage nach der Rolle von »oral history«-Quellen für die Rekonstruktion der Geschichte der Kolonisierten bisher vor allem im kanadischen Kontext und der Debatte um die Integration indigener Perspektiven in den kanadischen Geschichtsunterricht diskutiert. Dabei gilt es m. E. klar zu unterscheiden zwischen Fällen, wo sich durch »oral history«-Zeugnisse historisch triftige Erkenntnisse gewinnen lassen und solchen Beispielen, wie z. B. Erzählungen von Legenden und Mythen, wo die Methode an ihre Grenzen stößt. So lassen sich sicherlich über Weltbilder, Mentalität, Kultur oder die soziale Organisation besonders von schriftlosen Kulturen durch die »oral history« Einsichten erhalten, die über andere Quellengattungen kaum oder überhaupt nicht zu gewinnen sind. Was jedoch die »res gestae«, also Informationen über historische Ereignisse oder gar Daten angeht, so stoßen »oral history«-Zugriffe allerdings sicherlich an Grenzen.¹⁰⁶⁸

Im Folgenden soll eine Sequenz aus dem Modul »Die präkoloniale Geschichte Haitis ... im Kontext globalgeschichtlichen Lernens« des Lehr-Lernmittels »Globales Lernen im Geschichtsunterricht« des Vereins »PenPaperPeace« vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen daraufhin untersucht werden,

1067 Auch wenn »Quellenorientierung« in der geschichtsdidaktischen Handbuchliteratur häufig nicht explizit bei den geschichtsdidaktischen Unterrichtsprinzipien aufgeführt wird, besteht dennoch Einigkeit, dass das Prinzip der Quellenorientierung für die Geschichtsdidaktik so zentral ist, dass sich geschichtsdidaktische Unterrichtsprinzipien und auch Kompetenzen historischen Lernens ohne Quellenorientierung gar nicht realisieren lassen.

1068 Hinsichtlich der Debatte über den Umgang mit »human remains« in deutschen Museen kritisieren Anke Bartels, Lars Eckstein, Nicole Waller und Dirk Wiemann allerdings deutlich die im Jahr 2013 vom Deutschen Museumsbund veröffentlichten Empfehlungen zum Umgang mit menschlichen Überresten in Museen und Sammlungen. Die dort vertretene These, dass die Erinnerung an verstorbene Personen aus einer nicht näher spezifizierten ethnologischen Perspektive nach ca. 125 Jahren verblasst, ist ihrer Einschätzung nach das Ergebnis einer eurozentrischen Sichtweise. Denn, auch wenn dies nicht explizit benannt wird, so bezieht sich der Deutsche Museumsbund hier aus ihrer Sicht eindeutig ausschließlich auf eurozentrische Theorien des sozialen Gedächtnisses, deren Universalisierung als anthropologische Konstante für sie ein Beispiel epistemischer Gewalt darstellt. Vgl. Anke Bartels u. a.: *Postcolonial Justice. An introduction*. In: Anke Bartels u. a. (Hrsg.): *Postcolonial Justice*. Leiden/Boston 2017, S. i–xxix, hier S. ix. Die kritisierten Passagen in den Empfehlungen des Deutschen Museumsbundes finden sich hier: vgl. Deutscher Museumsbund e.V. (Hrsg.): *Empfehlungen zum Umgang mit menschlichen Überresten in Museen und Sammlungen*, 2013, <https://tinyurl.com/2s47dphs> (aufgerufen am 22.02.2021), S. 11.

wie hier mit der Quellenüberlieferung bzw. der Quellenlage zur Geschichte der Taíno umgegangen wird. Im Vordergrund steht dabei Stunde 2 des Moduls und der Versuch, archäologische Forschungen für die Rekonstruktion der präkolonialen Geschichte Haitis fruchtbar zu machen.

Fokus Lehr-Lernmittelanalyse: Claim 2: Überwindung des Eurozentrismus: 2. Schritt: »Provinzialisierung«, 2A, Quellenlage

Lehr-Lernmittel: PEN PAPER PEACE e.V. (Hrsg.): Bildungsmaterialien »Globales Lernen im Geschichtsunterricht«, Modul »Die präkoloniale Geschichte Haitis ... im Kontext globalgeschichtlichen Lernens«, 2017, <https://www.pen-paper-peace.org/globales-lernen/materialien.html> (aufgerufen am 04.01.2022).

Das Modul »Die präkoloniale Geschichte Haitis ... im Kontext globalgeschichtlichen Lernens« ist eines von insgesamt fünf Modulen der NGO PenPaperPeace e.V.¹⁰⁶⁹ zur Geschichte Haitis. Entwickelt wurden die Bildungsmaterialien in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte der Freien Universität Berlin.¹⁰⁷⁰ Zielgruppe des Lehr-Lernmittels sind Lernende im Fach Geschichte in der Sekundarstufe I und der gymnasialen Oberstufe (in Berlin Fach »Gesellschaftsstudien«). Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die per E-Mail anforderbaren PDF-Dokumente mit den Lernaufgaben (im Folgenden »Schüler*innen-material«) bzw. den Hintergrundinformationen für Lehrkräfte (im Folgenden »Lehrer*innenhandreichung«).¹⁰⁷¹

1069 Bei PEN PAPER PEACE e.V. handelt es sich um einen 2011 gegründeten und in Berlin ansässigen Verein, der aus einer 2008 begonnenen Kampagne hervorging, die sich für den Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen in Haiti einsetzte. Mittlerweile ist PEN PAPER PEACE weltweit aktiv und stellt zudem im Kontext des Globalen Lernens Lehr-Lernmittel sowie weitere Angebote für die politische Inlandsarbeit zur Verfügung. Vgl. <https://www.pen-paper-peace.org/> (aufgerufen am 02.01.2022).

1070 Die fünf Module »Globales Lernen im Geschichtsunterricht« sind im Rahmen des Projektes »Schüler*innen blicken über den Tellerrand. Globales Lernen im Unterricht am Beispiel von Haiti« entstanden, das vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) gefördert wurde. Die Materialien wurden ursprünglich von Studierenden des Masters »Public History« entwickelt und für die Sekundarstufe angepasst. Im Impressum zum hier analysierten Modul werden als Autor*innen Matthias Dietrich, Eva Rohland, Sara Sponholz und Michaela Westphal genannt. Darunter wird spezifiziert, dass die Unterrichtsmaterialien auf der Arbeit »Präkoloniale Geschichte Haitis« von Sara Sponholz und der Arbeit »Präkoloniale Geschichte Haitis – eine Lerneinheit in vier Modulen« von Meas Wolfstatz basieren. Vgl. https://www.pen-paper-peace.org/images/stories/globales_lernen/Modul_Prkoloniale_Geschichte_L.pdf (aufgerufen am 08.07.2021).

1071 Vgl. <https://www.pen-paper-peace.org/globales-lernen/materialien.html> (aufgerufen am 08.07.2021). Auf der Website ist als PDF-Datei lediglich jeweils eine Vorschau auf die Lehrer*innenhandreichung abrufbar. Vgl. https://www.pen-paper-peace.org/images/stories/globales_lernen/Modul_Prkoloniale_Geschichte_L.pdf (aufgerufen am 08.07.2021).

Durch das Modul zum präkolonialen Haiti, das aus vier Einzelstunden (à 45 Minuten) besteht, soll den Lernenden vermittelt werden, dass die Geschichte der Karibik nicht erst 1492 mit Kolumbus beginnt.¹⁰⁷² Zudem sollen – vage formuliert – »Kompetenzen rund um Deutung und Analyse von Quellen« gefördert werden. Hinsichtlich des Mangels an Selbstzeugnissen sollen dabei sowohl archäologische Funde als auch »literarische Quellen aus der frühen Kolonialzeit« berücksichtigt werden. Als Ziel wird zudem formuliert, dass mit den Lernenden explizit diskutiert wird, »[w]elche Schwierigkeiten die kolonialistische Eroberungsgeschichte für eine historische (Re)Konstruktion der Vergangenheit birgt.« Zudem soll, wiederum unpräzise formuliert, durch das Modul aufgezeigt werden, wie wichtig »Multiperspektivität für das Verstehen von Geschichte« ist.¹⁰⁷³

In der ersten Stunde »Vom Fund zum Befund? Eine Annäherung an die Lebensweise der Taíno« sollen den Lernenden die methodischen Schwierigkeiten in der (Re)Konstruktion der präkolonialen Geschichte bewusst gemacht werden. In der zweiten Stunde »Mit der Archäologie zu den Wurzeln der Geschichte?« soll mittels forschend-entdeckendem Lernen durch eine Internetrecherche eine kritische Reflexion der Forschungsmethoden der Archäologie erfolgen und dadurch die Methodenkompetenz der Lernenden gestärkt werden. Die dritte Stunde »Das Eindringen der Spanier« befasst sich mit dem Narrativ der »Entdeckung Amerikas«. Abschließend sollen in der vierten Stunde »(Re)Konstruktionen der Wissenschaft über Objekte« die bisher erworbenen Kompetenzen angewendet und die Grenzen der Wissenschaft in der (Re-)Konstruktion von Geschichte ausgelotet werden.¹⁰⁷⁴

Im Folgenden wird v. a. kritisch beleuchtet, wie in dem Modul mit dem Fehlen schriftlicher Quellen aus der Perspektive der Taíno bzw. überhaupt mit der eurozentrischen Quellenlage umgegangen wird.

Die Analyse erfolgt hier prinzipiell entlang der Schüler*innenmaterialien, wobei ergänzend die didaktischen Überlegungen zu den einzelnen Stunden sowie der tabellarische Überblick aus der Lehrer*innenhandreichung einbezogen werden.

Stunde 1 Einstieg Vom Fund zum Befund? Eine Annäherung an die Lebensweise der Taíno (Schüler*innenmaterial und Ablauf der Stunde):¹⁰⁷⁵

In der ersten Stunde erfolgt die Textquellenanalyse eines Auszugs aus dem

1072 Vgl. Lehrer*innenhandreichung, S. 8.

1073 Vgl. Lehrer*innenhandreichung, S. 8. Alle wörtlichen Zitate in diesem Abschnitt befinden sich auf dieser Seite.

1074 Vgl. Lehrer*innenhandreichung, S. 9–14.

1075 Vgl. Schüler*innenmaterial, S. 2–5, Vgl. Lehrer*innenhandreichung, S. 13.

Werk »An Account of the Antiquities of the Indians« (vermutlich 1498 fertiggestellt) des spanischen Mönchs Ramón Pané (ca. 1460–1520), der Christoph Kolumbus auf seiner zweiten Reise in die Karibik begleitet hat.

In einem Gedankenspiel sollen die Lernenden sich zum Einstieg zunächst überlegen, was in 500 Jahren noch von unserer heutigen Kultur zeugen wird. Danach soll als Übergang zur Textquelle von Pané mit den Lernenden die Problematik diskutiert werden, die sich ergibt, wenn man sich einer vergangenen Kultur, wie der der Taíno, nur anhand von Schriftzeugnissen Dritter annähert. Dabei soll hier wohl bewusst noch nicht über mögliche archäologische Überlieferungen diskutiert werden. Dann erhalten die Lernenden den Auftrag, im Tandem jeweils eine der beiden Aufgaben zu einem Auszug aus dem (im Schüler*innenmaterial weder datierten noch kontextualisierten¹⁰⁷⁶) Quellentext »Über die Praktiken der behiques« aus Ramón Panés »An Account of the Antiquities of the Indians« zu analysieren. Aufgabe 1 enthält die, mit Blick auf eine kritische Quellenanalyse, wenig zielführende Arbeitsanweisung »Lies den Text und schreibe die Informationen in Stichpunkten heraus, die der Text dir über die Taíno gibt.«¹⁰⁷⁷ Überzeugender ist der beigelegte Leitfaden zur Quelleninterpretation, wobei die Lernenden den historischen Kontext sicherlich nicht allein aufgrund des zur Verfügung gestellten Quellenausschnitts erschließen können. Allerdings können die Schüler*innen – wieder wohl erst durch Anleitung durch die Lehrkraft – anhand des Analyserasters durchaus die Intention des Mönchs Ramón Pané herausarbeiten, der mit Blick auf seine spanische Leserschaft sowohl die Glaubensvorstellungen als auch die Heilkunst der Taíno diskreditierte. Aufgabe 2 lautet »Stelle dir vor, du

1076 Auch in der Lehrer*innenhandreichung werden weder eine Datierung des Quellentextes vorgenommen noch finden sich weiterführende Informationen zu Ramón Pané. Es wird lediglich darauf hingewiesen, dass der dem Hieronymiten-Orden angehörende Mönch von 1494 bis 1498 auf Hispanola unter den Taíno lebte und ethnografische Beobachtungen festhielt. Laut der Lehrer*innenhandreichung zeichnete Pané in seinen Aufzeichnungen insgesamt »ein holistisches Bild einer statischen Taíno-Kultur« (Lehrer*innenhandreichung, S. 5). Stefan Rinke weist darauf hin, dass »An Account of the Antiquities of the Indians« von Pané, den er den »Begründer der Ethnografie Amerikas« nennt, wie auch das Bordbuch von Kolumbus, nur indirekt überliefert ist. Stefan Rinke: Kolumbus und der Tag von Guanahani. 1492: Ein Wendepunkt der Geschichte. Stuttgart 2013, S. 87. In der Lehrer*innenhandreichung (vgl. Lehrer*innenhandreichung S. 9) wird zumindest noch auf die Problematik von Sprachschwierigkeiten und Übersetzungen der spanischen Quelle aus der Kolonialzeit verwiesen, wobei die (vermutlich von den Verfasser*innen selbst vorgenommene) deutsche Übersetzung des englischsprachigen Textquellenauszugs selbst Übersetzungsfehler enthält. Vgl. Schüler*innenmaterial, S. 2, hier muss es »letztere« heißen und nicht »der Letztgenannte«.

1077 Schüler*innenmaterial, S. 3.

sollst eine Reportage über die Taíno drehen. Welche Fragen über die Taíno möchtest du den Zuschauern beantworten? Diskutiert in Partnerarbeit und macht euch Notizen.«¹⁰⁷⁸ Hier werden die Lernenden – allerdings wiederum vermutlich erst durch Hinweise der Lehrkraft – wahrscheinlich auf Fragen zu Aspekten über die Alltagswelt oder das Weltbild der Taíno kommen, die durch die Pané-Quelle aufgeworfen, dort aber aus einer negativ wertenden Perspektive dargestellt bzw. zum großen Teil wohl gar nicht beantwortet werden. Allerdings wird dies durch die Aufgabenstellung nicht zielführend angeleitet. Auch der Sinn des vermeintlichen Lebensweltbezugs, dass die Lernenden eine Reportage (vermutlich für ein deutschsprachiges Publikum) drehen sollen, ist nicht ersichtlich. Vielmehr hätte hier gezielt danach gefragt werden können, inwiefern Erkenntnisse durch ein »gegen den Strich« lesen der Textquelle von Ramón Pané über die Taíno gewonnen werden können, welche Punkte nicht beantwortet werden können und auf welchen anderen Wegen die Fragen der Lernenden beantwortet werden könnten. Die Erkenntnis, dass auch durch ein »gegen den Strich« lesen sich hieraus nur sehr bedingt Informationen über die indigene Bevölkerung ableiten lassen, sondern eher über das Weltbild der Gesellschaft, aus der der Verfasser der Quelle stammt, hätte eine gute Überleitung zur Stunde 2 dargestellt, in der eine Auseinandersetzung mit archäologischen Forschungen zu den Taíno erfolgt und die im Zentrum der hier vorgenommenen Analyse stehen soll.

Stunde 2 Mit der Archäologie zu den Wurzeln der Geschichte? (Schüler*innenmaterial und Ablauf der Stunde):¹⁰⁷⁹ In der zweiten Stunde setzen sich die Lernenden anhand eines Darstellungstextes und der Website des »Florida Museum of Natural History«¹⁰⁸⁰ mit zwei Ausgrabungsstätten auf Haiti sowie mit den Forschungsmethoden der Archäologie auseinander.

Im Darstellungstext »Mit der Archäologie zu den Wurzeln der Geschichte?«, dessen Verfasser*in nicht gekennzeichnet ist, der aber vermutlich von den Verfasser*innen der Materialien erstellt wurde, wird zunächst auf die Geschichte der Archäologie eingegangen (wobei Hinweise auf den Zusammenhang zwischen Kolonialismus bzw. kolonialem Denken und der Institutionalisierung der Archäologie als wissenschaftlicher Disziplin wünschenswert gewesen wären¹⁰⁸¹). Anschließend wird erklärt, dass die Archäologie für die Erforschung der indigenen Kulturen der Amerikas

1078 Schüler*innenmaterial, S. 3.

1079 Vgl. Schüler*innenmaterial, S. 6f., S. 13–15; vgl. Lehrer*innenhandreichung, S. 13.

1080 Vgl. <https://www.floridamuseum.ufl.edu/> (aufgerufen am 02.01.2022).

1081 Vgl. hierzu z. B.: Jane Lydon/Uzma Z. Rizvi (Hrsg.): *Handbook of Postcolonial Archaeology*. London 2016.

deshalb wichtig ist, »da kaum Schriftstücke oder andere Quellen aus der Zeit überliefert sind«. Hieran sind m. E. zwei Punkte zu kritisieren. Erstens hätte explizit benannt werden müssen, dass es sich bei den Taíno um eine schriftlose Kultur handelt. Ergänzend hätte darüber hinaus hinzugefügt werden können, dass es in den Amerikas vor der Eroberung durch die Europäer durchaus funktional hochdifferenzierte Gesellschaften gegeben hat, die eine Schrift entwickelt sowie bis heute wirksame kulturelle Traditionen grundgelegt haben. Denn, und dies ist der zweite Kritikpunkt, die Behauptung, dass »kaum Schriftstücke oder andere Quellen aus der Zeit«¹⁰⁸² überliefert wurden, ist für die indigene Bevölkerung der Amerikas in dieser Form sicherlich viel zu pauschal. Des Weiteren hätte auch erläutert werden können, welche Rolle Gewalt bzw. teilweise sogar die gezielte Zerstörung indigener Quellen – gerade auch durch Missionar*innen – spielte.¹⁰⁸³ Es folgt die wichtige Erklärung, dass die Altamerikanistik als wissenschaftliche Disziplin gegründet wurde, damit sich die Wissenschaft bei der Erforschung der Geschichte der Amerikas nicht nur auf die Quellen der Kolonisator*innen verlassen muss. Allerdings ist der Absatz »[die] Altamerikanistik ist sowohl eine archäologische, [sic!] als auch eine philologische, ethnologische und historische Wissenschaft. Dies zeigt sich auch in der Forschungsliteratur zu den Taíno.«¹⁰⁸⁴ wenig präzise. Wenn auch kein Hinweis auf koloniale Verstrickungen der Archäologie als Disziplin erfolgt, so wird zumindest am Beginn der Lehrer*innenhandreichung die für das Modul zentrale Perspektive eröffnet, dass auf Hispanola die Archäologie meist unter »nicht-karibischer Schirmherrschaft«¹⁰⁸⁵ forschte und dass auch bei ethnohistorischen und linguistischen Forschungen letztlich eine »fremde Perspektive«¹⁰⁸⁶ auf die Geschichte der Taíno geworfen wird.

In Aufgabe 2 sollen sich die Lernenden nun auf der Website des »Florida Museum of Natural History« über zwei Ausgrabungsstätten im Norden Haitis »informieren« und dazu eine Mindmap ausfüllen.¹⁰⁸⁷ Im Anhang des

1082 Schüler*innenmaterial, S. 6.

1083 Im Darstellungstext »Das Eindringen der Spanier« (Stunde 3) wird dann zumindest etwas konkreter dargelegt, dass im Laufe der spanischen Eroberung des Kontinents die indigene Bevölkerung stark dezimiert wurde und »[v]iele Zeugnisse der alten Kulturen, die heute als Quellen für historische Arbeit dienen könnten, [verloren] gingen«. Schüler*innenmaterial, S. 8.

1084 Schüler*innenmaterial S. 6.

1085 Lehrer*innenhandreichung, S. 4.

1086 Lehrer*innenhandreichung, S. 5.

1087 Vgl. Schüler*innenmaterial S. 6.

Schüler*innenmaterials¹⁰⁸⁸ finden sich hierzu Übersetzungen der Website. Es handelt sich einmal um die Ausgrabungsstätte »En Bas Saline«, die Hauptstadt des Taíno-Herrschers Guakanagari († 1494) und der Ort, wo Kolumbus 1492 La Navidad gründete, um dort einen Teil seiner Männer vor seiner ersten Rückreise nach Europa zurückzulassen. Zum anderen geht es um Puerto Real, eine der frühesten spanischen Städte in den Amerikas, gegründet 1503. Im übersetzten Internettexzt zu »Puerto Real« fallen mehrere Dinge auf. Die Stadt, die laut Darstellungstext »zwischen 1503 und 1578 ein Vorposten des spanischen Imperiums war und von Spaniern, Indianer [sic!] und Afrikaner [sic!] bewohnt wurde.«¹⁰⁸⁹ steht für ein »sehr frühe[s] Kapitel [...] europäisch-amerikanischer Geschichte: de[n] Aufstieg [...] und Niedergang [...] des spanischen Imperiums in der Karibik.«¹⁰⁹⁰ Ziel der Ausgrabungen war, laut Verfasser*innentext, also keinesfalls, primär Informationen über die Taíno zu erhalten. Auch enthält der Internettexzt keine Informationen über konkrete Funde bzw. darüber, was diese Funde über die Geschichte vor Ort im 16. Jahrhundert aussagen könnten. Ergiebiger ist der Darstellungstext über »En Bas Saline«. Hier werden konkrete Funde benannt (»europäische Artefakte (darunter auch eine bleierne Gewehr- und eine spanische [sic!] Töpferwaren) sowie europäische Tierknochen (Ratte und Schwein)«¹⁰⁹¹). Zudem wird auf die Datierung mit der Radiokarbonmethode hingewiesen. Allerdings dienen diese archäologischen Funde bzw. Methoden primär dazu, den genauen Ort, an dem die Siedlung La Navidad angelegt wurde, zu bestimmen und dadurch nicht zuletzt die Beschreibung des Ortes in Kolumbus' Aufzeichnungen zu verifizieren. Wo im Forschungsprojekt, wie im Website-Text angekündigt, archäologische Informationen zum »Verständnis der nahezu dreihundertjährigen Siedlung der Taíno in dieser wichtigen Stadt«¹⁰⁹² gewonnen wurden, wird nicht erläutert. Letztlich wird in den Materialien und Aufgaben im Sinne der Methodenkompetenz somit nicht thematisiert, wie mit archäologischen Methoden Informationen über das Leben der Taíno gewonnen werden können. Auch bleibt unklar, woher die im Internettexzt erwähnten Informationen über Guakanagari stammen bzw. inwiefern hier Quellen und Forschungsmethoden jenseits der Auswertung der europäischen Überlieferung benutzt wurden. Aus postkolonialer Perspektive ist auch der Hinweis zu Beginn des Darstellungstextes interessant, wo her-

1088 Vgl. Schüler*innenmaterial S. 13–15.

1089 Schüler*innenmaterial, S. 15.

1090 Schüler*innenmaterial, S. 15.

1091 Schüler*innenmaterial, S. 14.

1092 Schüler*innenmaterial, S. 14.

ausgestellt wird, dass die heutigen Bewohner des kleinen Dorfes En Bas Saline »über die Jahre auch den Hauptteil der archäologischen Facharbeiter für das Projekt [stellten]«¹⁰⁹³. Ob sie nur als Hilfsarbeiter*innen dienten oder ob auch ihr »lokales Wissen« einbezogen wurde, bleibt allerdings unklar.

Die als Stundensicherung konzipierte Mindmap unter der als Überschrift dienenden Leitfrage der Stunde »Mit der Archäologie zu den Wurzeln der Geschichte?«¹⁰⁹⁴ kann somit, v. a. mit Blick auf die Frage »Was wurde gefunden?« nur für »En Bas Saline« überhaupt sinnvoll ausgefüllt werden. Die abschließende Aufgabe 3 »Diskutiert anhand eurer Mind-Map [sic!] wo die Grenzen der Archäologie liegen. Welche anderen Forschungsmethoden könnten helfen, die fehlenden Informationen zu ergänzen?«¹⁰⁹⁵ ist als Anstoß für die Abschlussdiskussion prinzipiell sicherlich gut gewählt. Allerdings ist nicht ganz klar, welche »fehlenden Informationen« gemeint sind. Die Lernenden können hier wohl nur unter Anleitung der Lehrkraft zum Schluss kommen, dass in den Internettextran keine archäologischen Funde thematisiert wurden, die etwas über das Leben und die Kultur der Taíno aussagen. Zudem ist unklar, woher Schüler*innen Wissen über weitere Forschungsmethoden, etwa von Linguist*innen oder Ethnobotaniker*innen, haben sollen.

Stunde 2 Lehrer*innenhandreichung:¹⁰⁹⁶ In der Lehrer*innenhandreichung wird der banale Gedanke ausgeführt, dass – da die Schöpfer*innen von archäologisch untersuchten Objekten uns nicht durch schriftliche Überlieferung (gemeint sind wohl solche Überlieferungen, die uns Hinweise für die Deutung geben) bekannt sind – diese Objekte nur durch unsere heutigen Deutungen interpretiert werden können. Dann erfolgt der irreführende Kommentar, »[d]as [sic!] wir sie aus unserer eigenen Lebenswelt deuten, macht dies umso schwieriger«¹⁰⁹⁷. Dabei ist nicht klar ersichtlich, inwiefern hier ein prinzipieller Unterschied zu spanischen Schriftquellen vorliegen soll, die ebenfalls nachträglich interpretiert werden und die der Historiker bzw. die Historikerin ebenfalls aus seiner/ihrer eigenen Lebenswelt deutet.

Fazit zu Stunde 2: Insgesamt ermöglicht die Stunde den Lernenden zwar durchaus Einblicke in die Arbeit von Archäolog*innen an den beiden dargestellten Ausgrabungsstätten. Auch ist sicherlich eine zielführende

1093 Schüler*innenmaterial, S. 14.

1094 Schüler*innenmaterial, S. 7.

1095 Schüler*innenmaterial, S. 6.

1096 Vgl. Lehrer*innenhandreichung, S. 10, S. 13.

1097 Lehrer*innenhandreichung, S. 10.

Abschlussdiskussion über das Erkenntnispotenzial archäologischer Forschung möglich. Mit Blick auf das Ziel, aus postkolonialer Perspektive produktiv mit dem Fehlen von Quellen der »Subalternen« umzugehen, sind an dem Stundenkonzept allerdings zwei Punkte zu kritisieren. Zum einen wird in Aufgabe 3¹⁰⁹⁸ lediglich angedeutet, aber nicht näher ausgeführt bzw. angeleitet, dass ein Zusammenspiel verschiedener Forschungsmethoden nötig ist, um die Kultur und die Lebenswelt schriftloser indigener Kulturen wie der der Taíno zu rekonstruieren. Zum anderen wird die Problematik in den Materialien nicht diskutiert, dass nach wie vor v.a. westliche Institutionen und Akteur*innen die archäologische Forschung vor Ort leiten. Das Problem der westlichen Dominanz in der (karibischen) Archäologie wird allerdings zumindest in der Lehrer*innenhandreichung angesprochen.¹⁰⁹⁹ Dabei wäre es auch wünschenswert gewesen im Sinne einer »postkolonial reflektierten« Forschungsmethodik zumindest zu fragen, ob »lokales Wissen« der Bevölkerung vor Ort existiert, das in die Forschungsarbeiten einbezogen wurde bzw. hätte werden können.¹¹⁰⁰

Stunde 3 Das Eindringen der Spanier (Schüler*innenmaterial und Ablauf der Stunde):¹¹⁰¹ Im Zentrum der dritten Stunde »Das Eindringen der Spanier« steht die Auseinandersetzung mit einem Darstellungstext.¹¹⁰² Dessen Ziel ist es zum einen, das Narrativ der »Entdeckung« Amerikas zu hinterfragen und darauf hinzuweisen, dass der Kontinent 1492 eine Vielzahl unterschiedlichster Bevölkerungsgruppen beherbergte, die auf eine lange Geschichte zurückblicken konnten. Zum anderen sollen am Ende die Folgen der spanischen Herrschaft dargelegt werden. Wichtig für die Frage nach der Quellenlage ist dabei der bereits erwähnte Hinweis im Text, dass viele Zeugnisse indigener Kulturen, die uns heute als historische Quellen dienen könnten, im Zuge der Eroberung verloren gingen.

Stunde 4 (Re)Konstruktionen der Wissenschaft über Objekte (Schüler*innenmaterial und Ablauf der Stunde):¹¹⁰³ In der vierten Stunde mit der völlig schief formulierten Themenformulierung »(Re)Konstruktionen der Wissenschaft über Objekte« sollen, laut didaktischem Kommentar, am Darstellungstext (dessen Verfasser*in erneut nicht genannt wird) »anhand

1098 Vgl. Schüler*innenmaterial, S. 6.

1099 Vgl. Lehrer*innenhandreichung, S. 4.

1100 Vgl. hierzu das Standardwerk »Decolonizing methodologies« von Linda Tuhiwai Smith. Vgl. Linda Tuhiwai Smith: Decolonizing methodologies. Research and indigenous peoples. 2. Aufl. London 2012 [1999].

1101 Vgl. Schüler*innenmaterial, S. 8–10; vgl. Lehrer*innenhandreichung, S. 14.

1102 Vgl. Schüler*innenmaterial S. 8, ein Verfasser/eine Verfasserin wird wieder nicht genannt.

1103 Vgl. Schüler*innenmaterial, S. 11–12; vgl. Lehrer*innenhandreichung, S. 14.

der neu erworbenen Kompetenzen in kritischer Quellenanalyse¹¹⁰⁴ [sic!] die Grenzen der Wissenschaft in der [sic!] (Re)Konstruktion von Geschichte«¹¹⁰⁵ erkannt werden. Dabei ist, auch wenn dies nicht explizit genannt wird, wohl in erster Linie die Archäologie gemeint. Der Darstellungstext schildert im Prinzip nochmals den aktuellen Forschungsstand zur Lebensweise der Taíno und enthält in jedem Absatz einen fehlerhaften Satz, der Informationen beinhaltet, die auch die heutige Wissenschaft nicht mehr rekonstruieren kann. Dabei sind manche der Beispiele etwas irritierend und passen bereits vom Sprachstil her nicht in den Text.¹¹⁰⁶ In anderen Fällen ist nicht ganz klar, warum man prinzipiell diese Information nicht aus archäologischen Funden ableiten könnte.¹¹⁰⁷ Die Aufgabe läuft also darauf hinaus, dass die Lernenden herausarbeiten, dass heutige Forscher*innen nicht mehr rekonstruieren können, ob die Holzboote der Casimiroid verziert waren, ob die Ostionoid »große Besäufnisse« veranstalteten, ob der Taíno-Cacique rote Beeren essen durfte oder ob die Siegermannschaft beim Ballspiel das Spielgerät verspeisen durfte. Aus geschichtsdidaktischer Sicht wäre es hingegen mit Blick auf das Ziel der Stunde, die »Grenzen der Wissenschaft« auszuloten, zielführender zu fragen, mit welchen Methoden wir Informationen über die Seereisen der Casimiroid, die Siedlungsbewegungen der Ostionoid, die Gesellschaftsstruktur der Taíno sowie über deren Rituale wie das Ballspiel erhalten können. Auch die abschließende Aufgabe 2¹¹⁰⁸, der zufolge die Lernenden sich anhand eines Gegenstands aus ihrer Umwelt »(z.B. einer Heizung, einer Fotografie, einer Straßenlaterne o. Ä.)«¹¹⁰⁹ überlegen sollen, wie man in 500 Jahren anhand dieses Gegenstandes über sie berichten wird, ist mit

1104 Dass den Materialien ein aus geschichtsdidaktischer Perspektive problematischer Quellenbegriff zugrunde liegt, wird auch in der Lehrer*innenhandreichung beim prinzipiell wichtigen Kommentar deutlich, dass die Lernenden beim Darstellungstext »Das Eindringen der Spanier« (Schüler*innenmaterial S. 8) die Frage nach den Informationen stellen, die »dieser (re)-konstruierenden Darstellung« (Lehrer*innenhandreichung S. 11) zugrunde liegen. Denn »[d]ies würde die Kompetenz aufzeigen, Quellen [sic!] kritisch zu hinterfragen und die Kompetenz, Narrationen anhand dieser Kritik zu reflektieren.« (Lehrer*innenhandreichung S. 11). Hier wird also der Quellenbegriff der Geschichtswissenschaft bzw. Geschichtsdidaktik mit dem Begriff »Informationsquelle« aus dem allgemeinen Sprachgebrauch verwechselt.

1105 Lehrer*innenhandreichung, S. 12.

1106 Vgl. z. B. Schüler*innenmaterial S. 11f.: »Bei den Ostionoid wurden alle fünf Tage große Besäufnisse veranstaltet.«

1107 Vgl. z. B. Schüler*innenmaterial S. 11f.: »Einmal im Jahr zur Aussaat wurde ein vier Meter hoher Zemís aus Ton angefertigt, der für Fruchtbarkeit sorgen sollte und der aussah wie ein riesiger Penis.«

1108 Vgl. Schüler*innenmaterial, S. 11f.

1109 Schüler*innenmaterial, S. 11.

Blick auf das Thema des Moduls m.E. nur bedingt zielführend. Denn letztlich hinkt der Vergleich zur schriftlosen Kultur der Taíno. Forscher*innen der Zukunft werden sich im Vergleich zu Altamerikanist*innen wohl häufiger genau mit dem gegenteiligen Problem konfrontiert sehen: nämlich der Frage, wie man mit einer potenziell unendlichen Zahl an verschiedensten v. a. auch digitalen Quellen umgeht.

Fazit: Umgang mit der eurozentrischen Quellenlage zur Geschichte des Kolonialismus bzw. dem Fehlen von Schriftquellen aus indigener Perspektive

Was den Versuch angeht, gemäß dem formulierten Ziel, die methodischen Schwierigkeiten bei der wissenschaftlichen Rekonstruktion der Geschichte der Taíno aufzuzeigen und v. a. auch Chancen und Grenzen der Einbeziehung archäologischer Forschung zu schriftlosen Kulturen zu diskutieren, so kann das vorliegende Modul nur bedingt überzeugen. Gerade mit Blick auf die Schulung der Methodenkompetenz bleibt unklar, wie konkrete Kenntnisse über das Leben und die Kultur der Taíno gewonnen werden sollen. Auch die Textquelle des Mönchs Ramón Pané aus der ersten Stunde wird nicht gezielt »gegen den Strich« gelesen. Bei der oben ausführlich skizzierten Auseinandersetzung in Stunde 2 mit archäologischen Grabungen scheint es nur um Falsifizierung der spanischen Textquellen zur europäischen Besiedlungsgeschichte zu gehen. Wie in der Abschlussstunde 4 »die Grenzen der Wissenschaft in der (Re)Konstruktion von Geschichte«¹¹¹⁰ aufgezeigt werden sollen, ist nicht ersichtlich. Weitgehend unklar bleibt auch, was gemeint ist, wenn davon die Rede ist, wie wichtig »Multiperspektivität für das Verstehen von Geschichte«¹¹¹¹ ist. Hier wäre kritisch anzufragen, ob es aufgrund der Quellenlage im Modul nicht vor allem um Grenzen einer multiperspektivischen Annäherung gehen muss. Insgesamt können die Lernenden durch das Modul somit nur mit Hilfe der Informationen aus den zur Verfügung gestellten Darstellungstexten eine Einführung in das Thema »präkoloniale indigene Kulturen« erhalten. Immerhin können diese Texte insgesamt durchaus überzeugen. So wird z. B. im Darstellungstext in der Stunde 3 zumindest die eurozentristische Perspektive des traditionellen »Entdeckungsnarrativs« in Frage gestellt und insgesamt zielführend dargelegt, dass die Karibik bereits vor 1492 eine lange Geschichte hatte.

1110 Lehrer*innenhandreichung, S. 12.

1111 Lehrer*innenhandreichung, S. 8.

2B, Eurozentrismus des »Normalnarrativs«

Auch was den Eurozentrismus des »Normalnarrativs« angeht, sollte die geschichtsdidaktische Reflexion sich nicht mit einer bloßen Kritik begnügen (vgl. Claim 2, Gliederungspunkt 7.1., 1B Eurozentrismus des »Normalnarrativs«). Vielmehr ist es erforderlich, dass zumindest ansatzweise Versuche unternommen werden, die eurozentristische Darstellung der »Normalerzählung« zu überwinden bzw. vergleichend Alternativen aufzuzeigen. Hierzu wird in der vorliegenden Arbeit für den geschichtsdidaktischen Einsatz eines machtsensiblen verflechtungsgeschichtlichen Ansatzes plädiert (vgl. Claim 1 (Gliederungspunkt 6.3.)). Das Ziel ist dabei, wie es Dipesh Chakrabarty formuliert, »[...] in die Geschichte der Moderne die Ambivalenzen, die Widersprüche, die Gewaltanwendung und die Tragödien und Ironien einzuschreiben, die sie begleiten.«¹¹¹² Teil einer solchen Verflechtungsgeschichte, die die Kolonialgeschichte in die Geschichte der Moderne integriert, muss das bewusste Einschreiben von »Gegenperspektiven« und »Gegengeschichten« in das einseitig erfolgsbetonte Narrativ der Geschichte der europäischen Moderne sein. Dazu zählen unter anderem bisher vergessene und/oder bewusst vernachlässigte Geschichten von Widerstand (z.B. die Geschichte der Haitianischen Revolution), von Anpassung und Hybridisierung (z.B. im Bereich »Religion«) und Geschichten vom Überleben (z.B. die Geschichte der Ovaherero und Nama nach dem Genozid in Deutsch-Südwestafrika und ihre heutigen Reparationsforderungen). Allerdings genügt es aus geschichtsdidaktischer Sicht nicht, solche Gegenperspektiven lediglich additiv zu nationalgeschichtlichen Narrativen hinzuzufügen. Denn solche Addita können ein nationalgeschichtliches Narrativ letztlich sogar stärken.¹¹¹³ Vielmehr muss das Narrativ insgesamt, wie es der »entangled history«-Ansatz vorsieht, im Sinne einer relationalen Verflechtungsgeschichte verändert werden. Mit Blick auf die am eurozentrischen Gesamtnarrativ kritisierte fehlende Offenlegung des gegebenen Standpunktes muss natürlich auch für ein solches »postkolonial gewendetes« verflechtungsgeschichtliches Narrativ der eigene Standpunkt transparent gemacht und zur Diskussion gestellt werden.

Kritik an der fehlenden Objektivität postkolonialer Geschichtsschreibung: Dabei sehen sich Forderungen Postkolonialer Kritik bzw. postkolonialer Historiografie nach »Gegengeschichten von unten« dem Vorwurf ausgesetzt, dass solche parteilichen Formen der Geschichtsschreibung dem Objektivitätsan-

1112 Dipesh Chakrabarty: Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung. Frankfurt a.M./New York 2010, S. 63.

1113 Für dieses Argument vgl. z. B. Paige Raibmon: Provincializing Europe in Canadian History; Or, How to Talk about Relations between Indigenous Peoples and Europeans, 24. 10. 2018, <https://tinyurl.com/4t3ztj6d> (<http://activehistory.ca/>) (aufgerufen am 16.11.2020). Siehe hierzu auch Gliederungspunkt 5.3.

spruch an die Geschichtswissenschaft widersprechen. Dabei handelt es sich um einen Einwand, mit dem sich auch andere emanzipatorische Formen von Geschichtsschreibung von Anfang an auseinandersetzen mussten. Die Implikationen, die der Vorwurf fehlender Objektivität von »engagierter« Geschichtsschreibung für die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht hat, sollen daher im Folgenden am Beispiel der zur Debatte um eine postkoloniale Historiografie analogen Auseinandersetzungen um die »Geschichte von unten« in den USA erläutert werden.¹¹¹⁴ Dort finden seit seinem Erscheinen im Jahr 1980 bis heute regelmäßig Angriffe auf das US-amerikanische Standardwerk zur Geschichte »von unten« »A People's History of the United States«¹¹¹⁵ von Howard Zinn statt. Während die wissenschaftliche Kritik von Historiker*innen¹¹¹⁶ und Geschichtsdidaktiker*innen¹¹¹⁷ dabei nicht ausschließlich aus dem konservativen Spektrum stammt, sind es vor allem konservative Politiker*innen, die den Einsatz des Werkes im Geschichtsunterricht an Schulen und Colleges verhindern wollen.¹¹¹⁸ Noch im Jahr 2020 hat der damalige US-Präsident Donald Trump in einer Rede den Vorwurf erhoben, dass in den US-amerikanischen Schulen den Lernenden seit Jahrzehnten durch »Propagandaschriften«, wie z. B. von Howard

1114 Wie in Teil I dargelegt, existieren auch inhaltliche Verbindungen zwischen dem »Geschichte von unten«-Ansatz und Postkolonialer Theorie bzw. postkolonialer Geschichtsschreibung. So folgt die in den 1980er Jahre entstandene »South Asian Subaltern Studies Group«, die postkoloniale Theoriebildung entscheidend geprägt hat, dem emanzipatorischen »history from below«-Zugriff. Auch die ab den 2000er Jahren entstandenen postkolonialen Stadtinitiativen sind dem »Geschichte von unten«-Zugang eng verbunden. Ausführlich zum Verhältnis zwischen Postkolonialer Theorie und dem »People's History«-Ansatz von Howard Zinn mit Blick auf die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht, vgl. Philipp Bernhard: A Postcolonial People's History? Teaching (Post-)Colonial History: Inspired by Howard Zinn's Concept of a People's History. In: Susanne Popp/Katja Gorbahn/Susanne Grindel (Hrsg.): History education and (post-)colonialism. International case studies. Berlin u. a. 2019, S. 299–318.

1115 Vgl. Howard Zinn: A People's History of the United States. New York 2005 [1980].

1116 Vgl. z. B. Michael Kazin: Howard Zinn's History Lessons. In: Dissent Magazine, Spring 2004, <https://www.dissentmagazine.org/article/howard-zinn-s-history-lessons> (aufgerufen am 03.01.2022); Kyle Williams: What Howard Zinn Got Wrong. In: In These Times, 09.03.2020, <https://inthesetimes.com/article/howard-zinn-peoples-history-of-the-united-states> (aufgerufen am 03.01.2022).

1117 Hier ist vor allem die Kritik von Sam Wineburg zu nennen: Vgl. Samuel S. Wineburg: Undue Certainty. Where Howard Zinn's People's History Falls Short. In: American Educator (Winter 2012–2013), S. 27–34; Samuel S. Wineburg: Why learn history (when it's already on your phone). Chicago 2018, S. 51–78.

1118 Vgl. z. B. Tom LoBianco: Mitch Daniels Sought To Censor Public Universities, Professors. In: HuffPost Online, 16.07.2013, <https://tinyurl.com/ya6acea7> (www.teachingforchange.org) (aufgerufen am 03.01.2022).

Zinn, angeblich beigebracht werde, sich für ihre eigene Geschichte zu schämen.¹¹¹⁹

Der Philosoph David Detmer zeigt, dass es in dieser Debatte um Howard Zinn und seine »Geschichte des amerikanischen Volkes« zentral um die Frage nach der Objektivität von Geschichtsschreibung geht. Dabei arbeitet Detmer heraus, dass sich Zinn, der seine eigene Position und seine Positionierungen transparent macht, nur gegen die Vorstellung von »objectivity-as-neutrality« richtet.¹¹²⁰ Zinn betont laut Detmer in seinen Werken stets, dass Historiker*innen immer Entscheidungen treffen müssen in dem, was sie bei der Behandlung ihres Themas auswählen oder auslassen und dass diese Entscheidungen auf bestimmten Setzungen beruhen. Detmer zufolge kann die weit verbreitete Vorstellung, dass Objektivität – gerade bei kontroversen Fragen – zu einer abwägenden, bilanzierenden Position¹¹²¹ führen muss, einen »centrist bias« zur Folge haben, der konservative Positionen stärkt.¹¹²² Genau dieses Argument ist auch für die Postkoloniale Kritik am »Normalnarrativ« (und an den Lehrplänen und Schulbüchern) relevant. Denn auch dieses »Normalnarrativ« ist keineswegs »objektiv«. Ihm liegen Auswahlentscheidungen zugrunde, die bestimmten Traditionen folgen und auf bestimmten Vorannahmen beruhen. Das Ergebnis ist, wie in Teil II gezeigt, eine eindeutig eurozentrisch eingefärbte Geschichtserzählung. Aus geschichtsdidaktischer Sicht folgt daher, dass eine Berücksichtigung postkolonialer Historiografie die Geschichtserzählung von Lehrplänen und Schulbüchern keineswegs weniger »objektiv« macht, sondern dass die Aufgabe vielmehr darin besteht, im Sinne Zinns die Positionierung und Perspektive des jeweiligen Narrativs plausibel transparent zu machen und mit Blick auf das geschichtsdidaktische Unterrichtsprinzip der Kontroversität verschiedene Positionen und Deutungen zueinander in Beziehung zu setzen.

Kritik am »westlichen« Geschichtsverständnis aus indigener Perspektive: Von Seiten der lateinamerikanischen Dekolonialen Theorie und der Indigenous Studies wird, ausgehend von Unterschieden zwischen »modernen« europäischen und indigenen Welt- und Menschenbildern (z. B. mit Blick auf die Konzeption

1119 Vgl. Donald Trump: Remarks by President Trump at the White House Conference on American History, 17.09.2020, <https://tinyurl.com/48u6pu57> (<https://trumpwhitehouse.archives.gov/>) (aufgerufen am 22.02.2021).

1120 David Detmer: Zinnophobia. The battle over history in education, politics, and scholarship. Winchester/Washington 2018, S. 117.

1121 Vgl. hierzu auch die Kritik weiter oben an den kolonialapologetischen »balance sheet approaches«, die durch die Methode des »Bilanzierens« vermeintliche »positive Seiten« des Kolonialismus in die wissenschaftliche und gesellschaftliche Debatte einbringen wollen (Teil II Exkurs II und Teil III Gliederungspunkt 6.1.).

1122 David Detmer: Zinnophobia. The battle over history in education, politics, and scholarship. Winchester/Washington 2018, S. 121.

der Mensch-Naturbeziehung), auf Unterschiede im Verständnis von Geschichte und des Zusammenhangs von Vergangenheit und Gegenwart verwiesen.¹¹²³

Eine geschichtsdidaktische Debatte über die (Un-)Möglichkeit eines Dialogs zwischen europäischen und indigenen Welt- und Geschichtsvorstellungen im Geschichtsunterricht existiert in den drei angloamerikanischen Siedlerkolonien Australien, Neuseeland und insbesondere in Kanada. Konsensfähig scheint in der Debatte die Forderung, die Geschichte der anglophonen Siedlerkolonien, wie weiter oben ausführlich dargelegt, als machtsensible Verflechtungsgeschichte zu erzählen und dabei die Handlungsmacht indigener Akteur*innen in den Vordergrund zu rücken, indigene Perspektiven und Quellen stärker zu berücksichtigen und auch indigenes »Überleben« und indigenen Widerstand zu betonen. Vor allem in der kanadischen Geschichtsdidaktik wird, wie in Teil II (Exkurs II) skizziert, über die Berücksichtigung solcher Gegenerzählungen hinaus kontrovers diskutiert, ob – und wenn ja wie – im Geschichtsunterricht auch indigene Kritiken an »westlichen« Vorstellungen von Geschichte berücksichtigt werden können. Ein Beispiel für eine solche Kritik ist die in Teil II ausführlich dargelegte Argumentation des indigenen Historikers und Geschichtsdidaktikers Michael Marker, der z. B. hinsichtlich von Vorstellungen von Zeit oder der »agency« von Tieren oder Orten nochmals deutlich anders gelagerte Akzente setzt als die bisher aufgeführten Eurozentrismuskritiken aus dem Umfeld der »westlichen« postkolonialen und globalgeschichtlichen Forschung. Wie in Teil II gezeigt, gibt es in der kanadischen Geschichtsdidaktik unterschiedliche Positionen zur Frage nach der Vereinbarkeit indigener und »westlicher« Welt- und Geschichtsvorstellungen. Während Michael Marker, Peter Seixas und Samantha Cutrara von einer weitgehenden Unvereinbarkeit ausgehen, sehen Lindsay Gibson, Robert Case und Heather McGregor durchaus Möglichkeiten, die unterschiedlichen Positionen miteinander zu vereinbaren.

Meines Erachtens kann sich die Geschichtsdidaktik hier zwar in einigen Punkten an die »vermittelnden« Positionen von Gibson, Case und McGregor anschließen. Allerdings ist es schwierig, indigene Weltbilder und indigene Geschichtsvorstellungen als alternative Konzeptionen von Geschichte in den Geschichtsunterricht zu integrieren (zumal im gegebenen Geschichtsunterricht im deutschsprachigen Raum). Gibson und Case ist sicherlich darin zuzustimmen, dass aus geschichtsdidaktischer Sicht klar benannt werden muss, wo Forderungen nach der Berücksichtigung indigener ontologischer Grundannahmen mit dem in der Geschichtsdidaktik etablierten Verständnis von historischem Lernen, wie es im kanadischen Kontext z. B. im Ansatz der »historical thinking con-

1123 Vgl. hierzu z. B. für den kanadischen Kontext die Positionen von Michael Marker und Peter Seixas (siehe hierzu ausführlich Teil II Exkurs II).

cepts«¹¹²⁴ ausdifferenziert ist, in Konflikt geraten. Allerdings ist es aus postkolonialer Sicht äußerst problematisch, solche Fragen, wie Gibson und Case vorschlagen, in ein eigenes Unterrichtsfach »Indigenous Worldviews« auszulagern, wodurch indigene Perspektiven letztendlich erneut »geothert« und »exotisiert« werden. Meines Erachtens müssen Fragen nach den in vielen Aspekten sicherlich unvereinbaren indigenen und »westlichen« Geschichtsvorstellungen im Geschichtsunterricht explizit benannt, reflektiert und ausgehalten werden. Wie Heather McGregor bin ich dabei der Meinung, dass es hierzu keine pauschalen Antworten geben kann, sondern dass das konkrete Vorgehen von Fall zu Fall abgewogen werden muss. Dabei spielt es, mit Blick auf die hohe Bedeutung, die die Kategorie »place« in vielen indigenen Geschichtsvorstellungen einnimmt,¹¹²⁵ zum Beispiel eine große Rolle, an welchem Ort der Geschichtsunterricht stattfindet, inwiefern Lehrkräfte selbst indigene Wurzeln haben bzw. neben der nationalen Meistererzählung und den Konzepten der Geschichtsdidaktik auch mit der indigenen Geschichte, mit indigenen Weltanschauungen, Geschichtsvorstellungen und mit indigenen Formen von Geschichtsvermittlung vertraut sind, inwiefern Kontakt zu indigenen Gemeinschaften und indigenen Historiker*innen bzw. Geschichtslehrkräften vor Ort besteht und nicht zuletzt, wer die Schüler*innen sind.¹¹²⁶ McGregor skizziert auf überzeugende Weise, wie ein sensibler, vergleichender Umgang mit indigenen und »westlich-europäischen« Zugriffen auf die Vergangenheit im kanadischen Geschichtsunterricht aussehen kann, weshalb ihre Position hier ausführlich zitiert werden soll:

»I believe it is possible for educators to usher students into familiarity with the distinguishing features of both Indigenous and historical thinking systems for making meaning from the past. They can also lead students toward approaches that draw careful, respectful comparisons, and shed light on connections between differing interpretations or narratives. The ability of educators to teach both approaches, sometimes together, initially hinges on familiarity and practice. The inevitable tensions and tough questions that emerge will never be entirely predictable, nor reconcilable. They can, however, be more respectfully navigated by teachers who understand, and are supported to continuously inquire into both approaches – including why they sometimes differ and diverge.«¹¹²⁷

Dennoch bleiben auch McGregors Erläuterungen bei der Frage vage, wie die indigene Forderung, nicht nur deskriptiv etwas über indigene Weltbilder, Wis-

1124 Vgl. Peter Seixas/Tom Morton: *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto 2012.

1125 Vgl. z. B. Keith Thor Carlson: *The power of place, the problem of time. Aboriginal identity and historical consciousness in the cauldron of colonialism*. Toronto 2010.

1126 Vgl. Heather E. McGregor: *One Classroom, Two Teachers? Historical Thinking and Indigenous Education in Canada*. In: *Critical Education* 8 (2017), H. 14, S. 1–18, hier S. 3f.

1127 Heather E. McGregor: *One Classroom, Two Teachers? Historical Thinking and Indigenous Education in Canada*. In: *Critical Education* 8 (2017), H. 14, S. 1–18, hier S. 4.

senssysteme und Geschichtsvorstellungen zu lernen, sondern mit und von ihnen zu lernen, im Geschichtsunterricht umgesetzt bzw. wie dadurch historisches Lernen angeleitet werden kann. Einen konkreten Einblick auf der Ebene des Geschichtsunterrichts liefern diesbezüglich die Ergebnisse einer empirischen Dissertation des neuseeländischen Geschichtsdidaktikers Michael Harcourt.¹¹²⁸ Harcourt hat in seiner Studie Geschichtsunterricht über die Kolonisierung Neuseelands in neuseeländischen Schulen untersucht und dabei einen besonderen Fokus auf Exkursionen zu Schauplätzen kolonialer Gewalt zwischen europäischen Siedler*innen und den indigenen Māori¹¹²⁹ gelegt. Gerade mit Blick auf die große Bedeutung, die Landschaften und Orte in den Weltvorstellungen und im Geschichtsbewusstsein der Māori haben, bieten sich seiner Einschätzung nach besonders Exkursionen zu Orten der Kolonialgeschichte und der dortige Austausch mit lokalen Māori-Gemeinschaften und Māori-Geschichtslehrkräften und Historiker*innen an, um das Verhältnis und die Beziehung zwischen den unterschiedlichen Geschichtsvorstellungen auszuloten. Dabei gilt es, so Harcourt, z. B. anzuerkennen und sich darauf einzulassen, dass in der Māori-Ontologie Orten »agency« zugeschrieben wird, was aus »westlicher« Perspektive als magisches Denken klassifiziert werden würde. Laut Harcourt sollen dadurch bei Pākehā, d. h. nicht-indigenen Schüler*innen, Nachdenkprozesse angeregt und Vorurteile abgebaut werden. Harcourt formuliert dies wie folgt: »The place-based, experiential and relational understanding of learning described here creates openings for students to encounter Indigenous histories on Indigenous terms, counteracting stereotypical representations of Indigenous people, places and histories.«¹¹³⁰ Allerdings handelt es sich auch hier eher um ein Lernen über indigene Geschichtsvorstellungen als ein Lernen mit ihnen.¹¹³¹

1128 Vgl. Michael Harcourt: Teaching and learning New Zealand's difficult history of colonisation in secondary school contexts. Wellington 2020, <http://researcharchive.vuw.ac.nz/handle/10063/9109> (aufgerufen am 28. 11. 2020).

1129 Bei »Māori« handelt es sich um einen Begriff, der vor der Kolonisierung Neuseelands nicht existierte. Zentral für das Selbstverständnis der indigenen Bevölkerung waren (und sind bis heute) vor allem die Berufung auf die Vorfahren und die Verbindung zum jeweiligen Ort. Vgl. Michael King: The Penguin History of New Zealand Illustrated. Rosedale u. a. 2007 [2003], S. 69.

1130 Michael Harcourt: Teaching and learning New Zealand's difficult history of colonisation in secondary school contexts. Wellington 2020, <http://researcharchive.vuw.ac.nz/handle/10063/9109> (aufgerufen am 28. 11. 2020), S. 57–59. Das wörtliche Zitat findet sich auf S. 59.

1131 In Neuseeland wurde 2023 ein neuer Geschichtslehrplan eingeführt, der nicht nur die Geschichte der Māori ins Zentrum stellen, sondern auch ihre Perspektiven auf die Geschichte aufzeigen soll, wobei der lokalen Geschichte vor Ort große Bedeutung zugewiesen wird. Zum Curriculum, vgl. <https://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/Social-sciences> (aufgerufen am 14. 11. 2023). In einer kritischen Stellungnahme hat ein Fachkommission der Nationalen Akademie der Wissenschaften »Royal Society Te Apārangi« u. a. kritisiert, dass im Lehrplanentwurf die Quellenarbeit als zentrale »skill« nicht explizit vorkommt und dass unklar bleibt, was damit gemeint ist, dass ältere Lernende

Möglicherweise kann mit Blick auf die Herausforderung des Umgangs mit unterschiedlichen Ontologien und unterschiedlichen epistemologischen Zugängen der Geschichtsdidaktik eine Vermittlerrolle zukommen. Dies könnte bedeuten, sowohl Raum für die Erforschung eines Lernens *über* unterschiedliche Wissenssysteme und Geschichtsvorstellungen bzw. *von* verschiedenen Epistemologien und Konzeptionen von Geschichte zur Verfügung zu stellen als auch einen Dialog über Chancen und Grenzen des Lernens *mit* ihnen zu führen. Voraussetzungen hierfür sind sowohl weitere, auch empirische, Forschung zu indigener Geschichtsvermittlung als auch ein intensiver Austausch mit indigenen Geschichtslehrkräften und Geschichtsdidaktiker*innen. So wäre z. B. ausführlicher zu erforschen, wie eine indigene Geschichtsvermittlung bzw. eine indigene Geschichtsdidaktik aussehen kann. Mit Blick auf die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit wäre es z. B. wichtig zu klären, wie indigene Argumentationen zur Geschichte des europäischen Kolonialismus aussehen und inwiefern diese mit in der Geschichtsdidaktik etablierten Vorstellungen historischen Denkens kollidieren. Insgesamt gilt es beim Sprechen mit indigenen und über indigene Forscher*innen und Geschichtslehrkräfte (sowie deren Vorstellungen von Geschichte) sich der Gefahren der Essentialisierung und Romantisierung von indigenen Akteur*innen bewusst zu bleiben. Denn nicht alle Historiker*innen, Lehrkräfte und Geschichtsdidaktiker*innen indigener Abstammung vertreten zwingend die Position, dass indigene Geschichtsvorstellungen mit »westlichen« Konzepten historischen Denkens nicht vereinbart werden können und sollen.

Eine große Herausforderung stellt zudem die Frage dar, wie die in diesem Abschnitt angeführten Überlegungen aus dem Kontext der beiden ehemaligen Siedlerkolonien Kanada und Neuseeland auf den Geschichtsunterricht im deutschsprachigen Raum übertragen werden können. Denn hier ist die Ausgangssituation in mehrerlei Hinsicht sicherlich eine völlig andere als in den oben genannten Siedlerkolonien. So ist die Geschichte der indigenen Bevölkerung und des Siedlerkolonialismus in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft und auch in den benachbarten Disziplinen kaum verankert (eine entsprechende

erkennen sollen, dass unterschiedliche »frame[s] of reference« existieren, die zu unterschiedlichen Narrativen führen. Das Fachgremium weist darauf hin, dass ein solcher »frame of reference« von Fehlvorstellungen, dass die indigene Bevölkerung an einem bestimmten Tag auf Aotearoa ankam, bis hin zu Vorstellungen von »White Supremacy« reichen kann. Allerdings bleibt nicht nur im kritisierten Lehrplanentwurf, sondern bei den Kritiker*innen selbst vage, was sie mit »Bezugsrahmen« meinen. Vgl. Royal Society Te Apārangi Expert Advisory Panel: Aotearoa New Zealand's Histories: A response to draft curriculum, 17.05.2021, <https://tinyurl.com/55k49kk4> (www.royalsociety.org.nz) (aufgerufen am 03.01.2021), S. 13. Die m. E. zentrale Herausforderung des Lehrplanvorhabens, wie mit Blick auf historisches Lernen mit den unterschiedlichen Epistemologien und Ontologien umgegangen werden kann, wird weder im Lehrplanentwurf noch in der Kritik der »Royal Society Te Apārangi« explizit diskutiert.

Tradition von »Indigenous Studies« fehlt völlig). Auch eine Thematisierung der oben diskutierten Fragen in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik steht noch aus.¹¹³² Zudem fehlen indigene Historiker*innen bzw. Wissenschaftler*innen aus benachbarten Disziplinen, indigene Expert*innen und/oder Lehrkräfte sowie »elders«, die in den diskutierten kanadischen bzw. neuseeländischen didaktischen Konzepten eine wichtige Rolle einnehmen. Ebenso wenig finden sich gesellschaftliche oder geschichtskulturelle Debatten, an die in der Geschichtsvermittlung angeschlossen werden könnte.¹¹³³ So ist zu vermuten, dass bei Lernenden im deutschsprachigen Kontext kaum Vorwissen über indigene Geschichte und aktuelle geschichtspolitische Debatten vorhanden ist bzw. dass das vorhandene Wissen stark von Stereotypen geprägt ist.

Abschließend soll nun am Beispiel der Darstellung der Geschichte der Taíno im Lehr-Lernmittel »Rethinking Columbus« ein Versuch skizziert werden, in der Geschichtsvermittlung die Perspektive indigener Gruppen zu rekonstruieren und damit eine »Gegengeschichte« in das eurozentrische Geschichtsnarrativ der »Entdeckung Amerikas« einzubringen. Dabei handelt es sich eindeutig um einen Fall von (historischem) Lernen über indigene Weltbilder. Leitend für die Analyse des Kapitels zu den Taíno aus dem Lehr-Lernmittel ist die Frage nach Chancen und Grenzen, die (teil-)fiktive Darstellungen für die Rekonstruktion indigener Perspektiven und Weltbilder und für einen Perspektivenwechsel in der Geschichtsvermittlung bieten. Dabei handelt es sich bei der Geschichte der Taíno, wie oben bereits ausführlich thematisiert, um ein Kapitel aus der Frühphase der europäischen Expansion und um ein Beispiel für eine schriftlose indigene Kultur, zu der auch insgesamt wenig überlieferte Quellen vorliegen.

1132 Vgl. allerdings das von Christoph Kühberger initiierte Projekt »Hawaiian Studies«, <https://www.christophkuehberger.com/forschung/laufende-projekte/hawaiian-studies/> (aufgerufen am 03.10.2023). Kühberger erläutert in einem Vortrag, dass in dem geplanten Projekt die Spannung zwischen Vorgaben des Geschichtsunterrichts auf Hawai'i zwischen westlichem Denken und indigenen Epistemologien in den Blick genommen werden soll. Er fordert dabei, ähnlich wie die oben skizzierten »vermittelnden« Positionen z.B. von McGregor, die epistemischen Logiken für den Geschichtsunterricht zu erweitern. Allerdings führt er dies, da das Projekt noch ganz am Anfang steht, noch nicht näher aus. Vgl.: Christoph Kühberger: »Kānaka mo'olelo« – Vorgaben zum Geschichtsunterricht in Hawai'i zwischen westlichem Denken und native epistemology. Vortrag auf der Online-Tagung »Wie können wir das Curriculum dekolonisieren?« des Centrums für Postcolonial und Gender Studies (CePoG), Universität Trier, 02./03.07.2021, <https://www.hsozkult.de/event/t/id/event-98251> (aufgerufen am 01.03.2022).

1133 Zumindest wurden die international diskutierten Funde von Kindergräbern auf dem Gelände ehemaliger »residential schools« in Kanada im Sommer 2021 auch im deutschsprachigen Raum rezipiert. Vgl. z.B. Manuel Menrath im Gespräch mit Marietta Schwarz: Gräber indigener Kinder in Kanada. »Ein Ruck durch die kanadische Mehrheitsgesellschaft«. In: Deutschlandfunk Kultur, 24.06.2021, <https://tinyurl.com/25eu2usb> (aufgerufen am 03.01.2021).

Fokus Lehr-Lernmittelanalyse: Claim 2: Überwindung des Eurozentrismus: 2. Schritt: »Provinzialisierung«, 2B, Eurozentrismus des »Normalnarrativs«

Lehr-Lernmittel: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, Modul »The Taínos«, S. 105–112.¹¹³⁴

Aus dem zweiten Modul der Publikation »Rethinking Columbus« »The Taínos« soll hier v. a. die »Writing Activity« »Imagining the Taínos« von Bill Bigelow ausführlicher in den Blick genommen werden.¹¹³⁵ Dabei wird auch der Auszug »The Taínos »Men of the Good« aus einem Aufsatz des Historikers José Barreiro genauer untersucht, auf den Bigelow im Rahmen der Schreibaufgabe explizit verweist.¹¹³⁶ Zudem werden auch der Ausschnitt »Taíno resistance. Enríque's Uprising« aus einer Monografie von Alvin Josephy Jr.¹¹³⁷ sowie der Artikel »Rethinking Terms« von Philip Tajitsu Nash und Emilienne Ireland¹¹³⁸ in die Analyse einbezogen, da beide als mögliche weiterführende Informationsquellen indirekt mit der »Writing Activity« verbunden sind.

Dem Modul »The Taínos« ist ein einleitendes Zitat des Schriftstellers Michael Dorris aus einer fiktiven Erzählung für Kinder vorangestellt, das aus der Perspektive eines Taíno-Kindes zur Zeit der Ankunft der Europäer auf Hispanola verfasst ist und in dem die Schönheit der Insel beschrieben wird.¹¹³⁹ Der anschließende Artikel von José Barreiro, der als Mitglied der »Taíno Nation of the Antilles«¹¹⁴⁰ vorgestellt wird, soll den Lernenden historische Informationen über die Taíno liefern. Die »Writing Activity« »Imagining the Taínos« stellt dann den Kern des Moduls dar. Ziel der Aufgabe ist es, so Bill Bigelow, »to humanize the people Columbus desc-

1134 Für ausführlichere Informationen zum von »Rethinking Schools« herausgegebenen Lehr-Lernmittel »Rethinking Columbus« siehe oben bei Claim 1 (Gliederungspunkt 6.1.).

1135 Vgl. Bill Bigelow: *Imagining the Taínos*. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 108–110.

1136 Vgl. José Barreiro: *The Taínos »Men of the Good«*. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 106f.

1137 Vgl. Alvin Josephy Jr.: *Taíno resistance. Enríque's Uprising*. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 111.

1138 Vgl. Philip Tajitsu Nash/Emilienne Ireland: *Rethinking Terms*. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 112.

1139 Vgl. Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 105.

1140 José Barreiro: *The Taínos »Men of the Good«*. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 106f, hier S. 107.

ribed as kind, generous and intelligent»¹¹⁴¹. Sie ist als Korrektiv zum traditionellen »Entdeckungsnarrativ« gedacht, das US-amerikanischen Kindern bereits von klein auf in Büchern begegnet und das die Taíno, laut Bigelow, in der Regel nicht beim Namen nennt und damit unsichtbar macht.¹¹⁴² In dieser »Writing Activity« sollen die Lernenden nun die vermutete Reaktion der Taíno auf die Begegnung mit Kolumbus z. B. in Form von Tagebucheinträgen, einer Kurzgeschichte, einer Autobiografie oder einem Dialog verschriftlichen. Bigelow ist sich der Tatsache bewusst, dass, um ahistorische Schreibprodukte zu vermeiden, »a base of real information«¹¹⁴³ zum historischen Kontext nötig ist.¹¹⁴⁴ Auf die Problematik der Quellenlage wird dabei nur kurz im Rahmen der einleitenden Bemerkungen eingegangen. Dort konstatiert Bigelow, dass die Forschungsergebnisse zu den Taíno, wie zur indigenen Bevölkerung der Karibik in dieser Zeit insgesamt, »contradictory«¹¹⁴⁵ seien, wobei er nicht erläutert, was er genau damit meint. Dies erklärt er damit, dass vieles von unserem Wissen auf älteren archäologischen Forschungen beruht, die die schriftlich überlieferten Beschreibungen der frühen spanischen Kolonisten häufig für bare Münze genommen hätten.¹¹⁴⁶ Um eine Wissensgrundlage zu schaffen, soll nun zu Beginn der »Writing Activity« gemeinsam mit den Schüler*innen der Darstellungstext von José Barreiro gelesen werden, in dem er die Lebensweise und Kultur der Taíno vor der Ankunft der Spanier schildert.¹¹⁴⁷

1141 Bill Bigelow: *Imagining the Taínos*. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 108–110, hier S. 108.

1142 Vgl. Bill Bigelow: *Imagining the Taínos*. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 108–110, hier S. 108.

1143 Bill Bigelow: *Imagining the Taínos*. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 108–110, hier S. 108.

1144 Beim durch den Schreibauftrag beabsichtigten Perspektivenwechsel stellt sich zudem die Frage, inwiefern die für den Perspektivenwechsel gewählten Formate (z. B. »diary« oder »letter«) mit Blick auf die schriftlose Kultur der Taíno ahistorisch sind bzw. ob es hierzu Alternativen gegeben hätte, die der historischen Welt der Taíno gerechter werden (wie z. B. ein Dialog).

1145 Bill Bigelow: *Imagining the Taínos*. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 108–110, hier S. 108.

1146 Vgl. Bill Bigelow: *Imagining the Taínos*. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 108–110, hier S. 108.

1147 José Barreiro spielt in dem Darstellungstext zwar auf die Frage nach der Quellenlage zur Geschichte der Taíno an, wenn er konstatiert »[...] because what happened to their world in the last few centuries was so devastating, we may never again know how the land or the life of the land appeared in detail.« José Barreiro: *The Taínos »Men of the Good«*. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 106f., hier S. 106. Eine explizite Thematisierung und Problematisierung der Quellenlage erfolgt allerdings nicht.

Zudem betont Bigelow, wie wichtig es ist, dass die Lernenden dazu angehalten werden, auch das im Lehr-Lernmittel »Rethinking Columbus« ausführlich behandelte Bordbuch des Kolumbus zu lesen sowie weitere Recherchen zu den Taíno anzustellen. Neben der gemeinsamen Lektüre des Barreiro-Textes soll durch zielführende Leitfragen die Wahrnehmungsperspektive der Schüler*innen geschärft werden.¹¹⁴⁸ Bigelow fügt zudem abschließend noch ein »Best-Practice«-Beispiel eines durchaus gelungenen, da historisch triftigen, Schreibproduktes an.¹¹⁴⁹

Im Folgenden werden die »Writing Activity« sowie die dazu direkt (vgl. »The Taínos ›Men of the Good‹« von José Barreiro) bzw. indirekt (vgl. »Taíno resistance. Enríque's uprising« von Alvin Josephy Jr. sowie »Rethinking terms« von Philip Tajitsu Nash und Emilienne Ireland) in Verbindung stehenden Materialien des Moduls vor dem Hintergrund der Frage nach den geschichtsdidaktischen Chancen und Grenzen von (teil-)fiktiven Darstellungen für die Rekonstruktion indigener Perspektiven und Weltbilder analysiert.

Im Kern zielt die Schreibaufgabe darauf, den eurozentrischen Blick auf den Erstkontakt zwischen Kolumbus und seiner Mannschaft und der indigenen Bevölkerung zu brechen und – im Sinne einer Geschichte »von unten« – die im klassischen »Entdeckungsnarrativ« marginalisierten Perspektiven der Taíno einzunehmen.¹¹⁵⁰ Für den beabsichtigten Perspektivenwechsel stehen den Schüler*innen die weiteren Aufgaben bzw. Informationen aus den anderen Kapiteln der Publikation »Rethinking Columbus« zur Verfügung (zudem fordert Bigelow die Lernenden zu weitergehenden eigenen Recherchen auf). Wird dies befolgt, so nehmen die Lernenden in dem Schreibauftrag sicherlich keinen völligen »Perspektivwechsel ins Leere« (Daniel Schumann) vor. Auch wenn Bigelow sich also der Gefahren der Stereotypisierung bewusst ist und durch Hintergrund-

1148 Die Schüler*innen sollen reflektieren, warum sie in der Grundschule (vermutlich) nichts über die Taíno gelernt haben, über die weit verbreitete und selten hinterfragte Unterscheidung zwischen »primitive and advanced cultures« nachdenken, ihre bisher bearbeiteten Materialien nach Hinweisen auf Reaktionen der Taíno auf die Landung der Spanier durchsuchen sowie sich darüber klar werden, welche Fragen trotz alledem offen bleiben. Bill Bigelow: *Imagining the Taínos*. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 108–110, hier S. 108.

1149 Vgl. Bill Bigelow: *Imagining the Taínos*. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 108–110, hier S. 110.

1150 Bigelow formuliert dies wie folgt: Das Ziel der »Activity« besteht für ihn darin, »[...] to provoke students to imagine perspectives of the people who traditionally have been silenced.« Bill Bigelow: *Imagining the Taínos*. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 108–110, hier S. 109.

informationen und Reflexionsfragen die Schüler*innen zu möglichst historisch triftigen Darstellungen anleiten will, so scheint es, was die Einhaltung geschichtsdidaktischer Gütekriterien angeht, m.E. dennoch äußerst fraglich, ob dies mit den vorgelegten Aufgaben gelingen kann. Aufgrund der relativ allgemein gehaltenen Arbeitsanweisung (»Encourage [students] to create particular individuals and to use dialogue«; »Encourage students to draw not only on their imaginations but also on information in their readings about the Taínos, Columbus' diary [...] and other research they may have done«¹¹⁵¹) und dem lediglich vagen Verweis auf mögliche heranzuziehende Quellen- und Darstellungstexte ist es m.E. mehr als wahrscheinlich, dass die Arbeitsergebnisse in größerem Maße völlig ahistorische Szenarien enthalten und deshalb beim Versuch der Rekonstruktion des indigenen Welt- und Menschenbildes bzw. indigener Epistemologien v.a. Stereotype reproduziert werden. Im Folgenden soll diese Kritik ausführlicher dargelegt werden.

Bigelow ist sich, wie oben bereits angedeutet, der Gefahr vollkommen bewusst, dass Schreibprodukte der Lernenden das Stereotyp des »generic ›Indian««¹¹⁵² reproduzieren und konstatiert, dass es fast unvermeidlich ist, dass zumindest einige der Lernenden »will have the Taínos wrapped in buffalo skins, emerging from their tipis to greet Columbus.«¹¹⁵³ Denn die Lernenden bringen diese Stereotype aus der sie umgebenden Lebenswelt bzw. Geschichtskultur mit in die Klassenzimmer. Auf eine andere Gefahr, die im Material der »Rethinking Columbus« Publikation angelegt ist, weist Bigelow allerdings nicht hin. Es geht darum, dass die Schüler*innen das romantisierende Stereotyp des »Edlen Wilden«¹¹⁵⁴ in ihren Texten abbilden, das sich auch im Aufsatz von José Barreiro findet. Bereits im ersten Absatz des Artikels werden zentrale Probleme von Barreiros Darstellung ersichtlich. Der Abschnitt lautet:

»The word Taíno meant ›men of the good,‹ and from most indications the Taínos were good. Living on the lush and hospitable islands over fifteen hundred years,

1151 Bill Bigelow: Imagining the Taínos. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 108–110, hier S. 108.

1152 Bill Bigelow: Imagining the Taínos. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 108–110, hier S. 108.

1153 Bill Bigelow: Imagining the Taínos. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 108–110, hier S. 109.

1154 Vgl. zum Stereotyp des »Edlen Wilden«: Stuart Hall: The West and the Rest. Discourse and Power. In: Stuart Hall/Bram Gieben (Hrsg.): Formations of modernity. Cambridge/Oxford 1992, S. 275–332, hier S. 310–312; Bill Ashcroft/Gareth Griffiths/Helen Tiffin: Noble Savage. In: Bill Ashcroft/Gareth Griffiths/Helen Tiffin (Hrsg.): Postcolonial studies. The key concepts. 3. Aufl. London 2013, S. 235f.

the indigenous people of ›La Taíno‹ developed a culture where the human personality was gentle. Among the Taíno at the time of contact, by all accounts, generosity and kindness were dominant values. The Taíno's culture has been designated as ›primitive‹ by Western scholars, yet the Taínos strove to feed all the people, and maintained a spirituality that respected most of their main animal and food sources, as well as the natural forces like climate, season, and weather. The Taíno lived respectfully in a bountiful place and so their nature was bountiful.«¹¹⁵⁵

Barreiro stellt hier, ohne die Spanier dabei explizit zu nennen, die Taíno als kompletten Gegenentwurf zu den Spaniern dar. Zunächst charakterisiert er die Taíno (gemeint ist im Gegensatz zu den Spaniern) als »gut«, »großzügig« und »sanft« bzw. »freundlich«. Dann erläutert er, dass die Spiritualität bzw. Religion der Taíno (anders als die der Europäer*innen) ihre Hauptnahrungsquellen und die Natur respektiert. Überhaupt leben die Taíno im Einklang mit der Natur. Barreiro kommt dann zu dem Fazit, dass die Taíno nicht nur an einem »bountiful place« lebten, sondern, dass ihre gesamte Natur »bountiful« war.¹¹⁵⁶ Dadurch essentialisiert er »die Taíno« und stellt sie im Vergleich mit den Spaniern als die »Anderen«, in diesem Fall als die »unverdorbenen«, in einem paradiesischen Zustand lebenden »Naturmenschen« dar.¹¹⁵⁷ Durch dieses einseitige Bild der Taíno bestätigt Barreiro also ungewollt zentrale Merkmale des Stereotyps vom »Edlen Wilden«. Der »Edle Wilde« als Teil des »Wildenstereotyps«¹¹⁵⁸ ist dabei stets ambivalent. Vermeintliche »Wilde« erscheinen, wie Wulf Hund betont, aus europäischer Sicht entweder als die eigene Entwicklung nachholend – und damit als kindlich, unvollkommen und als unverdorbenes Gegenbild zur vermeintlich »korrumpierten Zivilisation« –, oder aber sie werden als rohe, zum Aussterben verurteilte »Primitive« gesehen. Wulf Hund zufolge, der im »Wildenstereotyp« eine Variante des Rassismus sieht, ist diese Spielart der Stereotypisierung deshalb so aggressiv, da Projektionen schnell umschlagen können: von einer Idealisierung als zeitloses scheinbar paradiesisches Gegenbild zur westlichen Zivilisation hin zur zwar tragischen, aber letztlich unvermeidlichen Geschichte vom (zwangsläufigen) Aussterben der »unentwickelten Wilden«, die dann gegebenenfalls auch beschleunigt

1155 José Barreiro: The Taínos »Men of the Good«. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 106f., hier S. 106.

1156 Vgl. José Barreiro: The Taínos »Men of the Good«. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 106f., hier S. 106.

1157 Vgl. hierzu auch: Tzvetan Todorov: Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen. Frankfurt a.M. 2008 [1982].

1158 Wulf D. Hund: Rassismus und Antirassismus. Köln 2018, S. 51.

werden kann.¹¹⁵⁹ Dieser Gefahr könnte mit Blick auf die Darstellung der Taíno allerdings entgegengesteuert werden, indem durch die Rezeption neuerer Forschungsergebnisse das Narrativ von der vermeintlichen »Auslöschung« in Frage gestellt wird bzw. wenn explizit die Frage diskutiert wird, inwiefern Taíno in der neu entstehenden karibischen Welt weitergelebt haben und ihr Einfluss sogar bis heute wirksam blieb. Seit Ende des 20. Jahrhunderts ist in der Karibik, Puerto Rico und den USA auch die Bewegung eines »Taíno revival« zu beobachten, die sich für die Wiederbelebung der Taíno-Kultur einsetzt und die politische Anerkennung des Überlebens der Taíno fordert.¹¹⁶⁰ Auch Barreiro weist in diesem Sinn an einer Stelle im Text darauf hin, dass einige wenige »Taíno-Arawak customs«¹¹⁶¹ bis heute überlebt haben.

In Barreiros Darstellung findet sich allerdings nicht nur das Bild des »Edlen Wilden«. Die mit dem Stereotyp der »Edlen Wilden« verbundene europäische Projektion von der »Neuen Welt« als Paradies bejaht Barreiro sogar explizit: »What we do know is that their world would appear to us, as it did to the Spanish of the 15th century, as a tropical paradise.«¹¹⁶² Sehr problematisch am einseitigen Bild, das Barreiro zeichnet, ist dabei, dass er seine Äußerungen kaum belegt. Es finden sich vielmehr zahlreiche Passivkonstruktionen, vage Formulierungen (»from most indications«¹¹⁶³, »by all accounts«¹¹⁶⁴, »what we do know«¹¹⁶⁵) und auch ein wenig kritischer Umgang mit europäischen historischen Quellen wie dem Bordbuch des Kolumbus. So übernimmt er z.B. unkritisch Kolumbus' Beschreibung »[t]hey were a handsome people who had no need of clothing for

1159 Vgl. Wulf D. Hund: Rassismus und Antirassismus. Köln 2018, S. 51–55.

1160 Vgl. z.B. Gabriel Haslip-Viera (Hrsg.): Taíno revival. Critical perspectives on Puerto Rican identity and cultural politics. Princeton 2001; Jorge Baracutai Estevez: Meet the survivors of a »paper genocide«. In: National Geographic (Online), 14. 10. 2019, <https://www.nationalgeographic.com/history/article/meet-survivors-taino-tribe-paper-genocide> (aufgerufen am 03.01.2022); Sherina Feliciano-Santos: A Contested Caribbean Indigeneity. Language, Social Practice, and Identity within Puerto Rican Taíno Activism. New Brunswick 2021.

1161 José Barreiro: The Taínos »Men of the Good«. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 106f., hier S. 107.

1162 José Barreiro: The Taínos »Men of the Good«. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 106f., hier S. 106.

1163 José Barreiro: The Taínos »Men of the Good«. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 106f., hier S. 106.

1164 José Barreiro: The Taínos »Men of the Good«. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 106f., hier einmal auf S. 106, einmal auf S. 107.

1165 José Barreiro: The Taínos »Men of the Good«. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 106f., hier S. 106.

warmth.«¹¹⁶⁶ An anderer Stelle fußt Barreiros Urteil über die (angebliche) relative Friedfertigkeit der Taíno auf nicht näher belegten spanischen Beobachtungen (»There was little or no quarreling observed among the Taínos by the Spaniards.«¹¹⁶⁷). An manchen Stellen, vor allem im zweiten Teil des Artikels, werden Barreiros Erläuterungen zwar präziser, allerdings bleiben die Ausführungen auch hier zu wenig differenziert und zu wenig konkret mit Blick auf die Informationen, die den Thesen von Barreiro zugrunde liegen. Ins Bild des »Edlen Wilden« passt auch der Auszug »Taíno resistance. Enrique's uprising« aus der Monografie von Alvin Josephy Jr., der von den Lernenden zur Vertiefung ihrer Kenntnisse über die Taíno herangezogen werden soll. Ziel des Ausschnitts ist es, der Erzählung vom völligen und widerstandslosen Sieg der Spanier zu begegnen und demgegenüber den Widerstandskampf der Taíno zu betonen. Dabei folgt Josephy hier klar dem Erzählmuster der klassischen Heldengeschichte. Der historisch verbürgte Taíno-Anführer Enrique (ca. 1500–1535) erscheint darin als mythische Heldengestalt (»It was said that Enrique never slept at night and himself patrolled the village until every dawn«¹¹⁶⁸), der sogar seinen ehemaligen Peiniger verschont. Zielführend wäre aus geschichtsdidaktischer Sicht hingegen eine historische Einordnung des von ihm mitverhandelten Waffenstillstandes gewesen. So verweist Stefan Rinke darauf, dass durch das Abkommen aus dem Jahr 1533, das den Indigenen gewisse Autonomierechte einräumte, der spanischen Kolonialherrschaft zum ersten Mal Grenzen aufgezeigt wurden und dass sich auf dem Festland später das gleiche Muster immer wieder beobachten lässt.¹¹⁶⁹

Ein zentrales Ziel der Darstellung der Taíno durch José Barreiro scheint darin zu bestehen, eine Charakterisierung der Taíno durch nicht näher spezifizierte »Western scholars«¹¹⁷⁰ als »primitiv« zu widerlegen. Dieser Punkt wird auch von Bigelow aufgegriffen, der die Lernenden in der »Writing activity« dazu anleitet, über die Unterscheidung zwischen »primitiven Kulturen« und »Hochkulturen« und die hierfür angelegten Kriterien zu reflektieren. Allerdings wären hierzu unbedingt weiterführende

1166 José Barreiro: The Taínos »Men of the Good«. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 106f., hier S. 106.

1167 José Barreiro: The Taínos »Men of the Good«. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 106f., hier S. 107.

1168 Alvin Josephy Jr.: Taíno resistance. Enrique's Uprising. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 111.

1169 Vgl. Stefan Rinke: Kolumbus und der Tag von Guanahani. 1492: Ein Wendepunkt der Geschichte. Stuttgart 2013, S. 115.

1170 José Barreiro: The Taínos »Men of the Good«. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 106f., hier S. 106.

Informationen zur Frage nötig gewesen, warum diese Unterscheidung problematisch ist.¹¹⁷¹ Auch der Artikel »Rethinking Terms«, in dem die Problematik der Charakterisierung von indigenen Gesellschaften als »primitiv« angesprochen wird, ist diesbezüglich nur bedingt hilfreich. Die Verfasser*innen schildern darin im Ton der Bewunderung die Fähigkeiten, über die ein »typical elder of the Wauja people in the Amazon rain forest« heute verfügen muss.¹¹⁷² Dabei erfolgt auch hier, wie im Text von Barreiro, eine Romantisierung des Lebens der indigenen Gruppe, auf die sich Philip Tajitsu Nash und Emilienne Ireland beziehen. Denn auch wenn hier der wichtige Hinweis erfolgt, dass indigene Völker oft fälschlicherweise als »steinzeitlich« mit Adjektiven wie »trapped in time«, »prehistoric«, »timeless« und »ancient«¹¹⁷³ beschrieben werden, steht doch zu befürchten, dass die Schüler*innen durch die Beschreibung des heutigen Lebens der Wauja genau diesen Eindruck erhalten, nämlich dass sich indigene Gesellschaften durch den Kontakt mit den Europäer*innen nicht geändert haben und die Mehrzahl von ihnen noch heute als »edle Wilde« leben.

Fazit: Das Einbringen von »Gegenerzählungen« zum eurozentrischen Normalnarrativ und der Einsatz von (teil-)fiktiven Darstellungen zur Rekonstruktion indigener Perspektiven: Das Beispiel weist auf zwei Gefahren hin, die mit dem postkolonialen Impetus verbunden sind, mithilfe (teil-)fiktiver Darstellungen »Gegenstimmen« zum eurozentrischen Normalnarrativ Gehör zu verschaffen. Dies gilt besonders für Beispiele schriftloser Kulturen, wie die der indigenen Taíno, und die Frühphase der europäischen Expansion:

1. Was die Materialzusammenstellung im untersuchten Modul bzw. in der analysierten Schreibaufgabe angeht, so zeigt das Beispiel, wie wichtig es ist, eine solide, auf historisch triftigen Informationen basierende Materialgrundlage zu schaffen, um der Gefahr ahistorischer Deutungen vorzubeugen. Es ist aus geschichtsdidaktischer Sicht in jedem Fall unzureichend, wenn, wie im vorliegenden Fall, als Informationsgrundlage zur Geschichte der Taíno den Lernenden lediglich ein – gerade mit Blick auf die Herkunft des Wissens – immer wieder in vage Formulierungen abdriftender Dar-

1171 Zur Problematik des Konzepts der »Hochkulturen«, vgl. Manfred K. H. Eggert: Kultur und Materielle Kultur. In: Stefanie Samida/Manfred K. H. Eggert/Hans Peter Hahn (Hrsg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart/Weimar 2014, S. 22–31.

1172 Philip Tajitsu Nash/Emilienne Ireland: Rethinking Terms. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 112.

1173 Philip Tajitsu Nash/Emilienne Ireland: Rethinking Terms. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, alle Begriffe finden sich auf S. 112.

stellungstext wie der von José Barreiro zur Verfügung zu gestellt wird, in dem die Problematik der einseitigen Quellenlage und der vorhandenen Wissenslücken nicht explizit thematisiert wird.

2. Zudem weist das Beispiel des Darstellungstextes von José Barreiro darauf hin, dass eine postkoloniale Geschichtsvermittlung, die indigene Gesellschaften historisch triftig darstellen will, sich der Gefahren der Idealisierung und Romantisierung indigener Akteur*innen bewusst sein muss. Eine Idealisierung, wie sie Barreiro vornimmt, ist zwar typisch für geschichtspolitische Bewegungen wie die des gegenwärtig zu beobachtenden »Taíno-Revival« im karibischen Raum, wo es um die Legitimation auch politischer Ansprüche geht. Allerdings gilt es sich dabei auch des Umstands bewusst zu sein, dass solche Romantisierungen ein Einfallstor für eine fatale implizite Logik darstellen. Denn dadurch wird der Anschein erweckt, die Verbrechen an den Taíno seien vor allem deshalb verurteilenswert, da die Taíno »Men of the Good« waren. Zwar ist der Impetus verständlich, die Schändlichkeit der Taten zu steigern, indem man die Opfer besonders positiv darstellt. Allerdings wäre das brutale Vorgehen der Spanier genauso anzuprangern, wenn es sich bei den Taíno um grausame Sklavenhändler*innen gehandelt hätte. Mit Blick auf romantisierende Deutungen indigener Gruppen, die sich nach wie vor in der Geschichtskultur halten, wäre es aus geschichtsdidaktischer Perspektive wünschenswert, explizit die Genese und die Funktion des Stereotyps des »Edlen Wilden« zu thematisieren und mit den Lernenden herauszuarbeiten, warum dies problematisch ist. Erst dann könnte auch das gegenwärtig zu beobachtende »Taíno-Revival« und dessen geschichtspolitische Komponente kritisch beleuchtet werden.

Die Kritik an der »Writing Activity« soll allerdings nicht als prinzipielle Zurückweisung solcher Schreibaufgaben verstanden werden. Um ahistorische Schreibprodukte zu vermeiden, erscheint hier m.E. allerdings das von Brigitte Dehne als »Mit den eigenen Augen sehen« bezeichnete Vorgehen für die Heranführung von Lernenden an eine Perspektivenübernahme zielführend, da es die letztlich unüberbrückbare Differenz zwischen dem Eigenen und dem Fremden explizit anerkennt. Dehnes Konzept wird weiter unten ausführlich vorgestellt.

2B, Eurozentristischer Gebrauch von Kategorien, Begriffen und (Raum-)Konzepten

Mit Blick auf Kategorien, Begriffe und (Raum-)Konzepte sollte idealtypischer Weise – analog zum Umgang mit dem eurozentrischen »Normalnarrativ« – nicht nur eine kritische Reflexion erfolgen, die die Selbstverständlichkeit bestimmter Begriffe in Frage stellt. Vielmehr soll – im Sinne einer »Provinzialisierung«, verstanden als Korrektiv, – nach Möglichkeiten der Kommentierung bzw. Kontextualisierung des eurozentrischen Gebrauchs von Kategorien, Begriffen und (Raum-)Konzepten bzw. nach Alternativen gesucht werden. Wie kann dies in der Geschichtsvermittlung konkret aussehen?

Die kanadische Historikerin Paige Raibmon¹¹⁷⁴ versteht unter »Provinzialisierung« in diesem Sinne das Ziel, »European-derived concepts¹¹⁷⁵, ideas, and practices« ihres vermeintlich universellen Charakters zu entledigen und eurozentrischen Fehlannahmen durch Kommentierungen und Korrekturmaßnahmen zu begegnen.¹¹⁷⁶ Am Beispiel eines kanadischen Geschichtsschulbuchs für die Grundschule zeigt sie auf überzeugende Weise, wie durch oft nur kleine Veränderungen der eurozentristische Gebrauch von Kategorien, Begriffen und Konzepten korrigiert und an den jeweiligen Kontext angepasst werden kann. Als Beispiele nennt sie: a, Kontexte zu spezifizieren (z. B. statt allgemein von »law and order« von »British concepts of law and order« zu sprechen); b, die Umwandlung von Aktiv- in Passivkonstruktionen (z. B. klar zu benennen, dass die Siedler*innen – zumindest in einigen Fällen – bewusst mit Pocken infizierte Decken an Indigene verteilt haben, um diese gezielt anzustecken)¹¹⁷⁷; oder c, die Ergän-

1174 Zu Paige Raibmons Arbeit siehe Teil II (Gliederungspunkt 5.3.).

1175 Beim Sprechen von »European-derived concepts« besteht aus verflechtungsgeschichtlicher Perspektive die Gefahr, mögliche außereuropäische Einflüsse in der Begriffsgeschichte auszublenden und so entgegen der zugrundeliegenden Absicht Eurozentrismus wieder zu reproduzieren. Zumindest müsste durch begriffsgeschichtliche Forschungen belegt werden, welche Konzepte überhaupt genuin »European-derived« sind. Ein verflechtungsgeschichtlicher Zugriff geht dagegen davon aus, dass auch Begriffe stets die Geschichte von Austauschbeziehungen reflektieren. Daher wäre es m. E. sinnvoller von »European-circulated concepts« anstatt von »European-derived concepts« zu sprechen.

1176 Der folgende Abschnitt und die wörtlichen Zitate beziehen sich, sofern nicht anders gekennzeichnet, auf: Paige Raibmon: *Provincializing Europe in Canadian History; Or, How to Talk about Relations between Indigenous Peoples and Europeans*, 24.10.2018, <https://tinyurl.com/4t3ztj6d> (<http://activehistory.ca/>) (aufgerufen am 16.11.2020). Die Beispiele beziehen sich auf ein im Artikel nicht näher spezifiziertes Geschichtsschulbuch für die vierte Jahrgangsstufe (Grade 4, was der deutschen 4. Jahrgangsstufe der Grundschule entspricht) und die kanadische Provinz British Columbia.

1177 Raibmon zitiert folgendes Beispiel aus einem kanadischen Schulbuch, in dem durch die Passivkonstruktion verschleiert wird, dass die infizierten Decken von den Kolonisten gezielt an Indigene verteilt wurden: »European blankets, given in trade, were thought to be one way that First Peoples caught the deadly smallpox virus.« In der Debatte um Genozide

zung um den Vergleichsmaßstab. Was diese letzte Forderung angeht, so zeigt Raibmon, dass gerade bei mehreren derjenigen Aufgabenstellungen im untersuchten Schulbuch, die eine Urteilsbildung verlangen, die der jeweiligen Frage zugrundeliegenden Annahmen »provinzialisiert« werden müssen. Zum Beispiel schlägt sie vor, die Frage »How successful were European explorers?« wie folgt umzuformulieren: »Why did Europeans value the accomplishments of exploration in their day and how might Indigenous peoples have evaluated those accomplishments differently? How should we evaluate those actions today?«. Meines Erachtens könnten die von Raibmon genannten Beispiele mit älteren Lernenden durchaus auch reflexiv diskutiert werden, um sie für den Umgang mit der eurozentrischen Verwendung von Begriffen und Konzepten in der Geschichtskultur zu sensibilisieren, wobei durch weitere Forschungen geklärt werden müsste, ab welchem Alter Lernende hierzu in der Lage sind. Als weiteres Beispiel, d. fordert Raibmon die Ersetzung von bestimmten Begriffen. In manchen Fällen kann z. B. durch die Wahl alternativer Begrifflichkeiten bzw. durch Umschreibungen ein Perspektivenwechsel ausgedrückt werden. Beispiele hierfür wären, wenn statt dem Begriff »Entdeckung Amerikas« Bezeichnungen wie »Invasion Amerikas« bzw. »Eroberung Amerikas« verwendet werden oder wenn die Ereignisse als globalhistorischer Wendepunkt charakterisiert werden, der den Beginn der kulturellen Begegnung zwischen Europa, Afrika, Asien und der westlichen Hemisphäre (d. h. den beiden Amerikas) markiert.¹¹⁷⁸ Besonders problematisch, so Raibmon, sind dabei Begriffe wie »wilderness« oder »modern«, bei deren Verwendung bestimmte ontologische Grundannahmen mitschwingen und die ideologisch aufgeladen sind. Statt z. B. von der »wilderness«, in die die Europäer*innen eindringen, zu sprechen, plädiert sie daher für den Begriff

an der indigenen Bevölkerung in den Amerikas wird die Frage, inwiefern europäische Eroberer Krankheiten bewusst als Form »biologischer Kriegsführung« mit dem Ziel der Vernichtung indigener Gruppen eingesetzt haben, kontrovers diskutiert. Zwar deuten Forschungen für Nordamerika im 18. Jahrhundert darauf hin, dass von Kolonisator*innen durchaus entsprechende Absichten verfolgt wurden. Allerdings bleibt unklar, welches Ausmaß solche Aktionen hatten und inwiefern belegbare Vorfälle tatsächlich genozidale Folgen hatten. Vgl. hierzu z. B. Barbara Alice Mann: *The tainted gift. The disease method of frontier expansion*. Santa Barbara 2009; Vincent Barras/Gilbert Greub: *History of biological warfare and bioterrorism*. In: *Clinical Microbiology and Infection* 20 (2014), H. 6, S. 497–502.

- 1178 Vgl. Olaf Kaltmeier: *General introduction to the Routledge Handbook to the history and society of the Americas*. In: Olaf Kaltmeier (Hrsg.): *The Routledge handbook to the history and society of the Americas*. London/New York 2019, S. 1–12, hier S. 6. Kaltmeier spricht im englischen Original vom »[...] beginning of a cultural encounter between Europe, Asia, Africa, and the Western Hemisphere«. Dabei weist er auch darauf hin, dass dieser Kulturkontakt mit der Entstehung des kapitalistischen Weltsystems zusammenhängt und dass die damit verbundene Gewalt die Zerstörung bzw. grundlegende Erschütterung indigener Weltvorstellungen zur Folge hatte.

»homeland« oder die Eigenbezeichnungen der jeweiligen »First Nation«, um die es geht. Mit Blick auf das Alter der Grundschüler*innen, für die das von Raibmon analysierte Schulbuch verfasst wurde, sind der expliziten Thematisierung des Zusammenhangs zwischen den jeweiligen Begrifflichkeiten und den ihnen zugrundeliegenden Weltbildern, wie auch Raibmon anmerkt, zwar sicherlich noch enge Grenzen gesetzt. Mit älteren Lernenden ist dies allerdings durchaus möglich und auch zwingend nötig, da Begriffe wie »wilderness« vielfach als rein deskriptiv und wertneutral erachtet werden. Eine explizite Reflexion ist besonders in solchen Fällen geboten, wo um Begriffe, Kategorien und (Raum-)Konzepte – und deren Ersetzung – in der Öffentlichkeit heftige Debatten geführt werden, wie z. B. das M*-Wort, das N*-Wort oder der Begriff »Indianer«. Dabei ist es, nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund der Förderung historischer Begriffskompetenz¹¹⁷⁹, nicht ausreichend, bestimmte Begrifflichkeiten als überholt oder gar rassistisch zu brandmarken und einfach zu ersetzen. Vielmehr sollen zum einen auch die Herkunft sowie die De- und Konnotation der jeweiligen nicht-eurozentrischen alternativen Begrifflichkeiten erläutert werden (z. B. für die Bezeichnung »Native American«). Zum anderen muss ebenfalls deutlich gemacht werden, dass meistens auch hier Debatten existieren, was nun die »korrekte« Bezeichnung darstellt und dass sich auch die »alternative« Begriffsverwendung – je nach Kontext und im Verlauf der Zeit – selbst immer wieder verändern kann. So werden zum Begriff »Native American« als Alternativen z. B. »Indigene«, »First Nations« oder die Verwendung der jeweiligen Eigenbezeichnung diskutiert.¹¹⁸⁰ Durch Reflexionsprozesse dieser Art wird Lernenden ein in der Debatte um Sprachgerechtigkeit m. E. vernachlässigter Punkt verdeutlicht, nämlich dass es nie die eine korrekte, für alle Zeiten Gültigkeit behaltende Begriffsbezeichnung geben kann.¹¹⁸¹

1179 Vgl. Alexander Schöner: Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen. In: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007, S. 264–314, hier S. 272–277.

1180 Der Schweizer Historiker Manuel Menrath benutzt in seiner Monografie »Unter dem Nordlicht. Indianer aus Kanada erzählen von ihrem Land« (2020), wenn er nicht auf die Eigenbezeichnung der jeweiligen Gruppe zurückgreift, ganz bewusst den Begriff »Indianer«, den er im Deutschen (anders als im Falle des englischen Begriffs »Indians«) für den am wenigsten problematischen Begriff hält, der den geringsten kolonialen Ballast trägt. Vgl. Manuel Menrath im Gespräch mit Marietta Schwarz: Gräber indigener Kinder in Kanada. »Ein Ruck durch die kanadische Mehrheitsgesellschaft«. In: Deutschlandfunk Kultur, 24.06.2021, <https://tinyurl.com/25eu2usb> (aufgerufen am 03.01.2021).

1181 Ein überzeugendes Beispiel für einen reflexiven Umgang mit umstrittenen Begrifflichkeiten liefert auch Michael Harcourt am Beginn seiner Dissertation. Dort ordnet er unterschiedliche Begriffe, mit denen die Geschichte der Kolonisierung Neuseelands beschrieben wurde bzw. wird, entlang eines Spektrums ein. Am einen Ende befinden sich Bezeichnungen, die die Perspektive der Māori widerspiegeln, am anderen Ende finden sich solche Beschreibungen, die eher die Sicht der europäischen Siedler*innen wiedergeben. Dabei geht er auf Geschichte und Konnotationen einzelner Begrifflichkeiten ein und er-

Im Folgenden sollen anhand unterschiedlicher Lehr-Lernmitteln zum Themenbereich »Kolumbus« Beispiele für die Kontextualisierung, Kommentierung und/oder Ersetzung des Begriffs »Indianer« und des Raumkonzepts »Amerika« diskutiert werden. Die Beurteilung erfolgt dabei vor dem Hintergrund der skizzierten geschichtsdidaktischen Forderung, Debatten über Sprachgerechtigkeit und die Ersetzung eurozentrischer Begriffe durch nicht-eurozentrische Alternativen reflexiv zu führen. Dies bedeutet, die Herkunft und die De- und Konnotation sowohl der ursprünglichen Begriffe als auch der nicht-eurozentrischen Alternativen zu erläutern sowie unterschiedliche, auch kontroverse Positionen der Debatte um die Begriffe in die Diskussion einzubringen.

Fokus Lehr-Lernmittelanalyse: Claim 2: Überwindung des Eurozentrismus: 2. Schritt »Provinzialisierung«, 2B, Eurozentristischer Gebrauch von Kategorien, Begriffen und (Raum-)Konzepten

Lehr-Lernmittel:

PEN PAPER PEACE e.V. (Hrsg.): Bildungsmaterialien »Globales Lernen im Geschichtsunterricht«, Modul »Die präkoloniale Geschichte Haitis ... im Kontext globalgeschichtlichen Lernens«, 2017, <https://www.pen-paper-peace.org/globales-lernen/materialien.html> (aufgerufen am 04.01.2022).

EPIZ e.V. u. a. (Hrsg.): The Winner takes it all?! Methoden für die politische Bildung zu sozialer Ungleichheit, Modul 1 Die vergessene Wurzel von Europas Reichtum: Der Kolonialismus, Methode: 3. Was wir mit Christoph Kolumbus verbinden. Berlin 2019, http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/Winner_Takes_It_All_Web.pdf (aufgerufen am 28.02.2022), S. 29–32.

Forschungs- und Dokumentationszentrum Chile-Lateinamerika e.V. (Hrsg.): Rohstoffe. Segen für Deutschland und Fluch für Lateinamerika? Bildungsmaterial für die Sekundarstufe II, Kapitel 2 Die Gier nach Gold: Europa und Lateinamerika vom Kolonialismus bis heute. Berlin 2015, S. 11–16.

Solidaritätsdienst International e.V. (SODI!) (Hrsg.): HI[STORY] OF FOOD: Unsere Nahrung und ihre globalen Wurzeln. Unterrichtsmaterial zur Ausstellung www.historyoffood.de 2019, <https://tinyurl.com/3fvzhx9> (aufgerufen am 10.07.2021).

Beispiele für Umgang mit dem Begriff »Indianer«

1. Eindeutig zu kritisieren sind aus postkolonialer Perspektive Unterrichtsmaterialien, wie das Modul »Die präkoloniale Geschichte Haitis ... im Kontext globalgeschichtlichen Lernens« der Materialien »Globales Lernen

läutert, warum er sich dafür entschieden hat, in seiner Arbeit vor allem den Begriff »New Zealand's difficult history of colonisation« zu verwenden. Vgl. Michael Harcourt: Teaching and learning New Zealand's difficult history of colonisation in secondary school contexts. Wellington 2020, <http://researcharchive.vuw.ac.nz/handle/10063/9109> (aufgerufen am 28.11.2020), S. 9.

im Geschichtsunterricht« des Vereins »PenPaperPeace«¹¹⁸². Denn hier werden in dem (vermutlich von den Verfasser*innen erstellten) Darstellungstext »Das Eindringen der Spanier« im Schüler*innenmaterial weder »Indianer« noch der mindestens ebenso problematische Begriff »Indio« in Anführungszeichen gesetzt. Auch werden weder die Begriffsgeschichte noch die De- und Konnotationen der beiden Begrifflichkeiten problematisiert.¹¹⁸³

2. Zu kurz greift m.E. auch der Umgang mit dem Begriff »Indianer« in der Methode »3. Was wir mit Christoph Kolumbus verbinden« des Lehr-Lernmittels »The Winner takes it all?! Methoden für die politische Bildung zu sozialer Ungleichheit«.¹¹⁸⁴ Die hier im Fokus stehende Methode zu Kolumbus soll am Beispiel eines der »zentralen Wegbereiter« des Kolonialismus zum einen dafür sensibilisieren, wie unvollständig unser Alltagswissen über Kolonialismus ist (wobei nicht näher spezifiziert wird, wer dieses »unser« ist). Zum anderen soll dargelegt werden, »wie gewaltförmig der Kolonialismus von Beginn an war«.¹¹⁸⁵ In einem Hinweis für die Anleitenden wird allgemein erläutert, dass die Begriffe »Ureinwohner«, »Urbewölkerung«, »Eingeborene« und eben »Indianer« als Fremdbezeich-

1182 Ausführlicher zum Lehr-Lernmittel siehe Gliederungspunkt 7.2., 2A, Quellenlage.

1183 Vgl. PEN PAPER PEACE e.V. (Hrsg.): Bildungsmaterialien »Globales Lernen im Geschichtsunterricht«, Modul »Die präkoloniale Geschichte Haitis ... im Kontext globalgeschichtlichen Lernens«, 2017, <https://www.pen-paper-peace.org/globales-lernen/materialien.html> (aufgerufen am 04.01.2022), vgl. Schüler*innenmaterial, S. 8.

1184 Vgl. EPIZ e. V. u. a. (Hrsg.): The Winner takes it all?! Methoden für die politische Bildung zu sozialer Ungleichheit, Modul 1 Die vergessene Wurzel von Europas Reichtum: Der Kolonialismus, Methode: 3. Was wir mit Christoph Kolumbus verbinden. Berlin 2019, http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/Winner_Takes_It_All_Web.pdf (aufgerufen am 16.02.2022), S. 29–32. Verfasst wurden die Materialien von Christoph Ernst und Maria Rojas, die die Hintergrundtexte zu Modul 1 und die Methode »Was wir mit Christoph Kolumbus verbinden« erstellt hat. Herausgegeben wurden die Bildungsmaterialien von folgenden Akteur*innen der außerschulischen Bildungsarbeit: AWO International e.V., Bundesjugendwerk der AWO e.V., Brot für die Welt. Evangelisches Werk für Diakonie und Entwicklung e.V. und von EPIZ e.V. Für den Inhalt der Publikation ist EPIZ, das Entwicklungspolitische Bildungs- und Informationszentrum in Berlin verantwortlich. Gefördert wurde das Lehr-Lernmittel von Engagement Global mit finanzieller Unterstützung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Das Projekt wurde außerdem mit Unterstützung der Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Energie und Betriebe durchgeführt. Die Module (deren Methoden auch unabhängig voneinander eingesetzt werden können) wurden dabei sowohl in der außerschulischen Bildungsarbeit (mit Absolvent*innen eines Freiwilligen Sozialen Jahres bzw. des Bundesfreiwilligendienstes) als auch mit Schüler*innen der achten und neunten Jahrgangsstufe erprobt. Vgl. http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/Winner_Takes_It_All_Web.pdf (aufgerufen am 10.07.2021), S. 4.

1185 http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/Winner_Takes_It_All_Web.pdf (aufgerufen am 10.07.2021), S. 10.

nungen von Native Americans als diskriminierend angesehen und daher von diesen nicht verwendet werden (dass die Begriffe »Native Americans« bzw. »indigene Erstgesellschaften Nordamerikas« Selbstbezeichnungen darstellen und daher bevorzugt werden sollten, wird nicht explizit erläutert, ergibt sich allerdings aus dem Kontext).¹¹⁸⁶ Zu kritisieren wäre vor dem Hintergrund der oben dargelegten Überlegungen allerdings, dass nicht genauer erläutert wird, welche Geschichte Begriffe wie »Native American« und »indigene Bevölkerung« haben und dass es um die Verwendung dieser Begriffe auch innerhalb der indigenen Gruppen Diskussionen gab und gibt.

3. Überzeugender wird die Frage nach dem Umgang mit dem Begriff »Indianer« im Lehr-Lernmittel »Rohstoffe. Segen für Deutschland und Fluch für Lateinamerika? Bildungsmaterial für die Sekundarstufe II« behandelt, das vom Verein Forschungs- und Dokumentationszentrum Chile-Lateinamerika herausgegeben wurde.¹¹⁸⁷ Ziel des Lehr-Lernmittels ist es, am Beispiel der Rohstoffausbeutung bzw. des Bergbaus in Lateinamerika die Voraussetzungen und Auswirkungen des heutigen, auf nach wie vor steigendem Rohstoffverbrauch basierenden Wirtschaftssystems aufzuzeigen und dieses Wirtschaftsmodell hinsichtlich dessen kolonialer Ursprünge auch zu historisieren.¹¹⁸⁸ Im hier im Fokus stehenden Kapitel 2 »Die Gier nach Gold: Europa und Lateinamerika vom Kolonialismus bis heute« soll daher auch »Kolonialismus in seiner engen Verflechtung mit dem Bergbau«¹¹⁸⁹ thematisiert werden. Im Material wird der eurozentrische

1186 http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/Winner_Takes_It_All_Web.pdf (aufgerufen am 10.07.2021), S. 30.

1187 Vgl. Forschungs- und Dokumentationszentrum Chile-Lateinamerika e.V. (Hrsg.): Rohstoffe. Segen für Deutschland und Fluch für Lateinamerika? Bildungsmaterial für die Sekundarstufe II, Kapitel 2 Die Gier nach Gold: Europa und Lateinamerika vom Kolonialismus bis heute. Berlin 2015, S. 11–16. Der Verein Forschungs- und Dokumentationszentrum Chile-Lateinamerika wurde 1974 als Teil der internationalen Lateinamerika-Solidaritätsbewegung gegründet. Vgl. <https://www.fdcl.org/uber-uns/was-ist-das-fdcl/> (aufgerufen am 10.07.2021). Finanziert wurden die Bildungsmaterialien »Rohstoffe« »aus Mitteln des Kirchlichen Entwicklungsdienstes durch Brot für die Welt-Evangelischer Entwicklungsdienst, mit freundlicher Unterstützung der LEZ Berlin, gefördert von Engagement Global im Auftrag des BMZ und mit finanzieller Unterstützung der Europäischen Union«. Als Autorinnen der Materialien genannt werden Steffi Wassermann und Juana Corral. Vgl. https://www.fdcl.org/wp-content/uploads/2015/11/Rohstoffe_Bildung_SekII.pdf (aufgerufen am 10.07.2021), S. 2.

1188 Vgl. https://www.fdcl.org/wp-content/uploads/2015/11/Rohstoffe_Bildung_SekII.pdf (aufgerufen am 10.07.2021), S. 7.

1189 Vgl. https://www.fdcl.org/wp-content/uploads/2015/11/Rohstoffe_Bildung_SekII.pdf (aufgerufen am 10.07.2021), S. 7.

bzw. aus Sicht der Verfasser*innen auch »kolonial-rassistische«¹¹⁹⁰ Charakter der Begriffe »Indio« bzw. »Indianer« (diese beiden Begriffe werden dabei nicht in Anführungszeichen gesetzt) problematisiert. Dabei wird allerdings nicht deutlich gemacht, dass die Bezeichnungen »Indianer« oder »Indio« nicht nur in der Vergangenheit, sondern auch heute noch für viele Menschen als unproblematisch und rein deskriptiv gelten. Die Verfasser*innen erläutern bezüglich der Begriffe »Indianer« bzw. »Indio« aber zumindest, dass sie im Lehr-Lernmittel bevorzugt Selbstbezeichnungen verwenden, als »Hilfsbezeichnung« aber auch auf den (in Lateinamerika gebräuchlichen) Begriff der »Indigenen« ausweichen.¹¹⁹¹

Was den Umgang mit Begriffen wie »Indianer« (und mit der Bezeichnung »Eingeborene«) in historischen Dokumenten angeht, stellen die Verfasser*innen in der Informationsbox im Lehr-Lernmittel klar, dass sie historischen Quellen – wozu sie auch einen Text des Journalisten und Schriftstellers Eduardo Galeano (1940–2015) zählen –, die rassistische Sprache reproduzieren, nicht im Sinne einer rassismussensiblen Sprache verändern, »[u]m Quellen nicht zu verfälschen«¹¹⁹². In einem als Zusatzmaterial zur Verfügung gestellten Handout mit Ausschnitten aus Eduardo Galeanos »Die offenen Adern Lateinamerikas« erfolgt in einem Informationskasten nochmals explizit die Erläuterung, dass Sprache steter Veränderung unterworfen ist und auch Eduardo Galeano in den 1970er Jahren den Begriff »Indianer« noch als unproblematisch angesehen hat.¹¹⁹³

Beispiele für den Umgang mit dem Begriff »Amerika«

1. Anders als bei »Indianer« wird in der Methode »3. Was wir mit Christoph Kolumbus verbinden« des Lehr-Lernmittels »The Winner takes it all?!

1190 Zum Begriff »Kolonialrassismus« siehe ausführlich Claim 4 (Gliederungspunkte 9.3.1. und 9.3.2.).

1191 https://www.fdcl.org/wp-content/uploads/2015/11/Rohstoffe_Bildung_SekII.pdf (aufgerufen am 10.07.2021), S. 10.

1192 Vgl. https://www.fdcl.org/wp-content/uploads/2015/11/Rohstoffe_Bildung_SekII.pdf (aufgerufen am 10.07.2021), S. 10. Ausführlich zum rassismuskritischen Umgang mit rassistischen Begriffen in historischen Quellen siehe Claim 4 (Gliederungspunkt 9.4.).

1193 Vgl. das Handout »Die Armut des Menschen als Ergebnis des Reichtums der Erde (Ausschnitte)« mit einem Auszug aus Eduardo Galeanos »Die offenen Adern Lateinamerikas«. Das Handout kann unter »Rohstoffe_Material_CD« heruntergeladen werden. <https://www.fdcl.org/publication/2015-11-25-rohstoffe-segen-fuer-deutschland-und-fluch-fuer-lateinamerika/> (aufgerufen am 10.07.2021). In dem Informationskasten weisen die Verfasser*innen auch darauf hin, dass der Begriff »Eingeborene« nicht nur koloniale Ursprünge besitzt, sondern nach wie vor Assoziation von »Unterentwicklung« und »Abwesenheit von »Zivilisation« hervorruft. Damit lasse sich auch erklären, dass *weiße* Menschen in westlichen Gesellschaften nie als Eingeborene bezeichnet werden.

Methoden für die politische Bildung zu sozialer Ungleichheit«¹¹⁹⁴ der Begriff »Abya Yala«¹¹⁹⁵, der im Rahmen von Erläuterungen zum historischen Kontext von Kolumbus' Landung auf der Insel Guanahani als Alternative zum Amerika-Begriff verwendet wird, zwar annotiert und erklärt. Allerdings greift diese Erläuterung vor dem Hintergrund der oben erarbeiteten Kriterien aus geschichtsdidaktischer Sicht m. E. zu kurz. Die entsprechende Passage im Lehr-Lernmittel zu Kolumbus' »Entdeckungen« lautet: »Aus Sicht der dort lebenden Menschen entdeckte er nichts Neues: Abya Yala (später oft »Amerika« genannt) wurde schon vor mehreren tausend Jahren von Menschen besiedelt.«¹¹⁹⁶ In den Fußnoten werden dabei lediglich die Zusatzinformationen gegeben, dass Abya Yala der Name ist, mit dem die »Bevölkerungsgruppe Dule/Kuna«¹¹⁹⁷ den Kontinent bezeichnete und dass der Begriff »Amerika« auf Amerigo Vespucci zurückgeht.¹¹⁹⁸ Das Ziel der Formulierung – die Legitimität des Begriffs »Amerika« in Frage zu stellen – ist in der vorliegenden Form gerade mit Blick auf die Tatsache, dass es sich um einen Informationstext für Teamer*innen handelt, m. E. in mehrfacher Hinsicht problematisch. Denn durch die Formulierung wird nicht nur fälschlicherweise suggeriert, dass der Begriff »Abya Yala« zeitgenössisch genauso weit verbreitet war, wie dann »später« der Begriff »Amerika« und äquivalent verwendet wurde. Vielmehr bezog sich der Name zeitgenössisch auf die den Kuna bzw. Dule bekannten Gebiete. Den Kuna/Dule zur Zeit der Ankunft der Spanier in den Amerikas konnte schließlich weder die Ausdehnung des Doppelkontinents klar gewesen sein, auf dem sie lebten, noch konnte ihnen die Existenz anderer Kontinente bewusst gewesen sein. Vor allem wird in dem Lehr-Lernmittel allerdings nicht auf die Geschichte der

1194 Ausführlichere Informationen zum Lehr-Lernmittel finden sich oben.

1195 Im nordamerikanischen Kontext existiert mit »Turtle Island« ein ähnlicher Begriff, der von einigen indigenen Gruppen im heutigen Kanada und in den USA zur Beschreibung des nördlichen Teils des Doppelkontinents verwendet wird. Die Bezeichnung »Turtle Island« geht dabei auf gemeinsame Schöpfungsmythen verschiedener indigener Gruppen zurück. Ähnlich wie der Begriff »Abya Yala« wird auch »Turtle Island« bewusst von indigenen Aktivist*innen zur Abgrenzung von der europäischen Bezeichnung »Amerika« verwendet. Vgl. Bruce E. Johansen: Turtle Island. In: Bruce E. Johansen/Barbara A. Mann (Hrsg.): Encyclopedia of the Haudenosaunee (Iroquois Confederacy). Westport/London 2000, S. 318–319.

1196 http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/Winner_Takes_It_All_Web.pdf (aufgerufen am 10.07.2021), S. 31.

1197 Bei den Kuna (neben Kuna existieren auch die Umschriften Cuna und Guna), die als Eigenbezeichnung auch den Begriff Dule/Tule verwenden, handelt es sich um eine indigene Bevölkerungsgruppe, die heute v. a. in Panama lebt.

1198 Vgl. http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/Winner_Takes_It_All_Web.pdf (aufgerufen am 10.07.2021), S. 32.

Verbreitung des Begriffs »Abya Yala« in der sich formierenden pan-amerikanischen indigenen Bewegung des 20. Jahrhunderts hingewiesen, wodurch er erst seine heutige Prominenz erlangte. Ebenso wenig wird erläutert, dass der Begriff ebenfalls nicht unumstritten ist und auch heute selbst bei den indigenen Gruppen des Doppelkontinents keinesfalls so weit verbreitet ist, wie die Verfasser*innen dies suggerieren.¹¹⁹⁹

2. In der Unterrichtssequenz »Die präkoloniale Geschichte Haitis ... im Kontext globalgeschichtlichen Lernens« der Materialien »Globales Lernen im Geschichtsunterricht« des Vereins »PenPaperPeace«¹²⁰⁰ findet sich im Darstellungstext »Das Eindringen der Spanier« folgende Passage:

»Den Namen Amerika bekam der Kontinent erst in Bezug auf den florentinischen Seefahrer Amerigo Vespucci, der feststellte, dass es sich bei der Landmasse westlich des Atlantischen Ozeans nicht um Indien, sondern um einen den Europäern noch gänzlich unbekannten Kontinent handelte. [...] Die Kuna in Panamá und dem nordwestlichen Kolumbien hatten dem amerikanischen Kontinent vor der Ankunft der Europäer den Namen Abya Yala gegeben. Wörtlich aus der Kuna-Sprache übersetzt bedeutet er Land in voller Reife beziehungsweise Land des lebensnotwendigen Blutes. Neben den Kuna und den Taíno in Haiti, gab es beispielsweise die Großreiche der Inkas, Mayas und Azteken, um nur wenige zu nennen. Die Bevölkerung des Kontinents, welchen die Europäer entdeckt zu haben glaubten, blickte also selbst auf eine sehr komplexe Geschichte zurück.«¹²⁰¹

Die Formulierung ist m. E. gelungener als im Beispiel 1. zuvor, da nicht in gleicher Weise suggeriert wird, dass der Begriff »Abya Yala« auch zeitgenössisch bereits über den ganzen Kontinent verbreitet war. Dennoch wäre es auch hier wichtig gewesen, darauf einzugehen, dass sich »Abya Yala« erst im Verlauf der panamerikanischen Politisierung und Vernetzung indigener Aktivist*innen in der jüngeren Vergangenheit zu einem relativ weit verbreiteten alternativen Begriff für »Amerika« entwickelt hat.

3. Ähnlich verhält es sich mit dem dritten Beispiel aus dem Lehr-Lernmittel »HI[STORY] OF FOOD: Unsere Nahrung und ihre globalen Wurzeln. Unterrichtsmaterial zur Ausstellung www.historyoffood.de« aus dem Jahr 2018.¹²⁰² Den Verfasser*innen geht es in den Unterrichtsmaterialien darum,

1199 Vgl. Ingrid Kummels: Von Zuania bis Abya Yala. Indigene Amerika-Bilder und -Projekte. In: Ursula Lehmkuhl/Stefan Rinke (Hrsg.): Amerika – Amerikas. Zur Geschichte eines Namens von 1507 bis zur Gegenwart. Stuttgart 2008, S. 227–248, hier S. 239f.

1200 Ausführlichere Informationen zum Lehr-Lernmittel finden sich oben.

1201 <https://www.pen-paper-peace.org/globales-lernen/materialien.html> (aufgerufen am 08.07.2021), Vgl. Schüler*innenmaterial, S. 8.

1202 Mittlerweile ist im Jahr 2019 eine 2. erweiterte Auflage erschienen, auf die im Folgenden Bezug genommen wird. Vgl. Solidaritätsdienst International e.V. (SODI!) (Hrsg.): HI[STORY] OF FOOD: Unsere Nahrung und ihre globalen Wurzeln. Unterrichtsmaterial

am Beispiel gegenwärtiger globaler Produktionsverhältnisse im Nahrungsmittelbereich »Machtverhältnisse, welche auch auf kolonialen Denkweisen und Wissensproduktionen beruhen, in Frage zu stellen.«¹²⁰³ Im Abschnitt des Unterrichtsmaterials, wo Kapitel in verschiedenen Fachlehrplänen angegeben werden, an die die Bildungsmaterialien anschlussfähig sein wollen,¹²⁰⁴ findet sich der folgende Hinweis: »Wir distanzieren uns von der unkritischen und eurozentristischen Verwendung von Begriffen wie »neue Welt«, »Entdecker«, »Entdeckte«¹²⁰⁵. In den Materialien selbst werden im Rahmen einer Sachanalyse zu Beginn konkrete Alternativen zu eurozentristischen Begriffen diskutiert. So wird auch die Bezeichnung »Amerika« historisiert und es erfolgt der Verweis auf den Begriff »Abya Yala«. Dabei wird zwar benannt, dass »die Gruppe der Dule den Kontinent [sic!] in ihrer Sprache als Abya Yala [bezeichnete]«¹²⁰⁶ – allerdings fehlen auch hier die Geschichte des Begriffs und die Debatten über die Verwendung von »Abya Yala« im Zuge der aufkommenden panamerikanischen indigenen Bewegung.

Fazit: Umgang mit eurozentristischen Begriffen und (Raum-)Konzepten

Die allermeisten der untersuchten Materialien kritisieren die eurozentristische Begrifflichkeit »Indianer« bzw. das eurozentristische (Raum-)Konzept »Amerika« als problematisch und erläutern, warum sie jeweils Alternativen

zur Ausstellung www.historyoffood.de, 2. Aufl. 2019, <https://tinyurl.com/3fjvzhx9> (aufgerufen am 10.07.2021). Herausgegeben wurde das Lehr-Lernmittel vom »Solidaritätsdienst International e.V.« (SODI!) einer Nichtregierungsorganisation aus dem Bereich der Entwicklungszusammenarbeit mit Sitz in Berlin. Die Bildungsmaterialien sind Teil des multimedialen Bildungsprojektes »HI[STORY] OF FOOD. Unsere Nahrung und ihre globalen Wurzeln«, die eine multimediale Wanderausstellung begleiten und online verfügbar sind. Vgl. <https://historyoffood.sodi.de/bildungsmaterial/unterrichtsmaterial/> (aufgerufen am 10.07.2021). Autorinnen des Lehr-Lernmittels sind Jule Bönkost und Josephine Apraku mit Birgit Marzinka, Marika Aviva Pradler und Ettina Zach. Zielgruppe der Materialien sind Schüler*innen der Sekundarstufe I und II sowie Auszubildende, gerade aus dem Bereich Gastronomie und der Nahrungsmittelbranche. Vgl. <https://tinyurl.com/3fjvzhx9> (aufgerufen am 10.07.2021), S. 6.

1203 <https://tinyurl.com/3fjvzhx9> (<https://historyoffood.sodi.de/>) (aufgerufen am 10.07.2021), S. 5.

1204 Genannt werden für die Sekundarstufe I Ethik, Geografie, Geschichte, der Lernbereich »Lernen in globalen Zusammenhängen«, Sozialkunde, Wirtschaft-Arbeit-Technik und für die Sekundarstufe II Englisch, Geografie, Geschichte, Politikwissenschaften, Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften. Vgl. <https://tinyurl.com/3fjvzhx9> (<https://historyoffood.sodi.de/>) (aufgerufen am 10.07.2021), S. 6, S. 120–123.

1205 <https://tinyurl.com/3fjvzhx9> (<https://historyoffood.sodi.de/>) (aufgerufen am 10.07.2021), S. 120.

1206 <https://tinyurl.com/3fjvzhx9> (<https://historyoffood.sodi.de/>) (aufgerufen am 10.07.2021), S. 11.

verwenden. Die Erklärungen zur Herkunft und zu den De- und Konnotationen sind dabei mehr oder weniger ausführlich bzw. gelungen.

Dem als Ergebnis der oben skizzierten geschichtsdidaktischen Reflexion geforderten darüber hinausgehenden Schritt, auch auf Debatten innerhalb des »aktivistischen Lagers« um die Verwendung alternativer Begrifflichkeiten einzugehen, wird in keinem Fall nachgekommen. Vor allem bei der Bezeichnung »Abya Yala« wäre es m. E. zwingend nötig, auf die Verbreitung des Begriffs im Kontext der entstehenden pan-amerikanischen indigenen Bewegung im 20. Jahrhundert einzugehen.

Auch wird in keinem der untersuchten Lehr-Lernmittel die Frage nach Sprachgerechtigkeit bzw. »Political Correctness« explizit thematisiert. Dies stellt angesichts der Virulenz des Themas in öffentlichen Debatten sicherlich ein dringendes Desiderat für die Entwicklung von »postkolonialen« Lehr-Lernmitteln zur Geschichte des europäischen Kolonialismus dar.¹²⁰⁷

2B, Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel

Die von Postkolonialer Kritik geforderte Perspektivenerweiterung, wie sie bisher im Hinblick auf das eurozentrische Gesamtnarrativ und eurozentrische Kategorien, Begriffe und (Raum-)Konzepte diskutiert wurde, berührt Fragen, die in der Geschichtsdidaktik seit langem unter den Stichworten Fremdverstehen¹²⁰⁸, Perspektivenübernahme¹²⁰⁹ und Alteritätserfahrung¹²¹⁰ erforscht werden (siehe hierzu Teil II). Was diese drei Begrifflichkeiten angeht, so besteht in der geschichtsdidaktischen Forschung kein Konsens über die jeweilige Begriffsver-

1207 Für rassismuskritische Unterrichtsmaterialien zum Thema »Political Correctness«, vgl. z. B. das von der Rassismusforscherin Elina Marmer verfasste Unterrichtsmodul »Die Macht der Sprache und Political Correctness. Umgang mit Sprache in rassistischen Verhältnissen«, das im Rahmen des Projekts »Zwischentöne« entwickelt wurde. Allerdings sind die historischen Bezüge in diesem Lehr-Lernmittel bisweilen wenig differenziert dargestellt. Vgl. Elina Marmer: Die Macht der Sprache und Political Correctness. Umgang mit Sprache in rassistischen Verhältnissen. In: zwischentöne.info, vgl. <https://tinyurl.com/ye5uth97> (aufgerufen am 07.01.2022).

1208 Vgl. jüngst: Jana Völkel: Das, was auffällt – Geschichtsdidaktische Reflexionen zum »Fremdverstehen«. In: LaG-Magazin (2021), H. 3, S. 30–35.

1209 Vgl. Katharina Jonas: Historische Perspektivenübernahme von Schülerinnen und Schülern beim historischen Urteilen und Argumentieren. In: Paradigma: Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik 7 (2017), S. 30–41.

1210 Vgl. jüngst: Jan Siefert: Alterität im Geschichtsunterricht. Diagnose des (Fremd-)Verstehens in der Sekundarstufe I am Beispiel der Implementierung japanischer Geschichte (1600–1912). Berlin 2020.

wendung.¹²¹¹ Dabei zeigt Jan Siefert in einer empirischen Studie zur Diagnose von Fremdverstehen und Perspektivenübernahme anhand von Unterrichtsbeispielen aus der japanischen Geschichte, wie anspruchsvoll für Lernende der Klassen 9/10 die Operation der Perspektivenübernahme im Geschichtsunterricht ist und welche Bedeutung mit wachsender kultureller Fremdheit das Vorwissen, gerade zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte, für eine gelungene historische Perspektivenübernahme spielt.¹²¹²

Für die Korrektur und Erweiterung eurozentrischer Vorstellungen und Narrative im Sinne einer »Provinzialisierung« des traditionellen Geschichtsunterrichts spielen die Operationen der Perspektivenübernahme und des Perspektivenwechsels sicher eine wichtige Rolle. Im Geschichtsunterricht und in Schulbüchern werden hierzu seit langem auch gezielt Aufgaben formuliert. Allerdings stellen beim Thema Kolonialismus die häufig schwierige Quellenlage zur Kolonialgeschichte (vgl. hierzu ausführlich oben) und die große kulturelle Fremdheit, z. B. mit Blick auf indigene Kulturen, Lernende sicherlich vor große Herausforderungen. Daher gilt es m. E. auch klar die Grenzen solcher Perspektivenwechsel zu benennen und zu berücksichtigen.¹²¹³

Ein sehr überzeugendes geschichtsdidaktisches Konzept zum Perspektivenwechsel hat 2008 Brigitte Dehne vorgelegt.¹²¹⁴ Ein Perspektivenwechsel kann, so Dehne, nie bedeuten, mit den Augen eines anderen zu sehen, wie dies in der geschichtsdidaktischen Literatur und in Aufgabenstellungen bisweilen suggeriert wird. Vielmehr ist es lediglich möglich zu versuchen, den Standort historischer Personen einzunehmen und sich ihrer Situation anzunähern.¹²¹⁵ An

1211 Vgl. Jan Siefert: *Alterität im Geschichtsunterricht. Diagnose des (Fremd-)Verstehens in der Sekundarstufe I am Beispiel der Implementierung japanischer Geschichte (1600–1912)*. Berlin 2020, S. 24.

1212 Vgl. Jan Siefert: *Alterität im Geschichtsunterricht. Diagnose des (Fremd-)Verstehens in der Sekundarstufe I am Beispiel der Implementierung japanischer Geschichte (1600–1912)*. Berlin 2020, S. 409, S. 415.

1213 Dessen müssen sich dabei auch die Lehrenden selbst bewusst sein.

1214 Vgl. Brigitte Dehne: »Mit eigenen Augen sehen« oder »Mit den Augen des anderen sehen«? Eine kritische Auseinandersetzung mit den geschichtsdidaktischen Konzepten der Perspektivübernahme und des Fremdverstehens. In: Jan-Patrick Bauer/Andreas Körber/Johannes Meyer-Hamme (Hrsg.): *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen*. Festschrift für Bodo von Borries. Künzinger 2008, S. 121–144.

1215 Vgl. Brigitte Dehne: »Mit eigenen Augen sehen« oder »Mit den Augen des anderen sehen«? Eine kritische Auseinandersetzung mit den geschichtsdidaktischen Konzepten der Perspektivübernahme und des Fremdverstehens. In: Jan-Patrick Bauer/Andreas Körber/Johannes Meyer-Hamme (Hrsg.): *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen*. Festschrift für Bodo von Borries. Künzinger 2008, S. 121–144, hier S. 137.

bisherigen geschichtsdidaktischen Konzepten zum Perspektivenwechsel kritisiert Dehne zudem, dass nicht immer klar ist, welche Perspektiven eingenommen werden sollen (heutige oder historische Perspektiven), was häufig zu ahistorischen Urteilen bzw. Perspektivenwechseln führt.¹²¹⁶ Zudem weist Dehne auf den gerade aus postkolonialer Perspektive wichtigen Punkt hin, dass der Geschichtsunterricht den Lernenden viel häufiger Perspektiven von Mächtigen bietet als von »subalternen« Akteur*innen, was auch mit der Quellenlage zusammenhängen kann. Dehne kritisiert außerdem, dass bisweilen hoch problematische bis unmögliche Perspektivenwechsel hin zu Opfer- und Täterperspektiven im Kontext von Menschheitsverbrechen wie dem transatlantischen Versklavungshandel verlangt werden.¹²¹⁷ Dehnes eigenes Konzept »Mit eigenen Augen sehen« umfasst idealtypisch sechs Schritte.¹²¹⁸ Am Beginn steht die Rekonstruktion der damaligen Lebenswelt und der Wertvorstellungen der Menschen (1.). Die Herausarbeitung der Alterität des zeitgenössischen Kontextes, kann, worauf auch Jan Siefert hinweist, m.E. nicht stark genug betont werden. Hierzu müssen, sofern kein ausreichendes Vorwissen aus Vorstunden angenommen werden kann, zwingend Zusatzinformationen geliefert werden. Anschließend erfolgt die Auswahl einer konkreten historischen Situation für einen Perspektivenwechsel. Dehne zufolge sind hierfür Konflikte, Dilemmata und

1216 Vgl. Brigitte Dehne: »Mit eigenen Augen sehen« oder »Mit den Augen des anderen sehen«? Eine kritische Auseinandersetzung mit den geschichtsdidaktischen Konzepten der Perspektivübernahme und des Fremdverstehens. In: Jan-Patrick Bauer/Andreas Körber/Johannes Meyer-Hamme (Hrsg.): Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen. Festschrift für Bodo von Borries. Kenzingen 2008, S. 121–144, hier S. 126f., S. 123.

1217 Vgl. Brigitte Dehne: »Mit eigenen Augen sehen« oder »Mit den Augen des anderen sehen«? Eine kritische Auseinandersetzung mit den geschichtsdidaktischen Konzepten der Perspektivübernahme und des Fremdverstehens. In: Jan-Patrick Bauer/Andreas Körber/Johannes Meyer-Hamme (Hrsg.): Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen. Festschrift für Bodo von Borries. Kenzingen 2008, S. 121–144, hier S. 128f. Zur Kritik an Perspektivenwechselaufgaben im Kontext der Geschichtsvermittlung zum transatlantischen Versklavungshandel siehe ausführlich weiter unten die Ausführungen von Abdul Mohamud und Robin Whitburn (Gliederungspunkt 9.3.1.).

1218 Vgl. Brigitte Dehne: »Mit eigenen Augen sehen« oder »Mit den Augen des anderen sehen«? Eine kritische Auseinandersetzung mit den geschichtsdidaktischen Konzepten der Perspektivübernahme und des Fremdverstehens. In: Jan-Patrick Bauer/Andreas Körber/Johannes Meyer-Hamme (Hrsg.): Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen. Festschrift für Bodo von Borries. Kenzingen 2008, S. 121–144, hier S. 131–138.

historisch bedeutende Entscheidungssituationen besonders gut geeignet.¹²¹⁹ Aus postkolonialer Perspektive wäre hier Dehnes Ansatz allerdings noch um eine stärkere Sensibilisierung für Fragen der Positionierung von Lernenden zu ergänzen, auf die postkoloniale Theoretiker*innen hinweisen. Zum Beispiel wäre zu fragen, wie bei Perspektivenwechseln im Kontext von Themen der Kolonialgeschichte mit den unterschiedlichen Positionierungen von Lernenden entlang der Kategorie »race« umgegangen wird (2.). Anschließend erfolgt ein für Dehne entscheidender Zwischenschritt, der in anderen Ansätzen ihrer Einschätzung nach oft übergangen wird. Denn nun sollen die Lernenden die Situation zunächst aus ihrer eigenen heutigen Perspektive beurteilen (3.). Erst danach folgt der historische Perspektivenwechsel, in dem die Frage beurteilt werden soll, wie die Schüler*innen wohl in der damaligen Situation gehandelt hätten (4.). Und wiederum erst in einem weiteren Schritt werden den Lernenden dann Informationen zu konkreten historischen Personen geliefert, die in der jeweiligen Situation bestimmte Entscheidungen treffen mussten. Dabei sollen die jeweiligen Handlungsmotive, die Handlungsoptionen und die tatsächlich erfolgten Handlungen dargelegt werden (5.). Dabei gilt es mit Blick auf das geschichtsdidaktische Unterrichtsprinzip der Quellenorientierung zu betonen, dass Aufgabenstellungen zum Perspektivenwechsel idealerweise auf Informationen aus historischen Quellen (bzw. ggf. aus Darstellungstexten) basieren, um einen »Perspektivenwechsel ins Leere«¹²²⁰ zu vermeiden und für die historische Imagination der Schüler*innen historisch triftige Anhaltspunkte zu liefern. Der eigentliche Wechsel der Perspektive (bzw. Perspektiven) kommt bei Dehne schließlich im abschließenden sechsten Schritt. Hier erfolgt auch die Koordinierung verschiedener Perspektiven, die ein Hin- und Herspringen zwischen der Gegenwart und der jeweiligen historischen Situation ermöglicht (6.).

Auf die Herausforderungen der Perspektivenübernahme bzw. des Perspektivenwechsels wurde weiter oben bei 2B, im Zuge der Analyse der »Writing Activity« im Modul »The Taínos« des Lehr-Lernmittel »Rethinking Columbus« eingegangen. Dort wird ausführlich die Gefahr ahistorischer Schreibprodukte aufgrund eines verkürzten Perspektivenwechsels hingewiesen.

1219 In ihrem Aufsatz erläutert Dehne ihr Vorgehen am Beispiel der Frage »Hättet ihr der Bewilligung der Kriegskredite zugestimmt oder nicht?« im Kontext der Burgfriedenspolitik im Ersten Weltkrieg.

1220 Daniel Schumann: Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern. Eckert. Beiträge 2016/3, https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/128/EB_Schumann_kolonial.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (aufgerufen am 10.11.2020), S.53, S. 55. Bei der Arbeit handelt es sich um eine in der Reihe »Eckert. Beiträge« des »Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut« veröffentlichte studentische Abschlussarbeit. Zur Arbeit von Schumann ausführlicher siehe Teil II (Gliederungspunkt 5.2.1.1.).

7.3. 3. Schritt: Machtkritische Reflexion über Mechanismen der Herstellung von Differenz und über die koloniale Wissensproduktion

3A, Reflexion über Mechanismen der Herstellung von Differenz

Postkoloniale Theorie hat auch dadurch einen zentralen Beitrag zur kritischen Theoriebildung zum Kolonialismus geleistet, dass sie den Fokus vom ausschließlichen Blick auf die Kolonien in der »Peripherie« hin auf die »Metropolen« im »Zentrum« und auf Prozesse der Konstruktion der Differenz zwischen »Peripherie« und Zentrum« bzw. »Fremdem« und »Eigenem« gelenkt hat. Zudem hat Postkoloniale Kritik herausgearbeitet, wie diese Formen der Differenzkonstruktion und die ihnen zugrundeliegenden mentalen Mechanismen bis in die Gegenwart fortwirken (siehe hierzu ausführlich Teil III Claim 3).¹²²¹ Zu den prominentesten Konzepten für die Analyse solcher Konstruktionsprozesse in der Post- und Dekolonialen Theorie zählen die in Teil 1 ausführlich skizzierten Konzepte »Orientalismus« (Edward Said), sowie die Unterscheidung zwischen dem »Westen und dem Rest« (Stuart Hall).

Gerade mit älteren Lernenden können Mechanismen der Hierarchisierung von Selbst- und Fremdbildern und der permanenten Herstellung von Differenz zwischen »Kolonien« und »Metropolen« auch reflektiert werden. Hierzu ist es nötig, dass die Lernenden verstehen, wie der Mechanismus des »Othering« funktioniert, der der Hierarchisierung von Selbst- und Fremdbildern und der Herstellung der Differenz zwischen »Kolonien« und »Metropolen« zugrunde liegt. Julia Reuter hat »Othering« ins Deutsche als »VerAnderung«¹²²² übersetzt. Dabei wirkt der Mechanismus des »Othering« nicht nur mit Blick auf die Stereotypisierung der kolonialen bzw. rassifizierten »Anderen«. Vielmehr funktioniert »Othering« über universale Operationen von Identifikation und machtvoller Bewertung, die nicht nur im Falle von Rassismus, sondern auch im Falle anderer Formen der Diskriminierung wirken (wie z. B. im Falle von Ableismus, Klassismus oder Sexismus), die inhaltlich ganz unterschiedlich gefüllt sein können.¹²²³ Möglicherweise liegt die häufige Gleichsetzung von »Othering« mit

1221 Vgl. Julia Reuter/Paula-Irene Villa: Provincializing Soziologie. Postkoloniale Theorie als Herausforderung. In: Julia Reuter/Paula-Irene Villa (Hrsg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld 2010, S. 11–46, hier S. 18.

1222 Julia Reuter: Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden. Bielefeld 2002, S. 20.

1223 Vgl. Leah Carola Czollek u.a.: Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. 2. Aufl. Weinheim/Basel 2019, S. 29.

»kolonialem Othering«¹²²⁴ auch daran, dass das Konzept des »Othering« von Gayatri Spivak ausgearbeitet und popularisiert wurde.¹²²⁵ Mit »Othering« ist allgemein gemeint, wie durch die (in der Regel) abwertende Konstruktion einer als homogen gesehenen sozialen Gruppe entsubjektiverter »Anderer« eine gemeinsame, positiv konnotierte Identität für die »eigene« Gruppe gestiftet und definiert wird. Praktiken des »Othering« haben dadurch eine integrierende Funktion für die Eigengruppe. Die damit verbundene Aufwertung des »Eigenen« bleibt in der Regel allerdings implizit.¹²²⁶ Die »Anderen« stellen somit eine Projektionsfläche für all dasjenige dar, was das Eigene nicht sein darf¹²²⁷ und werden dabei »ent-subjektiviert«¹²²⁸.

Viele postkoloniale Theoretiker*innen, allen voran Edward Said mit seiner Studie »Orientalism« (1978), haben gezeigt, dass die Ideologie des Kolonialismus bzw. Kolonialismus als kulturelles Projekt zentral auf »Othering«-Prozessen beruht, durch die die kulturelle Differenz zwischen Kolonisator*innen und Kolonisierten hergestellt und beständig erneuert wird. »Koloniales Othering« stellt somit einen konkreten Anwendungsfall von »Othering« dar. Was die Kategorien betrifft, über die die abwertenden Konstruktionen der »Anderen« erfolgen, so spielt in kolonialen Kontexten sicherlich die Kategorie »race« eine zentrale Rolle. Aber auch weitere Kategorien wie »gender«, »Kultur« oder »Religion« wirken in kolonialen Konstellationen mit der Kategorie »race« in z.T. komplexen Verschränkungen zusammen. Die kolonialen »Anderen« werden dabei in verschiedener Hinsicht in einer Sprache des Mangels¹²²⁹ beschrieben: als »rückständig«, als Menschen »ohne Geschichte«¹²³⁰, als »unzivilisiert«, »ungläubig«, »unterentwickelt« (später »undemokratisch«) »irrational«, »primitiv«, »passiv«, »statisch«, den sexuellen Normen nicht entsprechend und dem Bereich

1224 Vgl. zum »Othering« ausführlich Teil I (Gliederungspunkt 1.2.) und Teil III (Claim 2).

1225 Vgl. Naika Foroutan/Dilek İköz: Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel 2016, S. 138–151, hier S. 142. Gayatri Chakravorty Spivak: The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. In: History and Theory 24 (1985), S. 247–272.

1226 Vgl. Naika Foroutan/Dilek İköz: Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel 2016, S. 138–151, hier S. 142f.

1227 Vgl. Iman Attia: Rassismus (nicht) beim Namen nennen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 64 (2014), H. 13–14, S. 8–14, hier S. 10.

1228 Leah Carola Czollek u. a.: Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. 2. Aufl. Weinheim/Basel 2019, S. 26.

1229 Allerdings gibt es auch Fälle, in denen die »Anderen« idealisiert und romantisiert werden. Ein Beispiel wäre das Stereotyp des »Edlen Wilden«, das einen zentralen Topos europäischer Zivilisationskritik an Europa darstellt (siehe ausführlicher oben). Vgl. hierzu auch: Tzvetan Todorov: Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen. Frankfurt a.M. 2008 [1982].

1230 Vgl. Eric R. Wolf: Europe and the people without history. Berkeley 1982.

der geschichtslosen Natur zugeordnet.¹²³¹ Damit bilden sie die Projektionsfläche, vor deren Hintergrund ein Bewusstwerdungsprozess über das europäische »Eigene« und dessen Aufwertung erfolgt. In zeitlicher Hinsicht verweisen die kolonialen »Anderen«, worauf Johannes Fabian hingewiesen hat, im Rahmen des Modells evolutionärer Zeit, das dem »westlichen« Geschichtsbild zugrunde liegt, auf die Vergangenheit Europas. Für die »Anderen« wiederum sollte das jeweils zeitgenössische Europa – bei erfolgreicher »Zivilisierung« – deren Zukunft symbolisieren (vgl. hierzu auch die Ausführungen zum Eurozentrismus des »Normalnarrativs« weiter oben bei Gliederungspunkt 7.1., 1B).¹²³²

Mit Lernenden kann nun der Mechanismus des »kolonialen Otherings« bzw. der Herstellung des »westlichen« Selbstbildes über die Abgrenzung zum »kolonialen Anderen« thematisiert werden. Ein konkreter Anknüpfungspunkt hierfür wäre das Konzept des vermeintlich unverdorbenen »Edlen Wilden«. Lernenden kann dabei erklärt werden, wie der Hierarchisierungsprozess im Rahmen von »kolonialem Othering« funktioniert und auch wie dieser bis heute weiterwirkt. Dabei gilt es auch auf die intersektionale Verschränkung verschiedener Kategorien hinzuweisen.

3B, Entstehung und Zirkulation von kolonialem Wissen und kolonialen Praktiken

Mit fortgeschrittenen Lernenden könnte zudem über die Entstehung von Wissen bzw. Praktiken im Austausch zwischen Kolonie und »Metropole« gesprochen werden sowie über die Rolle kolonialer Machtverhältnisse in diesem Prozess. Beispiele für solche Verflechtungsgeschichten der Wissensproduktion finden sich in den unterschiedlichsten Bereichen. So könnte die Entstehung von Wissen im Rahmen der Zirkulation zwischen Kolonie und »Metropole« in den Wissenschaften (z.B. der Medizin, der Anthropologie und auch der »Rassenwissenschaft«), in verschiedenen Bereichen des »Kulturellen« (wo Prozesse der Hybridisierung (Bhabha), von Sprachen, Musik, Essgewohnheiten bis hin zum Feld der Religion zu konstatieren sind) oder mit Blick auf Wissen über koloniale Praktiken wie Arbeitsregime (z.B. auf Plantagen) thematisiert werden. Ein für den deutschen Kontext wichtiges Beispiel, da es eine der deutlichsten und wirkmächtigsten »kolonialen Kontinuitäten« bis in die Gegenwart darstellt, ist das deutsche Staatsbürgerschaftsrecht. An diesem Beispiel kann gut die Wechselwirkung zwischen Entwicklungen im kolonialen Rechtssystem und dem Recht

1231 Vgl. z. B. Manuela Boatcă: *Global inequalities beyond occidentalism*. Farnham/Burlington 2015, S. 115.

1232 Vgl. Johannes Fabian: *Time and the other. How anthropology makes its object*. New York 2014 [1983].

in der »Metropole« gezeigt werden (siehe hierzu ausführlicher bei Claim 4 (Gliederungspunkt 9.3.2.1.)).¹²³³

7.4. Gesamtfazit Claim 2: Überwindung des Eurozentrismus (kritischer Umgang mit Eurozentrismus als Perspektive in Quellen, Narrativen, Begriffen sowie mit hegemonialer Wissensproduktion in der (post)kolonialen Welt)

Claim 2 fordert eine kritische Auseinandersetzung mit dem Eurozentrismus. Eurozentrismus wird dabei mit Susanne Popp verstanden als historisch gewachsenes Projekt einer unkritischen Universalisierung europäischer Wertvorstellungen, Konzepte und Erzählungen, die als grundsätzlich überlegen postuliert werden.

Das zentrale Ziel sowohl der theoretischen Überlegungen als auch der Analysebeispiele aus den »postkolonialen« Lehr-Lernmitteln im Kapitel zu Claim 2 war es aufzuzeigen, wie im Rahmen der Geschichtsvermittlung Eurozentrismus kritisiert und überwunden werden kann und wo v. a. geschichtsdidaktische Herausforderungen existieren. Dabei wird ein idealtypisches Vorgehen in drei Schritten vorgeschlagen, in dessen Verlauf das Anforderungsniveau an die von Lernenden zu leistenden Denkopoperationen zunimmt. Der vorgeschlagene Dreischritt sieht wie folgt aus: Im ersten Schritt kommt es überhaupt erst zu einer Bewusstwerdung des Eurozentrismus von Quellenlage, Konzepten und Narrativen. Auf der zweiten Stufe erfolgen darauf aufbauend Versuche einer Überwindung von Eurozentrismus, wobei Korrekturen und Perspektivenwechsel vorgenommen sowie Alternativen zu eurozentrischen Quellen, Narrativen und Konzepten aufgezeigt werden. Im Schritt drei wird schließlich reflektiert, wie die Herstellung von Differenz und von hegemonialem Wissen funktioniert, auf denen Eurozentrismus beruht. Dabei ist der dritte Schritt vollumfänglich sicherlich erst mit älteren Lernenden zu erreichen (hierzu wären weitere empirische Untersuchungen nötig).

Aus der Lehr-Lernmittel-Analyse wurden »postkoloniale« Unterrichtsmaterialien zu Schritt zwei des skizzierten Vorgehens ausgewählt, um Herausforderungen mit Blick auf die Überwindung des Eurozentrismus der Quellenlage, des Normalnarrativs bzw. von Begriffen und Konzepten aufzuzeigen.

Herausforderungen bei der Rekonstruktion der Geschichte der Kolonisierten bei schwacher Quellenlage: Beim ersten Lehr-Lernmittel der NGO »PENPA-

¹²³³ Vgl. Fatima El-Tayeb: Schwarze Deutsche. Der Diskurs um »Rasse« und nationale Identität 1890–1933. Frankfurt a.M./New York 2001; Oliver Trevisiol: Die Einbürgerungspraxis im Deutschen Reich 1871–1945. Konstanz 2004.

PERPEACE« zur präkolonialen Geschichte Haitis zeigte sich, dass die Rekonstruktion indigener Geschichte bei einer schwachen Quellenlage (zumal in diesem Fall für die schriftlose Kultur der Taíno) hohe Anforderungen stellt, diesen Aspekt geschichtsdidaktischen Gütekriterien entsprechend umzusetzen. Dabei handelt es sich um eine Herausforderung, bei der geschichtsdidaktische Fragen (Umgang mit »stummen Gruppen«) und themenspezifische Punkte (Kontext der indigenen Geschichte, Schriftlosigkeit der Taíno, Fragen von indigener Handlungsmacht) zusammengedacht werden müssen. Dies gilt zunächst für das »gegen den Strich« lesen europäischer Quellen, d.h. für den Versuch, in diesen historischen Quellen entgegen der naheliegenden Lesart nach Widersprüchen, Ungereimtheiten und nach auf den ersten Blick Verborgenem über indigene Akteur*innen zu suchen. Ein solches »gegen den Strich« lesen ist insofern sehr voraussetzungsreich, da dazu neben ausführlicher Quellenkritik auch umfangreiches Kontextwissen nötig ist, was dieses methodische Vorgehen für die Sekundarstufe I zu einem sehr anspruchsvollen Unterfangen macht. Der zweite Weg, auf dem in dem untersuchten Lehr-Lernmittel mit der eurozentrischen Quellenlage umgegangen wird, ist die Einbeziehung von Forschungsergebnissen von archäologischen Grabungen auf Hispanola. Dabei konnte gezeigt werden, dass es in dem untersuchten Lehr-Lernmittel nicht gelingt, dadurch die Methodenkompetenz der Lernenden im Umgang mit der indigenen Geschichte auf Hispanola vor der Ankunft der Europäer*innen bzw. in der Zeit des Erstkontaktes zu fördern. Wie die Schulung von historischer Methodenkompetenz durch die Auseinandersetzung mit Forschungsmethoden benachbarter Disziplinen wie der Archäologie aussehen kann und welche Fragen sich hierzu speziell aus postkolonialer Perspektive stellen (z.B. mit Blick auf »koloniale Traditionen« z.B. in der Archäologie) muss weiter diskutiert werden. Zudem hat die Analyse des Moduls zur präkolonialen Geschichte Haitis auch gezeigt, dass bei einer Auseinandersetzung mit der schwachen bzw. einseitigen Quellenlage – gerade in der Auseinandersetzung mit schriftlosen indigenen Kulturen der Frühphase der europäischen Expansion – klar die Grenzen einer multiperspektivischen Annäherung an die jeweilige Geschichte benannt werden müssen. Ein Desiderat stellt in diesem Kontext die explizite Auseinandersetzung mit dem Topos der »Schriftlosigkeit« und dessen aus postkolonialer Perspektive problematische Geschichte in Geschichtswissenschaft und Anthropologie dar.

Fallstricke bei der Einbeziehung von »Gegengeschichten« in Form von (teil-) fiktiven Darstellungen: Beim zweiten untersuchten Unterrichtsmaterial, einem Modul zu den Taíno aus dem Lehr-Lernmittel »Rethinking Columbus« der NGO »Rethinking Schools«, stand die Frage im Vordergrund, wie hier mithilfe einer indigenen »Gegenerzählung« Kritik am eurozentrischen Normalnarrativ der »Entdeckung Amerikas« geübt wurde. Dabei wurde ausführlich diskutiert, inwiefern (teil-)fiktive Darstellungen aus geschichtsdidaktischer Perspektive hier-

für geeignet sind. Hierbei handelt es sich um eine Herausforderung, die themenspezifische Aspekte und allgemein geschichtsdidaktische Aspekte umfasst. Die Analyse konnte zeigen, dass sich in dem untersuchten, dem eigenen Anspruch nach »postkolonial reflektierten« Lehr-Lernmittel, im Zuge des Versuchs, indigene »agency« zu betonen, problematische Romantisierungen und Essentialisierungen der indigenen Bevölkerung finden (eher themenspezifischer Aspekt) und dass die vorgeschlagene »Writing Activity«, die die Lernenden zu einem Perspektivenwechsel hin zur Sicht der Taíno auffordert, Gefahr läuft, zu ahistorischen Schreibprodukten zu führen (eher allgemein geschichtsdidaktischer Aspekt). Um dies zu vermeiden, gilt es, eine solide, auf historisch triftigen Informationen basierende Materialgrundlage für die Schreibaufgabe zu schaffen, was durch die vorgelegten Unterrichtsmaterialien nur bedingt geleistet wird. Für die Annäherung an die Perspektiven von Kolonisierten erscheint m. E. das bei 2B, vorgestellte Vorgehen »Mit den eigenen Augen sehen« von Brigitte Dehne am geeignetsten. Ein Desiderat stellt aus postkolonialer Perspektive die explizite Auseinandersetzung mit dem Stereotyp des »Edlen Wilden« dar. Denn erst wenn die Geschichte dieses Stereotyps sowie dessen Funktion auch in aktuellen geschichtspolitischen Debatten analysiert wird, können Lernende solche Diskurse, wie das in dem Lehr-Lernmittel zumindest kurz angeschnittene gegenwärtige »Taíno-Revival« im karibischen Raum, kritisch beurteilen.

Die Herausforderung der Ersetzung eurozentrischer Begriffe und Konzepte:

Zum dritten Aspekt, der Frage nach Alternativen zu eurozentrischen Begriffen und Konzepten, wurden mehrere »postkoloniale« Lehr-Lernmittel daraufhin untersucht, wie der problematische Begriff »Indianer« und das eurozentrische Konzept »Amerika« kommentiert und ersetzt bzw. inwiefern über diesen Prozess reflektiert wird. Auch diese Frage kann an der Schnittstelle allgemein-geschichtsdidaktischer und themenspezifischer Herausforderungen verortet werden. Dabei konnten die Analysen zeigen, dass in den allermeisten Fällen nicht-eurozentrische Alternativen verwendet und auch deren Herkunft und ihre Bedeutungen mehr oder weniger detailliert und überzeugend erläutert werden. Eine aus geschichtsdidaktischer und postkolonialer Perspektive wünschenswerte Reflexion auf der Metaebene, die auf Debatten innerhalb des postkolonialen Diskursfeldes über die »korrekte« Begriffsverwendung eingeht und auf die Vorläufigkeit auch der jeweiligen Alternativen hinweist, erfolgt allerdings in keinem der untersuchten Lehr-Lernmittel. Ein Desiderat für die zukünftige Entwicklung von »postkolonialen« Lehr-Lernmitteln zur Frage nach dem Umgang mit eurozentrischen Kategorien, Begriffen und (Raum-)Konzepten stellt eine geschichtsdidaktisch reflektierte Auseinandersetzung mit dem Thema »Political Correctness« bzw. Sprachgerechtigkeit dar.

8. Claim 3: Aufzeigen der Bedeutung der bis in die Gegenwart fortdauernden Geschichte des Kolonialismus für das Verständnis der Gegenwart und Zukunft (Aufzeigen »kolonialer Kontinuitäten«)

Vielleicht *das* Kernanliegen Postkolonialer Theorie (sicherlich aber das Kernanliegen postkolonialer Aktivist*innen) ist es, aufzuzeigen, dass die Geschichte des Kolonialismus bzw. dass kolonial geprägte Beziehungen in mehrfacher Hinsicht fortauern und dass eine Untersuchung dieser »kolonialen Kontinuitäten«¹²³⁴ eine wichtige Rolle dabei spielt, zentrale Gegenwarts- und Zukunftsprobleme zu verstehen und Lösungen dafür zu finden.

Das Ziel Postkolonialer (und Dekolonialer) Kritik ist es, nicht nur zu zeigen, dass die Erzählung der Geschichte der westlichen Moderne um die »dunklere« Seite¹²³⁵ der z. T. verheerenden Auswirkungen des europäischen Kolonialismus ergänzt werden muss. Vielmehr betont eine post- bzw. dekoloniale Perspektive, dass auch die Beschreibung der globalisierten Gegenwart um die »dunklere Seite« »kolonialer Kontinuitäten«, d.h. um das Fortdauern kolonialer Strukturen, Denkmuster und Beziehungen und deren Aktualisierungen zu ergänzen ist. Denn ebenso wenig wie die Geschichte der Moderne ohne ihre »dunklere Seite« verstanden werden kann, ebenso wenig können von der Geschichte des Kolonialismus geprägte Probleme der heutigen »postkolonialen« globalen Welt ohne ein Verständnis für die andauernde Gegenwartsbedeutung des Kolonialismus verstanden und gelöst werden. Beide Zeitebenen vereint das aus der lateinamerikanischen dekolonialen Theoriebildung stammende Konzept der »Kolonialität« in sich.¹²³⁶ Die Bestimmung und Spezifizierung der Beziehungen zwischen der kolonialen Vergangenheit und der »postkolonialen« Gegenwart stellt dabei eine m.E. sowohl von geschichtsdidaktischer Theorie, postkolonialer Theoriebildung als auch von der Geschichtstheorie bislang unterschätzte Herausforde-

1234 Im Englischen wird der Begriff »colonial continuities« kaum verwendet. Vielmehr wird eher von »colonial vestiges« und v. a. von »colonial legacy« gesprochen. Vgl. z. B. Ann Laura Stoler: *Duress. Imperial durabilities in our times*. Durham 2016, S. 18, S. 25.

1235 Vgl. Walter D. Mignolo: *The darker side of Western modernity. Global futures, decolonial options*. Durham 2011.

1236 Zum Konzept der »Kolonialität« (und zur Kritik daran) vgl. ausführlich Teil I (Gliederungspunkt 1.3.).

rung dar. Dies soll im Folgenden mit einem Fokus auf den deutschen Kontext diskutiert werden.

Die Erinnerung an den deutschen Kolonialismus und ein Bewusstsein für die Relevanz der deutschen Kolonialgeschichte für die Gegenwart sind im kollektiven Gedächtnis nach wie vor kaum präsent. Für diesen Sachverhalt bietet die von Postkolonialer Theorie beeinflusste Forschung mit Konzepten wie der (bewussten) »Entinnerung/silencing«, der »kolonialen Amnesie« und der »kolonialen Aphasie« unterschiedliche Erklärungsansätze an. Dabei folgt die vorliegende Arbeit Forscher*innen wie Britta Schilling, Stefanie Michels und Albert Gouaffo, die betonen, dass es nach dem formellen Ende der deutschen Kolonialherrschaft 1919 im deutschen Kontext nie zu einer vollständigen »kolonialen Amnesie« gekommen ist. Vielmehr verwenden sie auch für die deutsche »postkoloniale« Konstellation (»postkolonial« hier verstanden als die Zeit nach 1919, als Deutschland keine außereuropäischen Kolonien mehr hatte, bzw. nach 1945, als auch der offene Kolonialrevisionismus weitgehend diskreditiert war) die am französischen Beispiel von der Anthropologin und Historikerin Ann Laura Stoler entwickelte These der »kolonialen Aphasie«.¹²³⁷ So konnte die historische Forschung zeigen, dass nach 1945 auch in Westdeutschland¹²³⁸ eine kritische Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialgeschichte und den Erinnerungen daran immer wieder auftauchte, dann aber wieder verschwand (und z. T. aktiv unterdrückt wurde). Britta Schilling spricht diesbezüglich von einer diskontinuierlichen Erinnerung an den deutschen Kolonialismus¹²³⁹ und verwendet hierfür Stolars Bild der »Aphasie«, einer (teilweisen) Sprachstörung, d. h. einer

1237 Vgl. Britta Schilling: *Postcolonial Germany. Memories of empire in a decolonized nation*. Oxford 2014; Albert Gouaffo/Stefanie Michels: Einleitung. In: Albert Gouaffo/Stefanie Michels (Hrsg.): *Koloniale Verbindungen – transkulturelle Erinnerungstopografien. Das Rheinland in Deutschland und das Grasland Kameruns*. Bielefeld 2019, S. 9–28; Ann Laura Stoler: *Colonial Aphasia: Race and Disabled Histories in France*. In: *Public Culture* 23 (2011), H. 1, S. 121–156.

1238 Zum staatlich verordneten Antikolonialismus der DDR, vgl. z. B. Ulrich van der Heyden: *Die Kolonialgeschichtsschreibung in der DDR*. In: *Politisches Lernen* 39 (2021), H. 1–2, S. 11–18.

1239 Vgl. Britta Schilling: *Postcolonial Germany. Memories of empire in a decolonized nation*. Oxford 2014, S. 9, 12; Britta Schilling: *German Postcolonialism in Four Dimensions. A Historical Perspective*. In: *Postcolonial Studies* 18 (2015), H. 4, S. 427–439, hier S. 434. Schilling beschreibt die Spezifika und die Bedeutung der diskontinuierlichen Erinnerung an die deutsche Kolonialgeschichte wie folgt: »The significance of German colonial memory, then, lies not in its mass appeal, which varied, but in its controversial nature, longevity, and repeated impact on politics and cultural life. The very adaptability of this memory causes it to reappear time and again at points where many historians have deemed it long forgotten.« Britta Schilling: *Postcolonial Germany. Memories of empire in a decolonized nation*. Oxford 2014, S. 12.

Schwierigkeit, die entsprechenden Worte und Begriffe abzurufen.¹²⁴⁰ Anders als die Metapher der »kolonialen Amnesie« suggeriert, geht es bei dieser diskontinuierlichen Erinnerung weniger um ein »passives« Vergessen und Verdrängen, sondern vielmehr um eine Kombination aus Wissenslücken (auch aufgrund mangelhafter Geschichtsvermittlung), Vergessen, Ignorieren und aktivem »Entinnern« und Nicht-Wissen-Wollen.¹²⁴¹ Dabei spielten Prozesse aktiven »Entnennens« sowohl in Phasen verstärkter Präsenz der Kolonialgeschichte in der Öffentlichkeit eine Rolle als auch in Zeiten verstärkter »Kolonialvergessenheit«. Britta Schilling zeigt in ihrer Untersuchung, wie es nach 1945 in Westdeutschland zu einer zunehmenden Fragmentierung der Erinnerung kam, wobei in der Politik, im Kulturbereich, in der Zivilgesellschaft und auch im privaten Bereich die Erinnerungen an die deutsche Kolonialgeschichte immer wieder an die Oberfläche kamen.¹²⁴² In den 1960er Jahren, also verhältnismäßig bald nach Kriegsende, erfolgte erstmals eine durchaus kritische Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialvergangenheit. Dies fand zum einen in der, vor allem auch ostdeutschen, Geschichtswissenschaft statt.¹²⁴³ Zum anderen erfolgte eine solche kritische Beschäftigung mit dem deutschen Kolonialismus auch im Umfeld der westdeutschen Studentenproteste der 68er-Bewegung, auf denen vor allem aber Solidarität mit den weltweiten Dekolonisationsprozessen gezeigt und ein amerikanischer Imperialismus angeprangert wurden.¹²⁴⁴ Nach den 1960er Jahren

1240 Vgl. Britta Schilling: *Postcolonial Germany. Memories of empire in a decolonized nation*. Oxford 2014, S. 202.

1241 Vgl. Joshua Kwesi Aikins: *Erinnerungskultur*. In: Eva Bahl u. a. (Hrsg.): *DECOLONIZE MÜNCHEN*. Katalog zur Ausstellung im Münchner Stadtmuseum vom 25.10.2013 bis 23.02.2014. Münster 2015, S. 173–177, hier S. 175. Vgl. auch die Ausführungen bei Claim 4 zu Postkolonialen Rassismus aus Erinnerungsabwehr (Gliederungspunkt 9.3.2.2.).

1242 Vgl. Britta Schilling: *Postcolonial Germany. Memories of empire in a decolonized nation*. Oxford 2014, S. 12.

1243 Vgl. hierzu die Studie von Christiane Bürger zur Geschichte der Historiografie zur deutschen Kolonialgeschichte zum Genozid an den Herero und Nama in der westdeutschen und ostdeutschen Geschichtswissenschaft: Christiane Bürger: *Deutsche Kolonialgeschichte(n). Der Genozid in Namibia und die Geschichtsschreibung der DDR und BRD*. Bielefeld 2017. Ulrich van der Heyden zeichnet – in kritischer Abgrenzung zu jüngeren wissenschaftsgeschichtlichen Arbeiten zur DDR-Kolonialhistoriografie wie von Christiane Bürger – ein noch positiveres Bild der Geschichtsschreibung zum Deutschen Kolonialismus in der ostdeutschen Geschichtswissenschaft als Bürger. Zudem betont van der Heyden auch, dass die deutsche Kolonialgeschichte, anders als in der BRD, im Geschichtsunterricht der DDR intensiv behandelt wurde. Auch mit Blick auf die Öffentlichkeit in der DDR, in der Antiimperialismus Teil der Staatsdoktrin war, kann, so van der Heyden, von einer Verdrängung des deutschen Kolonialismus keine Rede sein. Vgl. Ulrich van der Heyden: *Die Kolonialgeschichtsschreibung in der DDR*. In: *Politisches Lernen* 2021, H. 1–2, S. 11–18, hier S. 15f.

1244 Vgl. Sebastian Conrad: *Rückkehr des Verdrängten? Die Erinnerung an den Kolonialismus in Deutschland 1919–2019*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 69 (2019), H. 40–42, S. 28–33, hier S. 30f. Was die Funktion der Erinnerung an die deutsche Kolonialherrschaft angeht,

geriet in der BRD die deutsche Kolonialgeschichte dann wieder stärker aus dem öffentlichen Blick. Die sicherlich intensivste Phase einer wieder kritischen Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialgeschichte – nun vor dem Hintergrund der Transnationalisierung und Globalisierung der Erinnerungskultur nach dem Ende der bipolaren Weltordnung insgesamt – setzt Sebastian Conrad mit dem Epochenjahr 1989/90 an.¹²⁴⁵ Meines Erachtens begann diese Phase aber erst mit der Jahrtausendwende, wobei das koloniale Gedenkjahr 2004/2005¹²⁴⁶ eine entscheidende Zäsur darstellt, und dauert bis in die Gegenwart an.

Das zentrale Problem beim Sprechen von »kolonialen Kontinuitäten« besteht m. E. darin, dass »Kontinuitäten«, »Spuren« oder ein »Erbe« in der Postkolonialen Theorie – und auch von Aktivist*innen – zwar häufig postuliert werden. Allerdings handelt es sich zum einen um ungenaue, bildhafte Begriffe. Und zum anderen wird auch nur selten spezifiziert, auf welche Weise bestimmte Strukturen, Muster und Beziehungen aus der Epoche des historischen Kolonialismus in der Gegenwart weiterwirken. So konstatiert Ann Laura Stoler zu Recht, dass das Aufzeigen von Bezügen zwischen kolonialer Vergangenheit und der Gegenwart für viele Autor*innen in den Postkolonialen Studien keine weitere Erklärung und Konkretisierung zu bedürfen scheint.¹²⁴⁷ Vielmehr ist stattdessen häufig eher ein metaphorisches Sprechen über die Beziehung von gegenwärtigen Phänomenen und der kolonialen Vergangenheit zu beobachten. Dabei wird der Begriff »kolonial« als vorgeblich selbsterklärendes Adjektiv verwendet, so als ob der Sachverhalt offensichtlich ist und keiner weiteren Begründung bedarf, und von »kolonialem Rassismus«¹²⁴⁸, »kolonialer Mentalität« oder eben plakativ von »kolonialen Kontinuitäten« gesprochen. Problematisch ist dies vor allem dann, wenn in gegenwärtigen Debatten mithilfe Postkolonialer Kritik – ohne empirisch Zusammenhänge nachzuweisen – Geschichte als politisches Argument angebracht wird und aus den aufgezeigten »Kontinuitäten« Forderungen abgeleitet werden. Auch in der Geschichtstheorie bzw. Geschichtswissenschaft wurde der Kontinuitätsbegriff lange wenig beachtet und bleibt daher eher schwach defi-

weist Sebastian Conrad somit darauf hin, dass nicht nur die DDR die kritische Aufarbeitung der deutschen Kolonialgeschichte mit einer Anklage des kapitalistischen Nachbarn verbunden hat. Auch die Neue Linke in der BRD hat die beginnende Aufarbeitung der deutschen Kolonialherrschaft für ihre Kritik an der kapitalistischen Gesellschaft und einer aus ihrer Sicht neokolonialen Weltordnung instrumentalisiert (zum Begriff »Neokolonialismus« siehe ausführlich unten).

1245 Vgl. Sebastian Conrad: Rückkehr des Verdrängten? Die Erinnerung an den Kolonialismus in Deutschland 1919–2019. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 69 (2019), H. 40–42, S. 28–33, hier S. 31–33.

1246 2004 jährte sich der Beginn des deutschen Kolonialkrieges gegen die Ovaherero und Nama in Deutsch-Südwestafrika zum hundertsten Mal und der Beginn der Afrika-Konferenz in Berlin lag 120 Jahre zurück.

1247 Vgl. Ann Laura Stoler: *Duress. Imperial durabilities in our times*. Durham 2016, S. 4.

1248 Vgl. hierzu ausführlich Teil III Claim 4 (Gliederungspunkt 9.3.1.).

niert.¹²⁴⁹ Gleiches gilt für die geschichtsdidaktische Theoriebildung. Wie im Folgenden gezeigt werden soll, greift für ein historisch triftiges Aufzeigen der Zusammenhänge zwischen kolonialer Vergangenheit und »postkolonialer Gegenwart« und von »kolonialen Kontinuitäten« auch das geschichtsdidaktische Konzept des Gegenwartsbezugs zu kurz.

Eine differenzierte Theoretisierung des Aufzeigens der Zusammenhänge bzw. »Kontinuitäten« zwischen kolonialer Vergangenheit und »postkolonialer Gegenwart«, bei der unterschiedliche Grade an Triftigkeit unterschieden werden sollen, erscheint dabei aus geschichtsdidaktischer Sicht nicht primär deshalb nötig, um Positionen Postkolonialer Kritik zu stärken (dies wäre die Aufgabe von postkolonialen Theoretiker*innen bzw. postkolonialen Aktivist*innen). Vielmehr gilt es, die Frage nach »kolonialen Kontinuitäten« und den daraus in aktuellen Debatten zu ziehenden Konsequenzen mit Blick auf das geschichtsdidaktische Unterrichtsprinzip der Kontroversität einem offenen Diskurs zugänglich zu machen. Aus geschichtsdidaktischer Sicht muss vor dem Hintergrund des »aktivistischen« Impetus Postkolonialer Kritik zudem die Frage beantwortet werden, bis zu welchem Punkt auch von Lernenden, die den politischen Zielen Postkolonialer Theorie nicht zustimmen, verlangt werden kann, Argumentationen Postkolonialer Kritik zu teilen.

Im Folgenden soll vor dem Hintergrund dieses Anliegens eine Theoretisierung »kolonialer Kontinuitäten« vorgelegt werden. D.h. es wird ein idealtypisches Vorgehen vorgeschlagen, wie die Bedeutung der immer noch andauernden Geschichte des Kolonialismus für das Verständnis der Gegenwart und für aktuelle politische Streitfragen historisch fundiert aufgezeigt bzw. analysiert werden kann. Dabei werden zwei Schritte analytisch getrennt: In einem ersten Schritt soll der Zusammenhang zwischen Vergangenheit und Gegenwart benannt, spezifiziert und empirisch belegt werden. Hierzu soll in den folgenden Ausführungen eine geschichtsdidaktische Profilierung des Kontinuitätsbegriffs erfolgen, wobei unterschiedliche Grade an Triftigkeit unterschieden werden (8.1.). In einem zweiten Schritt gilt es dann, aufbauend auf den aufgezeigten Zusammenhängen, im jeweiligen Fall zu einem Urteil über die konkrete Bedeutung des Andauerns kolonialer Beziehungen und Strukturen in der Gegenwart zu kommen. Daran anschließend kann dann über verschiedene daraus abzuleitende Handlungsmöglichkeiten diskutiert werden (8.2.).

1249 Vgl. Birthe Kundrus/Sybille Steinbacher: Einleitung. In: Birthe Kundrus/Sybille Steinbacher (Hrsg.): Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Der Nationalsozialismus in der Geschichte des 20. Jahrhunderts. Göttingen 2013, S. 9–29, hier S. 12.

8.1. Benennung, Spezifizierung und Beleg von »kolonialen Kontinuitäten«

In diesem Abschnitt soll zunächst die geschichtsdidaktische Profilierung des »Kontinuitätsbegriffs« vorgenommen werden.¹²⁵⁰ Im Anschluss an die Ausführungen von Klaus Bergmann zum geschichtsdidaktischen Unterrichtsprinzip des Gegenwarts- und Zukunftsbezugs¹²⁵¹ werden hierfür geschichtstheoretische Überlegungen zu »kolonialen Kontinuitäten« der Historikerin und Anthropologin Ann Laura Stoler¹²⁵² und der beiden Historikerinnen Birthe Kundrus und Sybille Steinbacher herangezogen¹²⁵³. Wichtige Impulse für die Konzeptualisierung von »Kontinuität« in der Debatte entstammen dabei, so Kundrus und Steinbacher, der in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft von Jürgen Zimmerer angestoßenen Kontroverse um mögliche »Kontinuitäten« (und Diskontinuitäten) zwischen dem Genozid in der Kolonie Deutsch-Südwestafrika und den NS-Massenverbrechen im Zuge des Vernichtungskriegs in Osteuropa und der Shoah.¹²⁵⁴

Zunächst soll allerdings ausführlich auf Stolars Auseinandersetzung mit »kolonialen Kontinuitäten« eingegangen werden. In ihrer 2016 veröffentlichten Monografie »Duress«¹²⁵⁵ hat Stoler an der Schnittstelle von Postkolonialer Theorie, Geschichtstheorie und Geschichtsschreibung für die Geschichtsdidaktik anschlussfähige Ideen für die Konzeptualisierung der komplexen Beziehung

1250 Ein ähnliches Anliegen verfolgt Natasha Robinson in einem jüngst veröffentlichten Aufsatz mit der Konzeptualisierung von »historical legacies« für historische Bildungsarbeit im Kontext des »Transitional Justice«-Ansatzes. Vgl. Natasha Robinson: Conceptualising historical legacies for transitional justice history education in postcolonial societies. In: History Education and Research Journal 19 (2022), H.1, DOI: 10.14324/HERJ.19.1.10.

1251 Vgl. Klaus Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Ulrich Mayer (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2007, S. 91–112.

1252 Vgl. Ann Laura Stoler: Duress. Imperial durabilities in our times. Durham 2016.

1253 Vgl. Birthe Kundrus/Sybille Steinbacher: Einleitung. In: Birthe Kundrus/Sybille Steinbacher (Hrsg.): Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Der Nationalsozialismus in der Geschichte des 20. Jahrhunderts. Göttingen 2013, S. 9–29.

1254 Vgl. Birthe Kundrus/Sybille Steinbacher: Einleitung. In: Birthe Kundrus/Sybille Steinbacher (Hrsg.): Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Der Nationalsozialismus in der Geschichte des 20. Jahrhunderts. Göttingen 2013, S. 9–29, hier S. 17f. Zur Auseinandersetzung mit der Forschungskontroverse um Jürgen Zimmerers »Kontinuitätsthese« siehe ausführlich Teil III Claim 1 (Gliederungspunkt 6.1.) bei den Ausführungen zu Kolonialismus als Gewaltherrschaft.

1255 Mit dem Begriff »duress«, was ins Deutsche am besten als »Zwang« übersetzt werden kann, versucht Stoler drei Merkmale der Beziehung zwischen kolonialer Vergangenheit und »postkolonialer« Gegenwart einzufangen: »the hardened, tenacious qualities of colonial effects; their extended protracted temporalities; and, not least, their durable, if sometimes intangible constraints and confinements.« Ann Laura Stoler: Duress. Imperial durabilities in our times. Durham 2016, S. 7.

zwischen der kolonialen Vergangenheit und deren Nachwirkungen in der Gegenwart vorgelegt.¹²⁵⁶

Ann Laura Stoler, die stark von Michel Foucault beeinflusst ist, zeigt in ihrer Studie »Duress«, wie Beziehungen, Taktiken oder Logiken, die in der Kolonialvergangenheit entstanden sind, heute auf unterschiedliche Weise weiterhin produktiv sind und in z.T. deutlich veränderten Formen die Gegenwart prägen.¹²⁵⁷ Dabei beschreibt »Duress« für Stoler stets »[...] a relationship of actualized and anticipated violence.«¹²⁵⁸ Für sie kommen Foucaults Überlegungen zu dem, was sie als »recursive analytics« bzw. »history as recursion«¹²⁵⁹ beschreibt, ihren Vorstellungen davon, wie »koloniale Kontinuitäten« funktionieren, am nächsten. Stoler drückt dies wie folgt aus:

»Foucault's struggle with the nature of recursive history, as a history that builds on earlier strategies of governance without rehearsing what became before, offers the closest rendition I know of how to think about how colonial histories are taken up and ›recombined‹ with enduring presence today. They alert us to avoid the assumption that they should appear in the same locations and with the similitude of easily identifiable forms.«¹²⁶⁰

Stoler diagnostiziert nun sowohl in theoretischen Arbeiten als in Analysen von konkreten Fällen zwei Grundhaltungen im Hinblick auf das Aufzeigen des Andauerns der Kolonialgeschichte, die sie allerdings beide für zu kurz gegriffen hält.

1. Fokus auf »Bruch«: Am einen Ende des Spektrums verortet Stoler Positionen, die eine klare zeitliche und räumliche Trennung zwischen kolonialer Vergangenheit und der Gegenwart vornehmen: »Such a posture often assumes that we know the colonial past and can now move easily to identify the more complex contemporary machinations of racial inequities as ›colonial vestiges‹ or (unwelcome) ›legacies‹ in the (post)colonial present.«¹²⁶¹ Laut Stoler wird in solchen Arbeiten in einem bisweilen selbstgefälligen Ton eine klare Abgrenzung zu den kolonialen Akteur*innen der Vergangenheit und deren Weltsicht vorgenommen.

Wenn Postkoloniale Theoretiker*innen davon ausgehen, dass Denkmuster der mittlerweile gut erforschten Kolonialgeschichte sich klar von heutigen, neuen und deshalb komplexeren Formen von Kolonialismus und Rassismus unterscheiden, deren Erforschung die Postkoloniale Theorie leisten muss, dann sieht

1256 Vgl. Ann Laura Stoler: *Duress. Imperial durabilities in our times*. Durham 2016, S. 7.

1257 Vgl. Ann Laura Stoler: *Duress. Imperial durabilities in our times*. Durham 2016, S. 24–32.

1258 Ann Laura Stoler: *Duress. Imperial durabilities in our times*. Durham 2016, S. 8.

1259 Ann Laura Stoler: *Duress. Imperial durabilities in our times*. Durham 2016, S. 26.

1260 Ann Laura Stoler: *Duress. Imperial durabilities in our times*. Durham 2016, S. 31 f.

1261 Ann Laura Stoler: *Duress. Imperial durabilities in our times*. Durham 2016, S. 25.

Stoler hierin einen Beleg für einen problematischen Gestus moralischer Überlegenheit.¹²⁶²

2. Fokus auf »nahtlose Kontinuität«: In den meisten Fällen, in denen postkoloniale Aktivist*innen (aber auch Wissenschaftler*innen) von »kolonialen Spuren« oder vom (unwillkommenen) »kolonialen Erbe« sprechen, sind sie allerdings m. E. eher am anderen Ende des von Stoler aufgemachten Spektrums zu verorten, da sie eher eine »nahtlose Kontinuität« zwischen kolonialer Vergangenheit und der Gegenwart suggerieren. Um solch dichte Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Zeitebenen zu beschreiben, werden häufig Vergleiche und Metaphern bemüht. Stoler nennt drei Beispiele:

A, Vergleiche oder Analogien: Zu früheren kolonialen Praktiken werden Vergleiche gezogen oder Analogien gebildet, wodurch auf vergleichbare, i. d. R. problematische Entwicklungen in der Gegenwart hingewiesen werden soll. Hierunter kann z. B. das Sprechen von »Neokolonialismus« fallen.¹²⁶³

B, Metaphern: Ein weiteres Beispiel ist die Verurteilung gegenwärtiger Diskriminierungsformen durch eine metaphorische Verwendung des Begriffs »kolonial«, um damit etwas als genauso gewaltsam und illegitim zu charakterisieren, wie es zur Zeit der Kolonialherrschaft war, und damit Schuldzuweisungen vorzunehmen. Hierzu zählt, wie bereits oben kritisiert, z. B. rein metaphorisches Sprechen von »kolonialem Rassismus« oder »kolonialer Mentalität«, ohne Spezifizierungen vorzunehmen und empirische Belege anzuführen.

Die beiden Denkfiguren Stolars (1. »Bruch« und 2. »Kontinuität«) fallen im geschichtsdidaktischen Schema von Klaus Bergmann in die Kategorie »Gegenwartsbezug als Sinnzusammenhang«, da die Vergangenheit die Vergleichsbasis bildet, um die Gegenwart bzw. die mögliche Zukunft besser einschätzen zu können.¹²⁶⁴ In eine andere Richtung weist Stolars drittes Beispiel, »colonial practices in an active tense«.

C, »colonial practices in an active tense«: Unter »colonial practices in an active tense«¹²⁶⁵ fasst Stoler Behauptungen, denen zufolge die Gegenwart Schauplatz andauernder kolonialer Praktiken ist, etwa wenn manche Bevölkerungen nach wie vor Methoden und Strategien aus dem Repertoire des historischen Kolonialismus unterworfen werden¹²⁶⁶, wie z. B. im Rahmen der von den USA geführten militärischen Interventionen im Irak und in Afghanistan nach 9/11.

1262 Vgl. Ann Laura Stoler: *Duress. Imperial durabilities in our times*. Durham, S. 24f.

1263 Zum Begriff »Neokolonialismus« ausführlicher siehe unten.

1264 Vgl. Klaus Bergmann: *Gegenwarts- und Zukunftsbezug*. In: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2007, S. 91–112, hier S. 105f.

1265 Ann Laura Stoler: *Duress. Imperial durabilities in our times*. Durham 2016, S. 25.

1266 Vgl. Ann Laura Stoler: *Duress. Imperial durabilities in our times*. Durham 2016, S. 25.

Stoler stellt nun die These auf, dass beide Grundhaltungen »Bruch« und »Kontinuität« zu kurz greifen, da sie der Komplexität der Bezüge zwischen Vergangenheit und Gegenwart nicht gerecht werden. Stoler formuliert ihre Kritik an beiden Denkfiguren wie folgt: »Both, I would argue, get us in trouble, leaving unaddressed (if not directly evading) the most difficult issues around the durability and distribution of colonial entailments that cling – vitally active and activated – to the present conditions of people’s lives.«¹²⁶⁷ Stoler zufolge steht die theoretische Konzeptualisierung der »multiple temporalities«¹²⁶⁸, in denen heutige Menschen leben und die für eine Analyse der Gegenwart relevant sind, insgesamt allerdings erst am Anfang. Die Entwicklung von Denkfiguren, wie ein solches Denken in multiplen Zeitschichten theoretisch gefasst werden kann, so dass damit differenzierte Aussagen über »koloniale Kontinuitäten« getroffen werden können, stellt somit, laut Stoler, ein noch einzulösendes Forschungsdesiderat dar. Dabei hat v. a. die lateinamerikanische Dekoloniale Theorie schon seit langem versucht, Konzepte zu entwickeln, um diese zeitlichen Beziehungen zu spezifizieren. So könnte die von Stoler aufgeworfene Frage »[...] how colonial relations are disparately and partially absorbed into social relations and ecological disparities and are productive of very distinct dispositions toward how – and, indeed, whether those histories matter today«¹²⁶⁹, in dieser Formulierung auch aus einem Werk der lateinamerikanischen Grupo Modernidad/Colonialidad stammen, wo hierfür vom andauernden Verhältnis der Kolonialität gesprochen wird. Allerdings bleiben auch beim Konzept der »Kolonialität« die genauen Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und Gegenwart vage.¹²⁷⁰

Ann Laura Stoler stellt überhaupt die Annahme in Frage, dass sich diese Beziehungen durch Theoriearbeit allein identifizieren lassen. Vielmehr fordert die Anthropologin ein detektivisches Forschen »im Feld« der Gegenwart. Hierzu schlägt sie folgendes Vorgehen vor: »Recharting imperial effects seems to demand another sort of labor on another scale: one that attends to their partial, distorted, and piecemeal qualities, to uneven and intangible sedimentations that defy easy access in the face of the comforting contention that there really is no imperial order of things.«¹²⁷¹ Als mögliche Beispiele für eine auf den ersten Blick vielleicht nicht sofort als solche erkennbare »koloniale Präsenz« (»colonial presence«) nennt sie ferngesteuerte Militär-Drohnen, verödete Landschaften oder große globale philanthropische Stiftungen.¹²⁷² Stoler schlägt für die Beschreibung der »kolonialen Präsenz« in der Gegenwart nochmals eine Unter-

1267 Ann Laura Stoler: *Duress. Imperial durabilities in our times*. Durham 2016, S. 25.

1268 Ann Laura Stoler: *Duress. Imperial durabilities in our times*. Durham 2016, S. 25.

1269 Ann Laura Stoler: *Duress. Imperial durabilities in our times*. Durham 2016, S. 25 f.

1270 Vgl. hierzu ausführlich Teil I (Gliederungspunkt 1.3.).

1271 Ann Laura Stoler: *Duress. Imperial durabilities in our times*. Durham 2016, S. 26.

1272 Vgl. Ann Laura Stoler: *Duress. Imperial durabilities in our times*. Durham 2016, S. 26.

scheidung zwischen den Begriffen »colonial presence« und »colonial present« vor. Der Begriff »colonial present« stammt vom Geografen Derek Gregory¹²⁷³, der damit z. B. die heutige Lage im Irak oder in Afghanistan nach der US-amerikanischen Besatzung nach 9/11 zu fassen sucht. Mit »colonial present« ist also das gemeint, was Stoler »colonial practices in an active tense« nennt. Die »colonial presence« beschreibt Stoler demgegenüber als »[...] marking the interstices of what once was and what is, reworking both«.¹²⁷⁴ Indem sie mit den unterschiedlichen Temporalitäten zu denken versucht, die der Begriff »colonial presence« umfasst, will sie Fälle verstehbar machen, in denen Vergangenheit nur scheinbar vergangen ist, eigentlich aber andauert, sich neu aktiviert (»reactivates«) und in transfigurierten Formen wiederkehrt. Hierunter fallen etwa die oben genannten Beispiele der Militärdrohne, der zerstörten Landschaften oder der global agierenden Stiftungen. Koloniale »[...] sensibilities, distinctions, and discriminations« einer »colonial presence« sind für Stoler weder greifbare Überreste bzw. Überbleibsel noch abstrakte »Spuren« bzw. ein abstraktes »Erbe«. Vielmehr charakterisiert Stoler »colonial presence« in diesem Sinne wie folgt: »Colonial presence is an effort to make room for the complex ways in which people can inhabit enduring colonial conditions that are intimately interlaced with a ›postcolonial condition‹ that speaks the language of rights, recognitions, and choices that enter and recede from the conditions of duress that shape the life worlds we differently inhabit.«¹²⁷⁵ Stoler liefert somit nicht nur keine eindeutige Definition des Kontinuitätsbegriffs, vielmehr wird aus ihren Ausführungen ihre Skepsis gegenüber allzu eindeutigen und als selbsterklärend dargestellten Vorstellungen von Kontinuität und Erbe sichtbar. Vor allem macht sie deutlich, dass neben dem Faktor »Dauer« stets auch der Faktor »Wandel« eine zentrale Rolle spielt und »koloniale Kontinuitäten« heute häufig in gewandelten Formen und in unerwarteten Konstellationen auftauchen.

Geschichtsdidaktische Operationalisierung der Beziehungen zwischen kolonialer Vergangenheit und der Gegenwart: Ann Laura Stolars Gedanken zu »kolonialen Kontinuitäten« sollen nun in Beziehung gesetzt werden zu den geschichtsdidaktischen Überlegungen zum Gegenwarts- und Zukunftsbezug von Klaus Bergmann und den geschichtstheoretischen Reflexionen zur Konzeptualisierung von »Kontinuität« durch Birthe Kundrus und Sybille Steinbacher.

Für die geschichtsdidaktische Operationalisierung, wie Beziehungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart konzipiert werden können, gehe ich von den drei Typen von Gegenwartsbezug nach Klaus Bergmann aus. Dabei soll die These aufgestellt werden, dass von Typ 1 zu Typ 3 des Gegenwartsbezugs nach Berg-

1273 Vgl. Derek Gregory: *The colonial present. Afghanistan, Palestine, Iraq*. Malden 2004.

1274 Ann Laura Stoler: *Duress. Imperial durabilities in our times*. Durham 2016, S. 33.

1275 Ann Laura Stoler: *Duress. Imperial durabilities in our times*. Durham 2016, S. 33.

mann (Typ 1 (unmittelbarer Vergangenheitsbezug), Typ 2 (Gegenwartsbezug als Sinnzusammenhang), Typ 3 (Gegenwartsbezug als Ursachenzusammenhang)) der Grad an analytischer Schärfe zunimmt. »Koloniale Kontinuitäten« im engeren Sinne sind m. E. dabei Bergmanns Typ des Gegenwartsbezugs als Ursachenzusammenhang zuzuordnen, wobei die Herausforderung in der Konzeptualisierung der Kausalbeziehungen steckt. Hier werden für die Operationalisierung des Kontinuitätsbegriffs die Überlegungen von Stoler und Steinbacher/Kundrus herangezogen.

1, Der erste Typ bei Bergmann ist der unmittelbare Vergangenheitsbezug¹²⁷⁶: Dabei werden Schüler*innen auf Spuren der Vergangenheit aufmerksam gemacht, die in die Gegenwart hineinragen.¹²⁷⁷ Hierunter fällt das Sprechen vom heutigen »kolonialen Erbe« oder von »kolonialen Spuren«, das allerdings, wie Ann Laura Stoler überzeugend argumentiert, den Blick für eine präzise Charakterisierung »kolonialer Kontinuitäten« sogar verstellen kann. Stoler zufolge handelt es sich bei beiden Begriffen um »deceptive terms«, die einem analytischen Zugriff eher im Weg stehen: »[...] a ›legacy‹ makes no distinctions between what holds and what lies dormant, between residue and recomposition, between what is a hold over and what is reinvested, between a weak and a tenacious ›trace‹. Such rubrics instill overconfidence in the knowledge that colonial histories matter – far more than they animate an analytic vocabulary for deciphering how they do so.«¹²⁷⁸ Wenn das Verhältnis zwischen Vergangenheit und Gegenwart also nicht näher spezifiziert wird, greift ein solcher unmittelbarer Vergangenheitsbezug zu kurz. Aus geschichtsdidaktischer Sicht kann ein solcher Verweis auf unmittelbare Vergangenheitsbezüge in Form von »kolonialen Spuren« im Alltag und der Lebenswelt der Lernenden (z. B. im Falle von Ruinen, Begriffen, Straßennamen oder Gegenständen in Museen) in der Vermittlungspraxis also lediglich ein erster Schritt von Bewusstseinserschaffung und »Sehlschule« sein, dem weitere analytische Schritte folgen müssen.

2, Der zweite Typ nach Bergmann ist der Gegenwartsbezug als Sinnzusammenhang: Dabei geht es darum, durch die Beschäftigung mit strukturell vergleichbaren bzw. verwandten Situationen einer auch weiter zurückliegenden Vergangenheit Erkenntnisse und Einsichten zu gewinnen, die auf heutige Konstellationen übertragen werden können. Gegenwartsbezüge als Sinnzusammen-

1276 Der Begriff »unmittelbarer Vergangenheitsbezug« stammt dabei von Michael Sauer. Vgl. Michael Sauer: *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, 11. Aufl. Seelze 2013, S. 90.

1277 Vgl. Klaus Bergmann: *Gegenwarts- und Zukunftsbezug*. In: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2007, S. 91–112, hier S. 92 f.; Michael Sauer: *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, 11. Aufl. Seelze 2013, S. 90.

1278 Ann Laura Stoler: *Duress. Imperial durabilities in our times*. Durham 2016, S. 352 f.

hang sollen dabei helfen, gegenwärtige Situationen kritisch zu reflektieren. Ziel ist es, zu Einschätzungen über die Bedeutung des jeweiligen Sachverhalts zu kommen oder historische Phänomene in ihrer Relevanz für die Gegenwart einschätzen zu lernen. Hergestellt werden sie über Vergleiche, Analogien oder situationsbedingte Parallelen, z. B. zwischen früheren kolonialen Praktiken und heutigen Konstellationen. Klaus Bergmann betont, dass bei Sinnzusammenhängen nicht nur die Ähnlichkeiten zur Gegenwart, sondern stets auch die Unterschiede herausgearbeitet werden müssen. Dabei kann gerade die Alterität, d. h. die historische Differenz und die Andersartigkeit vergangenen Denkens und Handelns, zu Einsichten im Hinblick auf die Gegenwart führen. Dies gilt nicht zuletzt, weil dadurch auch die Vorstellung von Geschichte als Fortschrittsge-schichte aufgebrochen werden kann. Bergmann zufolge geht es beim Gegenwartsbezug als Sinnzusammenhang darum, Orientierungswissen zu gewinnen. Historisches Lernen erfolgt gleichsam durch den Rückgriff auf ein Archiv historischer Erfahrungen, um Einordnungen und Vergleiche zu aktuellen Ereignissen vornehmen zu können.¹²⁷⁹ Allerdings würde ich Stolars oben angeführte Kritik ebenfalls auf Gegenwartsbezüge als Sinnzusammenhänge ausweiten. Denn auch über Vergleiche, Analogien und Metaphern hergestellte Sinnzusammenhänge greifen m. E. zu kurz, um damit »koloniale Kontinuitäten« zu erfassen. Ähnlich wie beim unmittelbaren Vergangenheitsbezug, kann zwar auch das Herstellen von Sinnzusammenhängen zur Förderung eines Problembewusstseins führen, etwa, wenn über den Begriff »Neokolonialismus« auf gegenwärtige Missstände hingewiesen wird. Allerdings ist, um bei diesem Begriff zu bleiben, das Sprechen von »Neokolonialismus« als Sinnzusammenhang, ohne dass näher darauf eingegangen wird, wie die Zusammenhänge zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart aussehen, insofern verkürzt, da dadurch nur begrenzt historische Orientierung gewonnen werden kann.¹²⁸⁰

3, Die dritte Form von Gegenwartsbezügen nach Bergmann ist der Gegenwartsbezug als Ursachenzusammenhang: Dabei geht es um die Frage nach den geschichtlichen Ursachen eines gegenwärtigen Problems. Ziel ist hier, laut Bergmann, primär die Vermittlung von Informationswissen, wobei es sich meistens – aber nicht zwingend – um Beispiele aus der näheren Vergangenheit

1279 Vgl. Klaus Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Ulrich Mayer (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2007, S. 91–112, hier S. 105f.

1280 Ulrike von Hirschhausen und Jonas Kreienbaum zweifeln überhaupt am Wert von »Neokolonialismus« als analytischem Konzept. Vgl. Ulrike von Hirschhausen/Jonas Kreienbaum: »Neocolonialism« Revisited: An Empirical Enquiry into the Term's Theoretical Substance Today. In: Comparativ. Zeitschrift für Globalgeschichte und Vergleichende Gesellschaftsforschung 29 (2019), H. 3, S. 65–85.

handelt.¹²⁸¹ Unter diesen Typ von Gegenwartsbezug fallen m.E. nun »koloniale Kontinuitäten« im engeren Sinn. Wie genau diese Ursachenzusammenhänge aussehen können und ob unterschiedliche Formen von Ursachenzusammenhängen existieren, bleibt bei Bergmann allerdings vage. Dies hängt auch damit zusammen, dass Bergmanns Ziel in erster Linie darin bestand, dass Gegenwarts- und Zukunftsbezügen überhaupt eine größere Bedeutung im Geschichtsunterricht zukommt. Die schematische Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Typen von Gegenwartsbezügen sollte dabei Lehrkräfte bei ihrer Unterrichtsplanung unterstützen.¹²⁸²

Die Debatte über Ursachenzusammenhänge und »Kontinuitäten« steht, wie bereits erwähnt, nicht nur in der Geschichtsdidaktik, sondern erstaunlicherweise auch in der Geschichtswissenschaft noch relativ am Anfang. Dieter Langewiesche hat auf drei Aspekte hingewiesen, die m.E. auch für die geschichtsdidaktische Debatte um »Kontinuität« wichtig sind: erstens, dass es sich beim Aufzeigen von »Kontinuitäten« stets um eine Deutung handelt und »Kontinuitäten« somit Konstruktionen darstellen, zweitens, dass die Fokussierung auf eine bestimmte »Kontinuitätslinie« gleichzeitig immer auch andere »Kontinuitätsstränge« ausblendet, die zeitlich parallel zum ausgewählten Strang wirksam blieben und drittens, dass dadurch zwangsläufig auch Blindstellen entstehen, da all diejenigen Aspekte ausgeblendet bleiben, nach denen erst gar nicht gefragt wird.¹²⁸³ Allerdings laufen nicht nur stets verschiedene, wenn auch z.T. miteinander verflochtene Kontinuitätsstränge nebeneinander. Mit Reinhart Koselleck gilt es zudem zu berücksichtigen, dass Geschichte nicht linear verläuft, sondern sich in Form von Zeitschichten aufstapelt.¹²⁸⁴ Je länger Ereignisse zurückliegen, umso schwieriger wird es, mit Blick auf die zunehmende Komplexität der »Kontinuitätsstränge«, der Zeitschichten und der Blindstellen, kausale Zusammenhänge zu heutigen Strukturen, Dispositiven oder geschichtskulturellen Debatten zu bestimmen, zu spezifizieren und zu gewichten. Darüber hinaus muss auch der

1281 Vgl. Klaus Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2007, S. 91–112, hier S. 104f.

1282 Für Bergmann ist der Gegenwarts- und Zukunftsbezug bei jeder Planung von Geschichtsunterricht zu berücksichtigen, um – von existenziellen Fragen bzw. Schlüsselproblemen (Wolfgang Klafki) ausgehend – geschichtsdidaktische Fragestellungen an die Vergangenheit zu stellen, mit Hilfe derer die Lernenden Gegenwarts- und Zukunftsbezüge erschließen können. Vgl. Klaus Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2007, S. 91–112, hier S. 98–104.

1283 Vgl. Dieter Langewiesche: Rezension von: Helmut Walser Smith: The Continuities of German History. Nation, Religion, and Race across the Long Nineteenth Century, Cambridge 2008. In: sehepunkte 9 (2009), Nr. 1, <http://www.sehepunkte.de/2009/01/15041.html> (aufgerufen am 20.01.2021).

1284 Vgl. Reinhart Koselleck: Zeitschichten. Studien zur Historik. Frankfurt a.M. 2000.

Faktor »Kontingenz« in die Überlegungen zu Ursachenzusammenhängen einbezogen werden. Dies erscheint dabei umso schwieriger, desto weiter die Sachverhalte in der Vergangenheit liegen.¹²⁸⁵

Die im deutschen Kontext in der Forschung am breitesten diskutierte Debatte über »koloniale Kontinuitäten« ist die bereits skizzierte »Zimmerer-Kontroverse« um mögliche Kontinuitäten zwischen dem deutschen Kolonialismus in Form des Siedlerkolonialismus in der Kolonie Deutsch-Südwestafrika und dem Nationalsozialismus. Dabei zeigt die Kontroverse, wie schwierig sich bereits ein historisch triftiges Aufzeigen von »kolonialen Kontinuitäten« zwischen zwei intensiv erforschten historischen Kontexten darstellt, die weniger als 50 Jahre voneinander entfernt sind. Birthe Kundrus hat zudem neben dem Kolonialismus bzw. der deutschen Kolonialherrschaft noch vier weitere zeitgleiche Deutungs- und Erfahrungshorizonte identifiziert, die für die Debatte relevant sind: Osteuropadiskurse, die Radikalisierung des Antisemitismus, die Veränderung und Brutalisierung der Kriegsführung und die »deutsche Frage« (d.h. die Frage nach der Zusammensetzung bzw. der Rolle einer deutschen Nation in einer zentral durch Imperien geprägten Welt). Eine weitere Herausforderung stellen Transfers zwischen diesen unterschiedlichen Kontexten dar. Ein Beispiel für einen solchen Transfer zwischen dem Kolonialismus- und Osteuropadiskurs wären z. B. Vorstellungen eines kolonialen »deutschen Ostens«, die aufgrund enttäuschter Hoffnungen in den ab 1884 gegründeten deutschen Kolonien in Afrika und Asien bereits um die Jahrhundertwende einen Aufschwung erlebten.¹²⁸⁶ So behauptet etwa der Historiker David Blackburn, dass Osteuropa nicht erst mit dem Nationalsozialismus, sondern schon seit jeher das eigentliche Ziel deutscher Kolonialphantasien war.¹²⁸⁷ Auch was diese These vom »kolonialen Osten« angeht, müsste m. E. allerdings genau geklärt werden, in welchem Verhältnis Beispiele eines solchen innereuropäischen Kolonialismus zum Kolonialismus in außer-europäischen Gebieten standen und wo hier gegenseitige Einflüsse erkennbar sind (und wo nicht).

1285 Markus Bernhardt plädiert insgesamt dafür, Kontingenz als geschichtsdidaktische Kategorie stärker in den Vordergrund zu stellen, damit Lernende auch für die Zukunft mit kontingenten Entwicklungen rechnen lernen. Vgl. Markus Bernhardt: *Historia magistra vitae? Zum Gegenwarts- und Zukunftsbezug des Geschichtsunterrichts*. In: Thomas Sandkühler u. a. (Hrsg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Göttingen 2018, S. 131–142, hier S. 140.

1286 Vgl. Birthe Kundrus: *Kontinuitäten, Parallelen, Rezeptionen. Überlegungen zur »Kolonialisierung« des Nationalsozialismus*. In: *WerkstattGeschichte* (2006), H. 43, S. 45–62, hier S. 53.

1287 Vgl. David Blackburn: *Das Kaiserreich transnational. Eine Skizze*. In: Sebastian Conrad/Jürgen Osterhammel (Hrsg.): *Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871–1914*. Göttingen 2004, S. 302–324, hier S. 322.

Um »koloniale Kontinuitäten« in einem engeren Sinne beschreiben zu können und geschichtsdidaktisch operationalisierbar zu machen, sollen im Folgenden mit Birthe Kundrus und Sybille Steinbacher drei Formen der »Kontinuität« unterschieden werden. Dabei werden die Ausführungen von Kundrus/Steinbacher um Überlegungen von Ann Laura Stoler ergänzt und an Beispielen aus der »Zimmerer-Kontroverse« veranschaulicht.

1. Erstens, Kontinuität im Sinne »einer klaren Gradlinigkeit«¹²⁸⁸: Hier liegt die Vorstellung zugrunde, Kontinuität über exakt benennbare, direkt wirksame Kausalzusammenhänge zwischen Ereignissen oder Prozessen herzustellen, etwa in Form von Wirkungsketten. Diese Kontinuitäten gilt es dann empirisch triftig aufzuzeigen. Solche »gradlinigen« Kontinuitäten könnten z. B. über Personen, Strukturen (wie Institutionen) oder über die Weitergabe von Wissen bzw. Ideologien erfolgen. In der Debatte um kausale Zusammenhänge zwischen dem deutschen Kolonialismus und dem Nationalsozialismus versucht Jürgen Zimmerer, der selbst den Begriff »Kontinuitäten« allerdings hierfür nicht verwendet, solche Wirkungsketten in drei Bereichen nachzuzeichnen: erstens über Akteur*innen (wie z. B. den Eugeniker Eugen Fischer (1874–1967)), zweitens mit Blick auf Institutionen (wie z. B. Universitäten) und drittens für kollektive Vorstellungen und Ideologiefragmente (z. B. vermittelt in Form von Denkmälern).¹²⁸⁹ Kundrus und Steinbacher weisen zwar darauf hin, dass Vorstellungen eindeutiger kausaler Zusammenhänge zwischen Kolonialismus und Nationalsozialismus über Personen oder Strukturen mittlerweile in der Forschung mit überzeugenden Argumenten zurückgewiesen bzw. relativiert worden sind.¹²⁹⁰ Allerdings konstatieren Kundrus und Steinbacher, dass die von Zimmerer angestoßene Forschungskontroverse aufgrund der kritisierten begrifflichen Unschärfe der Debatte (so wurde u. a. von »Ähnlichkeiten«, »Gemeinsamkeiten«, »Parallelen«, »Verbindungen« und »Korrespondenzen« gesprochen), das theoretische Nachdenken über »Kontinuitäten« in der Geschichtswissenschaft vorangetrieben hat.¹²⁹¹

1288 Birthe Kundrus/Sybille Steinbacher: Einleitung. In: Birthe Kundrus/Sybille Steinbacher (Hrsg.): Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Der Nationalsozialismus in der Geschichte des 20. Jahrhunderts. Göttingen 2013, S. 9–29, hier S. 14.

1289 Vgl. Jürgen Zimmerer: Die Geburt des »Ostlandes« aus dem Geiste des Kolonialismus. Die nationalsozialistische Eroberungs- und Beherrschungspolitik in (post-)kolonialer Perspektive. In: Jürgen Zimmerer (Hrsg.): Von Windhuk nach Auschwitz? Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust. Berlin/Münster 2011 [2004], S. 254–289, hier S. 277–287.

1290 Siehe z. B. Robert Gerwarth/Stephan Malinowski: Der Holocaust als »kolonialer Genozid«? Europäische Kolonialgewalt und nationalsozialistischer Vernichtungskrieg. In: Geschichte und Gesellschaft 33 (2007), S. 439–466, hier S. 464.

1291 Vgl. Birthe Kundrus/Sybille Steinbacher: Einleitung. In: Birthe Kundrus/Sybille Steinbacher (Hrsg.): Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Der Nationalsozialismus in der Geschichte des 20. Jahrhunderts. Göttingen 2013, S. 9–29, hier S. 17f.

Dass Kontinuität immer mit Diskontinuität und Brüchen verbunden ist, zeigt Birthe Kundrus am Beispiel des aus ihrer Sicht in der »Zimmerer-Kontroverse« gradlinigsten Strangs zwischen dem deutschen Kolonialismus und dem Nationalsozialismus: den NS-Planungen für Afrika, die über die kolonialrevisionistische Bewegung und Akteure wie Franz Xaver Ritter von Epp (1868–1947) liefen, den Leiter des kolonialpolitischen Amtes der NSDAP (1934–1943).¹²⁹² Denn selbst hier findet sich keine Kontinuität ohne Wandel. Dies geht sogar so weit, dass sich die NS-Planer bewusst von der deutschen Kolonialherrschaft der Jahre 1884–1919 abgrenzten. So wurde z. B., anders als in den Kolonien des Kaiserreichs, für zukünftige Kolonien auf dem afrikanischen Kontinent unter nationalsozialistischer Herrschaft eine strikte »Rassentrennung« propagiert. Kundrus' Beispiel zeigt somit, dass Kontinuität im Sinne von »Gradlinigkeit« wohl vor allem idealtypisch gedacht werden kann. Am ehesten liegen »koloniale Kontinuitäten« im Sinne von »Gradlinigkeit« m. E. dabei noch im Falle von Begriffen, Stereotypen oder Faktoren, wie der andauernden Außenwirtschaftsorientierung ehemaliger Kolonien vor. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass bei vielen Phänomenen, die im postkolonialen Diskurs als »koloniale Kontinuitäten« postuliert werden (z. B. beim oben bereits diskutierten »Neokolonialismus« oder bei den von Stoler angeführten Beispielen von »colonial practices in an active tense« bzw. einer »colonial present«), ein Zusammendenken von Kontinuitäten und Diskontinuitäten nötig ist. Und dies bedeutet, dass das Verhältnis von Kontinuität und Bruch in jedem einzelnen Fall genau bestimmt werden muss.

2. Zweitens, Kontinuität als das Andauernde in der Veränderung: Eine derartige Auffassung von Kontinuität, die nach dem »Andauernden« der Veränderung¹²⁹³ bzw. nach der Beziehung von Kontinuität und Bruch fragt, bezieht im Unterschied zur Vorstellung »gradliniger« Kontinuität den Faktor Wandel ein. Denn historische Kontinuität ist in den allermeisten Fällen weder eine von Beginn an determinierte Abfolge von »gradlinig« verlaufenden Ereignissen im Sinne eines eindeutigen kausalen Zusammenhangs noch ein vom Ende her teleologisch gedachter Prozess, der einer klaren Fortschrittslogik folgt. Vielmehr ist bei Ursä-

1292 Franz Xaver Ritter von Epp verbindet biografisch die Zeit formeller deutscher Kolonialherrschaft (er war als Soldat sowohl am so genannten Boxerkrieg in China als auch am Krieg gegen die Ovaherero und Nama beteiligt), die Phase des Kolonialrevisionismus in der Weimarer Republik (z. B. war er Ehrenpräsident der Kriegerschaft deutscher Kolonialtruppen München) und die kolonialrevisionistischen Bestrebungen der NSDAP auf dem afrikanischen Kontinent. Zum Werdegang von Franz Xaver Ritter von Epp und zu seiner Rolle im NS, vgl. Bernhard Grau: Steigbügelhalter des NS-Staates – Franz Xaver Ritter von Epp und die Zeit des »Dritten Reiches«. In: Marita Krauss (Hrsg.): Rechte Karrieren in München. Von der Weimarer Zeit bis in die Nachkriegsjahre. München 2010, S. 29–51.

1293 Birthe Kundrus/Sybille Steinbacher: Einleitung. In: Birthe Kundrus/Sybille Steinbacher (Hrsg.): Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Der Nationalsozialismus in der Geschichte des 20. Jahrhunderts. Göttingen 2013, S. 9–29, hier S. 14.

chenzusammenhängen dieses Typs stets davon auszugehen, dass bestimmte Elemente stabil bleiben während sich andere verändern.¹²⁹⁴ Um das Beispiel der »Zimmerer-Kontroverse« aufzugreifen, so fallen unter diese Kategorie »Kontinuitäten« zwischen deutschem Kolonialismus und Nationalsozialismus, wie z. B. die Übernahme und Adaptierung von Begriffen wie »concentration camp« aus dem »kolonialen Archiv« bzw. der »imperial cloud«.¹²⁹⁵ Ein Beispiel aus dem Bereich der Wirtschaft wäre die Übernahme und Anpassung von Erfahrungen und institutionell verankertem Wissen aus dem Kontext kolonialer Ausbeutung aus außer-europäischen Kolonien für die Eroberungen in Osteuropa im Verlauf des Zweiten Weltkriegs.¹²⁹⁶ Hier sind m. E. auch Stolars oben skizzierte anspruchsvolle, bisweilen allerdings auch etwas kryptische Überlegungen zur »colonial presence« anzusiedeln, worunter sie so verschiedene Phänomene wie den militärischen Drohenkrieg und die Folgen von Naturzerstörung und globaler Erwärmung fasst. Diesem zweiten Typus können wohl die allermeisten der in postkolonialer Theoriebildung, Geschichtswissenschaft und von postkolonialen Aktivist*innen diskutierten Fälle von »kolonialen Kontinuitäten« zugerechnet werden.

3. Drittens, die Konstruktion von Kontinuitäten durch Gesellschaften: Im Kontext der Debatte um Kontinuitätslinien zwischen Kolonialismus und Nationalsozialismus weisen Kundrus und Steinbacher mit Reinhart Koselleck noch auf eine dritte Möglichkeit »Kontinuität« zu denken hin, die m. E. gerade für geschichts- und erinnerungskulturelle Debatten relevant ist. Denn Gesellschaften können auf der Ebene des historischen Denkens auch selbst Kontinuitäten, wie z. B. Traditionen, konstruieren.¹²⁹⁷

1294 Vgl. Birthe Kundrus/Sybille Steinbacher: Einleitung. In: Birthe Kundrus/Sybille Steinbacher (Hrsg.): *Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Der Nationalsozialismus in der Geschichte des 20. Jahrhunderts*. Göttingen 2013, S. 9–29, hier S. 13. Wie anspruchsvoll die Entwicklung eines differenzierten, geschichtsspezifischen Verständnisses von Dauer und Wandel ist, hat Frances Blow 2011 in einer empirischen Studie mit Schüler*innen gezeigt. Sie unterscheidet darin zwischen sechs Niveaustufen. Da insbesondere die Koordinierung unterschiedlicher Zeitskalen, die für ein differenziertes Verständnis von Dauer und Wandel und von Entwicklungsmustern notwendig ist, für Jugendliche eine große Herausforderung darstellt, liegt die Schlussfolgerung nahe, dass für das Erreichen eines vertieften historischen Verständnisses von Dauer und Wandel als theoretische Konzepte (Stufe 6) gezielte geschichtsdidaktische Förderung unabdingbar ist. Vgl. Frances Blow: »Everything Flows and Nothing Stays«. How Students make Sense of the Historical Concepts of Change, Continuity and Development. In: *Teaching History* 145 (2011), S. 47–55.

1295 Zum Konzept der »imperial cloud« und zum Transfer des Begriffs »Konzentrationslager«, siehe ausführlich oben bei Claim 1 (Gliederungspunkt 6.3.).

1296 Vgl. Birthe Kundrus: *Kontinuitäten, Parallelen, Rezeptionen. Überlegungen zur »Kolonialisierung« des Nationalsozialismus*. In: *WerkstattGeschichte* (2006), H. 43, S. 45–62, hier S. 58f.

1297 Vgl. Birthe Kundrus/Sybille Steinbacher: Einleitung. In: Birthe Kundrus/Sybille Steinbacher (Hrsg.): *Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Der Nationalsozialismus in der Geschichte des 20. Jahrhunderts*. Göttingen 2013, S. 9–29, hier S. 13f.

Mit Blick auf die »Zimmerer-Kontroverse« führen Kundrus und Steinbacher als Beispiel für die Konstruktion von »Kontinuitäten« durch Gesellschaften den so genannten Madagaskarplan an. Die Idee, Juden*Jüdinnen auf eine abgelegene Insel zu vertreiben, wurde bereits im 19. Jahrhundert diskutiert, nun allerdings durch die Nationalsozialisten aktualisiert. Dabei hatte die Kolonialerfahrung den Fokus auf den afrikanischen Kontinent bzw. konkret auf die Insel Madagaskar gelenkt.¹²⁹⁸ An dem Beispiel lässt sich für Kundrus und Steinbacher gut zeigen, »[...] wie verschiedene Zeitschichten, Erfahrungen aus verschiedenen Epochen amalgamiert wurden, bestimmte Entwicklungsstränge – Antisemitismus und imperiale Besiedlung – zueinander in Konkurrenz traten und die Nationalsozialisten sich in eine antisemitische, aber auch koloniale Traditionslinie setzten«¹²⁹⁹. Ein noch deutlicheres Beispiel für die Imaginierung von »Kontinuitäten« bei den Nationalsozialisten durch (vermeintliche) Traditionsbildung im Sinne Kosellecks stellen m.E. Beispiele dar, in denen die Ostgebiete als »Kolonialgebiete« und die dortige Bevölkerung als »Kolonialvölker« gedeutet wurden. Birthe Kundrus betont, dass sich dies sowohl bei Vordenkern des NS – und auch bei Hitler selbst – als auch bei einfachen Soldaten findet. Kundrus deutet dies nun weniger als eine direkte Übernahme von Denkmustern oder gar Herrschaftsvorstellungen aus der Zeit der deutschen Kolonialerfahrung der Kaiserzeit in den außereuropäischen Kolonien, sondern vielmehr als Suchbewegung, um eine Sprache zu finden und so Traditionslinien zu konstruieren, über die die eroberten Gebiete und die dort zu etablierende Herrschaft konzeptualisiert und verstehbar gemacht werden sollten.¹³⁰⁰ Dies zeigt, dass es sich bei der retrospektiven Herstellung solcher Traditionslinien um einen kreativen Prozess handelt, der weniger durch »Gradlinigkeit« als durch Brüche geprägt ist und in dem häufiger Wunschkonstruktionen und Imaginationen leitend waren, als konkretes Wissen, in diesem Fall über Praktiken und Strukturen in den formellen deutschen Kolonien Ende des 19. bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts.¹³⁰¹

1298 Der »Madagaskarplan« stand dabei im Widerspruch zu Vorstellungen der kolonialrevisionistischen Kräfte, die »Afrika« als potenzielles Siedlungsgebiet für deutsche Siedler*innen sahen und nicht als einen Ort für ein jüdisches »Exil«. Vgl. Birthe Kundrus/Sybille Steinbacher: Einleitung. In: Birthe Kundrus/Sybille Steinbacher (Hrsg.): Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Der Nationalsozialismus in der Geschichte des 20. Jahrhunderts. Göttingen 2013, S. 9–29, hier S. 14.

1299 Birthe Kundrus/Sybille Steinbacher: Einleitung. In: Birthe Kundrus/Sybille Steinbacher (Hrsg.): Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Der Nationalsozialismus in der Geschichte des 20. Jahrhunderts. Göttingen 2013, S. 9–29, hier S. 14.

1300 Vgl. Birthe Kundrus: Kontinuitäten, Parallelen, Rezeptionen. Überlegungen zur »Kolonialisierung« des Nationalsozialismus. In: WerkstattGeschichte (2006), H. 43, S. 45–62, hier S. 59f.

1301 Vgl. Birthe Kundrus: Kontinuitäten, Parallelen, Rezeptionen. Überlegungen zur »Kolonialisierung« des Nationalsozialismus. In: WerkstattGeschichte (2006), H. 43, S. 45–62, hier S. 60.

8.2. Urteil über die Bedeutung »kolonialer Kontinuitäten« für die Gegenwart und Zukunft

Nachdem im ersten Schritt die Art von »Kontinuität« spezifiziert und empirisch belegt wurde (1.), kann nun in einem zweiten Schritt die Frage nach der Bedeutung der aufgezeigten »kolonialen Kontinuitäten« diskutiert werden (2.). Hier geht es m. E. um Urteile über die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des historischen Kolonialismus – und die daraus zu ziehenden Schlussfolgerungen –, für die die im geschichtsdidaktischen Diskurs etablierte Unterscheidung zwischen Sach- und Werturteilen nur bedingt hilfreich ist.¹³⁰² Vielmehr kann hier der von Holger Thünemann vorgeschlagene Typ des historischen Relevanzurteils weiterhelfen. Bei einem Relevanzurteil wird laut Thünemann ein Urteil darüber gefällt, welche Bedeutung ein bestimmtes historisches Phänomen für die Gegenwart bzw. für die Zukunft hat. Im Kern berührt dies die Frage, was ein historischer Sachverhalt zur historischen Orientierung in der Gegenwart bzw. in der Zukunft beitragen kann. Solchen Relevanzurteilen liegen dabei bestimmte standortgebundene Wertmaßstäbe zu Grunde, die mehr oder weniger explizit gemacht werden. Aus einer geschichtsdidaktischen Perspektive sollen diese Wertvorstellungen stets offengelegt werden, um über die jeweiligen Implikationen möglichst plural und kontrovers diskutieren zu können. Thünemann stellt dabei heraus, dass Relevanzurteile, mehr oder weniger explizit, vergangenheitsbezogene Valenzurteile voraussetzen, in deren Zug ein historisches Phänomen auf der Basis heutiger Wertmaßstäbe und Moralvorstellungen beurteilt wird.¹³⁰³ Urteile über die Bedeutung von »kolonialen Kontinuitäten« für die Gegenwart bzw. Zukunft stellen m. E. nun genau solche Relevanzurteile dar. Diese basieren

1302 Inga Kahlcke und Lisa Fauth konnten zeigen, dass in der Didaktik der Geschichte bis heute keine Einigkeit über die Definition der Begriffe Sach- und Werturteil herrscht. Auch existiert kein Konsens in der Frage, in welchem Verhältnis die beiden Urteilebenen zueinander stehen und wie sie genau voneinander abgegrenzt werden können. Vgl. Inga Kahlcke/Lisa Fauth: Perspektiven oder Kategorien? Die Unterscheidung von Sach- und Werturteil in der Forschung, in Unterrichtsmaterialien und bei Geschichtslehrkräften. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 71 (2020), H. 1/2, S. 35–47, hier S. 35, S. 37–39. Was in der Geschichtsdidaktik, im »klassischen« Verständnis nach Ernst Weymar und Karl-Ernst Jeismann, als Sach- und Werturteil diskutiert wird, ist m. E. vor allem für die bei Claim 1 diskutierte Frage relevant, ob Kolonialismus vor dem Hintergrund heutiger (»Werturteil«) oder zeitgenössischer (»Sachurteil«) Maßstäbe ein Unrechtssystem darstellte. Vgl. Ernst Weymar: Werturteile im Geschichtsunterricht. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 21 (1970), H. 3, S. 198–215; Karl-Ernst Jeismann: Didaktik der Geschichte. Das spezifische Bedingungsfeld des Geschichtsunterrichts. In: Günter C. Behrmann/Karl-Ernst Jeismann/Hans Süßmuth (Hrsg.): *Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts*. Paderborn 1978, S. 50–107.

1303 Vgl. Holger Thünemann: Historische Werturteile. Positionen, Befunde, Perspektiven. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 71 (2020), H. 1/2, S. 5–18, hier S. 17f.

dabei auf dem Valenzurteil, dass der historische Kolonialismus vor dem Hintergrund heutiger Wertmaßstäbe ein Unrechtssystem darstellt (vgl. hierzu ausführlich Teil III Claim 1 (Gliederungspunkt 6.1.)). Diese Einschätzung, für die bei Claim 1 entsprechende Beschlüsse der Vereinten Nationen als Beleg angeführt wurden, legt nahe, dass es bei der kritischen Auseinandersetzung mit »kolonialen Kontinuitäten« i. S. von Relevanzurteilen immer auch darum geht, den heutigen bzw. zukünftigen Umgang mit bis in die Gegenwart andauernden Folgen von historischem Unrecht zu verhandeln. Im Kontext kolonialer Kontinuitäten geht es bei solchen Relevanzurteilen um die Anerkennung von begangenen Unrecht sowie um Fragen von Reparationen, Wiedergutmachung und um das Aufbrechen von Machtstrukturen. Hier ist aus geschichtsdidaktischer Sicht mit Blick auf das Prinzip der Kontroversität bei Debatten im Kontext der Geschichtsvermittlung eine Darlegung unterschiedlicher Positionen bzw. unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten sicherzustellen. So müssen, z. B. bei Kontroversen um Straßenumbenennungen, verschiedene Handlungsoptionen ergebnisoffen diskutiert werden können, und es muss sichergestellt sein, dass kein Konformitätsdruck herrscht. Lernende, die das politische Anliegen Postkolonialer Kritik begründet ablehnen, sollten z. B. legitimer Weise auch für die Beibehaltung des umstrittenen Straßennamens (z. B. bei einer kritischen Kommentierung) plädieren können.¹³⁰⁴

8.3. Beispiele aus den Lehr-Lernmittelanaysen

Mit Blick auf die vorgenommenen Lehr-Lernmittelanaysen können, was die Herausforderung des Aufzeigens »kolonialer Kontinuitäten« und die Debatten über deren Bedeutung für die Gegenwart angeht, auf der Inhaltsebene idealtypisch (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) zwei Felder unterschieden werden.

Feld 1 »Denkmuster«: Kulturelle, sprachliche bzw. ideologische Kontinuitäten: Hier geht es zum einen im Sinne des postkolonial erweiterten Kolonialismusverständnisses um »Dispositive« und Fragen »kolonialer Mentalitäten«. Beispiele wären Rassismus/Rassismen, Stereotype und der Bereich Sprache. Zum anderen zählen hierzu Debatten im Bereich der Geschichts- bzw. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik, wie z. B. Kontroversen um Straßenumbenennungen (siehe ausführlicher hierzu weiter unten).

1304 Vgl. Peter Geiss: Nützliche Nachfragen aus Frankreich. Urteilsbezogene Arbeitsaufträge für den Geschichtsunterricht im deutsch-französischen Dialog. In: Rainer Bendick u. a. (Hrsg.): Deutschland und Frankreich – Geschichtsunterricht für Europa. Die deutsch-französischen Schulbuchgespräche im europäischen Kontext. France – Allemagne. L'enseignement de l'histoire pour l'Europe. Les rencontres franco-allemandes sur les manuels scolaires dans le contexte européen. Frankfurt a.M. 2018, S. 154–170, hier S. 154f., S. 169.

Feld 2 »Machtstrukturen«: Kontinuitäten im Bereich materieller Strukturen: Hier geht es um Kontinuitäten mit Blick auf materielle Strukturen, wie z. B. Machtverhältnisse und (Abhängigkeits-)Beziehungen in der Weltwirtschaft, globale Ungleichheit, Geopolitik, Handelsgüter, Entwicklungszusammenarbeit, Geflüchtetenpolitik und die eskalierende Zerstörung der Grundlagen für menschliches Leben auf der Erde. Dabei handelt es sich bei den im Feld 2 zusammengefassten Punkten häufig um komplexe Probleme, bei denen die Rolle des historischen Kolonialismus und dessen Bedeutung für das Verständnis der Gegenwart genau analysiert werden muss.

Im Folgenden soll im letzten Teil der Ausführungen zu Claim 3 – anhand von konkreten Beispielen aus den Lehr-Lernmittelanalysen zu den beiden oben genannten Feldern – diskutiert werden, wie in der Geschichtsvermittlung »koloniale Kontinuitäten« empirisch triftig aufgezeigt, Relevanzurteile über die Bedeutung des zur Diskussion stehenden Phänomens für die Gegenwart und die Zukunft gefällt und wie gegebenenfalls im Sinne des emanzipatorischen Anspruchs Postkolonialer Kritik auch über mögliche Handlungsoptionen diskutiert werden kann.

Feld 1 »Denkmuster«: Kulturelle, sprachliche bzw. ideologische Kontinuitäten

Bezüge zwischen dem historischen Kolonialismus und der Gegenwart sind im Falle von Rassismus, Sprache oder erinnerungskulturellen Debatten häufig klarer zu fassen als »koloniale Kontinuitäten« etwa in den Bereichen Wirtschaft und Politik aus Feld 2. Dies erleichtert auch die Diskussion über mögliche Maßnahmen und Handlungsoptionen zum Umgang mit kulturellen bzw. ideologischen Kontinuitäten.

Zum Beispiel fallen in diesen Bereich koloniale Imaginationen in aktuellen Formen von Rassismus (vgl. hierzu ausführlich Teil III Claim 4 (Gliederungspunkt 9.3.2.1.)), Stereotype, der Bereich der Sprache (vgl. zu diesen Punkten Teil III Claim 2) und geschichts- und erinnerungskulturelle bzw. geschichtspolitische Debatten (siehe hierzu der Abschnitt »Fokus: Geschichts- und erinnerungskulturelle bzw. geschichtspolitische Debatten über das »koloniale Erbe« am Beispiel von Ehrungen durch Straßennamen und Denkmäler« unten). Allgemein geht es um das Fortwirken von Bildern, Vorstellungen und Sprache aus der Zeit des historischen Kolonialismus und um die (oft unerkannte) Rolle dieser »kolonialen Kontinuitäten« im Alltag. Hier finden sich m. E. auch am ehesten Beispiele, in denen von einer relativen »Gradlinigkeit« ausgegangen werden kann, etwa bei Begriffen wie dem N*-Wort. Zudem zählen zu diesem Bereich auch Fälle, in denen »Kontinuitäten« rückblickend konstruiert werden, wie z. B. bei der weit verbreiteten M*-Symbolik, die als »kolonial unbelastete« »Tradition« konstruiert

wird.¹³⁰⁵ Aus einer postkolonialen Perspektive gilt es dabei stets auch zu diskutieren, welche möglichen Konsequenzen im Hinblick auf diagnostizierte »Kontinuitäten« für die Gegenwart und Zukunft zu ziehen sind. Im Falle rassistischer Sprache würde dies bedeuten, zunächst überhaupt einen Bewusstwerdungsprozess für entsprechende »Kontinuitäten« zu schaffen. Dazu zählt es, darüber aufzuklären, warum bestimmte Begriffe, wie das M*-Wort, die von der *weißen* Mehrheitsgesellschaft lange für rein deskriptiv und damit unproblematisch gehalten wurden, problematisch bzw. diskriminierend sind. Darüber hinaus können auch Maßnahmen für den Umgang mit rassistischen Begriffen diskutiert werden, wie z. B. die Etablierung alternativer Begriffe.

Im Folgenden soll der Umgang mit kulturellen, sprachlichen und ideologischen »Kontinuitäten« in einem Lehr-Lernmittel diskutiert werden, in dem »koloniale Kontinuitäten« von »Afrika«-Stereotypen analysiert und kritisiert werden.

Fokus Lehr-Lernmittelanalyse: Claim 3: Aufzeigen der Bedeutung der bis in die Gegenwart fortdauernden Geschichte des Kolonialismus für das Verständnis der Gegenwart und Zukunft, Feld 1 »Denkmuster«: Kulturelle, sprachliche bzw. ideologische Kontinuitäten

Lehr-Lernmittel: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018].¹³⁰⁶

Die erstmals 2018 online veröffentlichen und seit 2020 auch als gedrucktes Handbuch vorliegenden Unterrichtsmaterialien »Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung« wurden 2016/17 im gleichnamigen Projekt des Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben e.V. in Zu-

1305 Zur Geschichte und zum Bedeutungswandel des M*-Wortes, vgl. Wulf D. Hund/Malte Hinrichsen: Metamorphosen des »Mohren«. Rassistische Sprache und historischer Wandel. In: Gudrun Hentges (Hrsg.): Sprache – Macht – Rassismus. Berlin 2014, S. 69–96. Zur Debatte um die M*-Symbolik am Beispiel einer konkreten erinnerungspolitischen Kontroverse über das ehemalige »Hotel Drei M*« in Augsburg, vgl. Claas Henschel: Vom Mönch zum Mohren zur Möhre. Warum eine Debatte über die Bezeichnung »Mohr« notwendig ist. In: Die Augsburgische Zeitung, 26.09.2018, <https://www.daz-augsburg.de/vom-moench-zum-mohren-zur-moehre/> (aufgerufen am 25.02.2021). Ein Beispiel dafür, wie ganz aktuell eine neue rassistische Tradition konstruiert wird, liefert das im Jahr 2019 nach einem Schwarzen Diener in einer Eisenberger Sage in M*-fest umbenannte Stadtfest von Eisenberg in Thüringen. Vgl. hierzu die Kritik im Rahmen eines Offenen Briefes des Thüringer Antidiskriminierungsnetzwerkes vom 20.08.2021: <https://tinyurl.com/mtekk5y> (www.thadine.de) (aufgerufen am 10.01.2022).

1306 Das Lehr-Lernmittel ist sowohl als gedruckte Version erschienen als auch online verfügbar, vgl. <https://www.projekt-afrika-gibt-es-nicht.de/module/> (aufgerufen am 03.02.2022).

sammenarbeit mit der Landesarbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben Bremen entwickelt.¹³⁰⁷ Ausgangspunkt für das Projekt war eine Tagungsreihe zum Thema »Afrikabilder« in Bremen im Jahr 2012 auf der deutlich wurde, dass vielen politischen Bildner*innen der postkoloniale Diskurs – und darin wiederum speziell afrikanische Perspektiven – weitgehend unbekannt waren. Das Ziel des Lehr-Lernmittels, das von Multiplikator*innen der politischen Bildung, afrikanischen Wissenschaftler*innen und Mitarbeitern von NGOs entwickelt wurde, ist es, im Sinne postkolonialer Perspektiven eine Reflexion und Hinterfragung eigener »Afrikabilder« und deren Fortwirken in der Gegenwart anzuleiten. In der Einleitung zu den Materialien wird darauf hingewiesen, dass, gerade was Vorstellungen von »Afrika« angeht, in Deutschland bzw. Europa nach wie vor koloniale Stereotype und rassistische Denk-, Sprech- und Handlungsweisen im Alltag allgegenwärtig sind, in denen »Afrika« als Projektionsfläche und Gegenbild Europas konstruiert wird. Durch den Titel der Materialien soll klargestellt werden, dass es dieses »Afrika« nicht gibt (und nie gegeben hat). Ziel des aus sieben Modulen bestehenden Lehr-Lernmittels ist es, an den Ursprüngen dieses Zerrbilds des Kontinents anzusetzen und koloniale und rassistische Narrative aus der Kolonialzeit, auf der diese heutigen Vorstellungen von »Afrika« basieren, zu dekonstruieren.¹³⁰⁸ Auch wenn sich die Materialien primär an Multiplikator*innen der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung richten, so wurde bei der Erstellung des Lehr-Lernmittels auch an den Einsatz im schulischen Kontext und im Geschichtsunterricht gedacht.¹³⁰⁹ Von den Modulen sollen im Folgenden vor dem Hintergrund von Claim 3 die beiden Module »AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft« (Modul 2) und »Zur Geschichte

1307 Vgl. <https://www.arbeitundleben.de/projekte/abgeschlossene-projekte/item/afrika-gibt-es-nicht> (aufgerufen am 13.07.2021). Gefördert wurde das Projekt durch das Programm Engagement Global des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Die im Folgenden zitierte aktuelle Version der Module aus dem Jahr 2020 (vgl. <https://www.projekt-afrika-gibt-es-nicht.de/module/> (aufgerufen am 13.07.2021)) entspricht vollumfänglich dem auch in gedruckter Form vorliegenden Handbuch, das über die Projekthomepage bestellt werden kann. Vgl. <https://www.projekt-afrika-gibt-es-nicht.de/kontakt/> (aufgerufen am 13.07.2021).

1308 Vgl. Manfred Weule: Einleitung. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 7–11, hier S. 7–9, vgl. <https://www.projekt-afrika-gibt-es-nicht.de/einleitung/> (aufgerufen am 13.07.2021).

1309 Persönliche Nachricht durch einen der Herausgeber, Februar 2021.

der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes« (Modul 6) des Lehr-Lernmittels analysiert werden.¹³¹⁰

Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft.
Verfasser: Manfred Weule¹³¹¹

Im Modul 2 »AfrikaBilder« wird die Problematik thematisiert, die den Ausgangspunkt des gesamten Projektes darstellt. Obwohl die Mehrheitsgesellschaft kaum etwas über »Afrika« weiß, hat jeder trotzdem eine Meinung zu »Afrika«, die, so die dem Modul zugrunde gelegte These, vor allem aus verschiedenen Mediengattungen stammt.¹³¹² In Modul 2 werden, nach einem einführenden Kapitel (1.), an dessen Ende auch (wenig historische) Leitfragen für die restlichen Kapitel formuliert werden, »Afrikabilder« in den Genres Literatur (2.), Fotografie (3.), Spiel- und Dokumentarfilm (4.) sowie in (aktuellen) Nachrichtenmedien (5.) untersucht.¹³¹³ Mit Blick auf »koloniale Kontinuitäten« soll dabei gezeigt werden, dass es wichtig ist, die »Afrikabilder« auch der Generation der Eltern bzw. Groß- und Urgroßel-

1310 Die weiteren Module behandeln eine große Bandbreite an Themenfeldern. Modul 1 »Zwischen kolonialem Erbe und globaler Ökonomie: Wirtschaft, Arbeit und die Kunst des Überlebens« befasst sich mit dem Feld der Ökonomie. Modul 3 »Zwischen Gewalt, Sachzwang und alltäglicher Praxis: Zur Geschichte von Migration und Flucht in bzw. aus Afrika« nimmt den Themenkomplex Migration in den Fokus. Modul 4 »Zum Verhältnis von Sprache, Sprach- und Bildungspolitik und Entwicklung in Afrika« beschäftigt sich mit Sprachpolitik. Die Ausführungen in Modul 5 »Politik, soziale Bewegungen und Zivilgesellschaft« behandeln zivilgesellschaftliches Engagement. Und im Modul 7 »Begegnungen mit der Erinnerung« wird die Auseinandersetzung mit einem Dokumentarfilm angeleitet. Vgl. <https://www.projekt-afrika-gibt-es-nicht.de/module/> (aufgerufen am 10.01.2022).

1311 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129. Die aktuelle Version der Materialien kann online abgerufen werden unter: <https://www.projekt-afrika-gibt-es-nicht.de/module/modul-02/> (aufgerufen am 13.07.2021).

1312 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 46.

1313 Die Kapitel 2, 3 und 4 des Moduls sind von der Struktur her ähnlich aufgebaut. Die Kapitel beginnen mit einem einleitenden Verfassertext, in dem auch die Ziele des Kapitels formuliert werden. Danach werden im Rahmen von Bildergalerien Beispiele, z. B. zur Kolonialliteratur, aufgeführt sowie konkrete, mehr oder weniger didaktisierte Arbeitsmaterialien (»Teilnehmer_innen-Material«) geliefert. Zu beidem finden sich auch Hintergrundinformationen und Anmerkungen.

tern zu kennen, um das heutige »Repräsentationsregime« (Stuart Hall) an »Afrikabildern« identifizieren und dekonstruieren zu können. Denn diese Bilder aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts sind es, die über verschiedene Medien – sowie innerhalb von Familien und durch das Schulsystem – tradiert wurden (und werden) und den Blick der Mehrheitsgesellschaft auf »Afrika« nach wie vor prägen.¹³¹⁴ Dass aus Sicht des Verfassers Manfred Weule hier »koloniale Kontinuitäten« vorliegen, bei denen »Dauer« und »Wandel« ineinandergreifen, wird in der Aussage deutlich, dass heutige »Afrikabilder« »[...] das Ergebnis eines langen Prozesses der Wahrnehmung und Produktion und Umarbeitung des Fremden [...]«¹³¹⁵ darstellen. Als allgemeines Ziel des Moduls soll nicht nur aufgezeigt werden, wie koloniale Vorstellungen die Darstellung »Afrikas« in verschiedenen Medien bis heute prägen. Vor allem geht es dem Verfasser auch darum, dass die Lernenden hinterfragen, wie sie selbst zur Reproduktion solcher kolonialer Imaginationen und Narrative beitragen.¹³¹⁶ Im Folgenden sollen die im Hinblick auf die Frage nach »kolonialen Kontinuitäten« ergiebigsten Kapitel 2, 3 und 4 von Modul 2 des Lehr-Lernmittels nach dem empirisch triftigen Aufzeigen »kolonialer Kontinuitäten« und dem Fällen von (Relevanz)-Urteilen bzw. der Debatte um mögliche Handlungsoptionen beurteilt werden.

Modul 2, Kapitel 2: AfrikaBilder in der deutschen Populärliteratur in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und ihre Schatten in der Gegenwart

Ziel dieses Kapitels ist es, »koloniale Kontinuitäten« des »Afrikabildes« in der deutschen Populärliteratur aufzuzeigen.¹³¹⁷ Dabei greift der Verfasser

1314 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 46.

1315 Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 46.

1316 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 47.

1317 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung

auf Studien aus der Germanistik zurück, die mit Postkolonialer Theorie arbeiten. Die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vor allem nach dem Ende der formellen deutschen Kolonialherrschaft boomende Kolonialliteratur weist dabei, so Weule, über die verschiedenen Genres und Autor*innen hinweg mehrere Gemeinsamkeiten auf, deren Tradierung in die Gegenwart untersucht werden kann. So wird »Afrika« als monolithischer Block dargestellt, der eine Projektionsfläche darstellt und zum Sehnsuchtsort stilisiert wird. Afrikaner*innen werden in den Werken entindividualisiert und als Typen des zivilisierungsbedürftigen »Anderen« dargestellt. Dem wird dann die angebliche intellektuelle wie »zivilisatorische« Überlegenheit der jeweiligen *weißen* Figuren (bzw. der Autor*innen der entsprechenden Bücher) gegenübergestellt.¹³¹⁸ In dem Kapitel werden mehrere Bildergalerien mit Kolonialliteratur vom Anfang des 20. Jahrhunderts bis in die Gegenwart präsentiert sowie als Teilnehmer innenmaterial ausgewählte Leseproben. Dabei liegt der Schwerpunkt auf Titeln der Jahre 1919–1945.¹³¹⁹ Am Beispiel des Reiseberichts »Im Reich der Bidjogo. Geheimnisvolle Inseln in Westafrika« von Hugo A. Bernatzik (1897–1953) in der Ausgabe aus dem Jahr 1960¹³²⁰ und dem in der Nachkriegszeit bis heute auch im deutschsprachigen Raum immer wieder neu aufgelegten autobiografischen Roman »Jenseits von Afrika« von Tania Blixen¹³²¹ (1885–1962) aus dem Jahr 1937¹³²² will Weule allerdings darauf

des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 52.

1318 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 53f.

1319 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 56–82.

1320 Der Titel wurde erstmals 1944 veröffentlicht. Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 74f.

1321 Die dänische Schriftstellerin, die 17 Jahre als Farmerin in Kenia lebte, hieß eigentlich Karen Christence von Blixen-Finecke. Bei Tania Blixen handelt es sich um ein Pseudonym, unter dem ihre Bücher auf dem deutschen Buchmarkt erschienen sind.

1322 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung

hinweisen, dass auch in der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik »Afrika-Bücher« Erfolg hatten.¹³²³ Abschließend wird ein Auszug aus dem Roman »Der Ruf der Kalahari« von Patricia Mennen (*1961) aus dem Jahr 2010 abgedruckt. Dabei will Weule unter Verweis auf die Literaturwissenschaftler Hansjörg Bay und Wolfgang Struck¹³²⁴ zeigen, dass Mennen, auch wenn im Roman bisweilen Kritik am Kolonialismus geäußert wird, in ihrem Werk »Der Ruf der Kalahari« dennoch zentrale Topoi der Kolonialliteratur der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts reproduziert (wie z. B. die Figur des treu ergebenden »Eingeborenen«, oder des überemotionalen Afrikaners).¹³²⁵ Als Arbeitsauftrag zu den zahlreichen zur Verfügung gestellten Leseproben wird vorgeschlagen, dass die Lernenden in Kleingruppen herausarbeiten, wie sich koloniale Narrative und Stereotype bis in die Gegenwart ziehen und welche »literarischen Transformationsprozesse« hier stattgefunden haben. Dabei sollen die Teilnehmer*innen auch entsprechende tradierte Imaginationen in ihren eigenen Vorstellungen von »Afrika« hinterfragen.¹³²⁶

Claim 3: Mit Blick auf das Aufzeigen von »kolonialen Kontinuitäten« kann die Materialauswahl in Kapitel 2 insofern überzeugen, als dass die Aspekte »Dauer« wie »Wandel« berücksichtigt werden und explizit auf die (in Teilen) transformierte Form hingewiesen wird, in der koloniale Topoi in der Gegenwartsliteratur auftauchen. Zielführend ist zudem, dass durch die Rezeption der Werke von Hugo A. Bernatzik und Tania Blixen auch die Nachkriegszeit in den Blick gerät und somit kein abrupter Sprung von der

des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 76–79.

1323 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 82.

1324 Vgl. Hansjörg Bay/Wolfgang Struck: Postkoloniales Begehren. In: Gabriele Dürbeck/Axel Dunker (Hrsg.): Postkoloniale Germanistik. Bestandsaufnahme, theoretische Perspektiven, Lektüren. Bielefeld 2014, S. 457–578.

1325 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 82.

1326 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 82. Hier befindet sich auch das direkte Zitat.

Zeit vor 1945 in die Gegenwart erfolgt. Allerdings bleibt – auch mit Blick auf die am Ende des Kapitels für die Bildungsarbeit mit dem Teilnehmer_innenmaterial zu Kapitel 2 vorgeschlagenen Leitfragen¹³²⁷ – vage, wie genau die Lernenden in den Kleingruppen diese »Kontinuitäten« herausarbeiten sollen. Hierzu wäre ein Vergleich des Auszugs von Patricia Mennen mit Auszügen aus älteren Titeln nötig. Wie dies aussehen könnte bzw. welche Auszüge hierfür besonders geeignet sind, bleibt weitgehend unklar. Im Abschnitt »Anmerkungen und Hintergrundinformationen« verweist Weule lediglich hinsichtlich der Darstellung des Verhältnisses zwischen *weißen* und *Schwarzen* Figuren auf Parallelen zwischen Mennens Roman und der ebenfalls im Material abgedruckten »Abenteuergeschichte« für Jugendliche »Mit Lettow-Vorbeck in Afrika«¹³²⁸ von Josef Viera¹³²⁹ (1890–1970) aus dem Jahr 1927.¹³³⁰ Die Fragen nach der Bedeutung von »kolonialen Kontinuitäten« in der Kolonialliteratur für die Gegenwart und Zukunft sowie nach Handlungsoptionen oder Alternativen werden in der Arbeit mit den Teilnehmer_innenmaterialien in diesem Kapitel somit nicht explizit angeleitet. Auch bleibt die anvisierte Reflexion der »Afrikabilder« der Lernenden eher implizit. Allerdings kann auf der Grundlage des Kapitels durchaus die historische Relevanz der Kenntnis »kolonialer Kontinuitäten« in heutigen »Afrikaromanen« aufgezeigt werden. Auf mögliche alternative Geschichten und Erzählungen vom afrikanischen Kontinent, die sich kritisch mit dieser Tradition auseinandersetzen, und sich aus

-
- 1327 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 83.
- 1328 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 70f.
- 1329 Der aus München stammende Autor heißt eigentlich Josef Sebastian Vierasegerer und lebte acht Jahre in der Kolonie Deutsch-Ostafrika. Im Ersten Weltkrieg war er Soldat unter Paul von Lettow-Vorbeck.
- 1330 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 82f.

afrikanischer Perspektive mit der Kolonialgeschichte befassen, müsste allerdings die Lehrkraft hinweisen.¹³³¹

Modul 2, Kapitel 3: Die Kolonialisierung des Blicks: Zur Bedeutung der Fotografie für heutige AfrikaBilder

Kapitel 3 zur Kolonialfotografie hat, im Gegensatz zu den restlichen Kapiteln, die auch gut für fächerverbindenden Unterricht geeignet sind, m. E. den deutlichsten Bezug speziell zum historischen Lernen. Das Ziel des Kapitels ist es aufzuzeigen, wie durch Fotografien für wissenschaftliche Zwecke, aber auch durch das Massenmedium Postkarte, in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts rassistische und koloniale »Seh-schablonen«¹³³², Topoi und Erwartungshaltungen etabliert wurden, die das visuelle Bildregime über »Afrika« bis in die Gegenwart prägen. Ein zentrales Anliegen des Verfassers der Materialien ist es dabei, Lernende für eine kritische Auseinandersetzung mit heutigen visuellen Darstellungen »Afrikas« und für »koloniale Kontinuitäten« im Bildrepertoire, z.B. in der Werbung, zu sensibilisieren.¹³³³ In einem Verfassertext zur wissenschaftlichen Fotografie in der Ethnologie und Anthropologie erläutert Manfred Weule, wie die ethnologische Fotografie, die meist ohne Einwilligung der Fotografierten erfolgte und in der häufig ein sexualisierter Blick auf die abgebildeten Schwarzen Frauen sichtbar wird, in den Händen der meist männlichen *weißen* Wissenschaftler zu einem weiteren Instrument der vermeintlichen »westlichen« Überlegenheit wird.¹³³⁴ Für die Bildungsarbeit schlägt Weule daher eine Kontrastierung dieser Schwarze Menschen herabwürdigenden Bildquellen mit »auf Augenhöhe« mit den Fotografierten erstellten »Afri-

1331 Vgl. hierzu z. B. der Roman »Afterlives« des tansanischen Nobelpreisträgers Abdulrazak Gurnah, in dem er sich mit der deutschen Kolonialgeschichte in Afrika befasst. Abdulrazak Gurnah: Afterlives. London u. a. 2020.

1332 Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 84.

1333 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 84.

1334 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 85f.

kabildern« der aus Mali stammenden Fotografen Seydou Keita (1921–2001) und Malick Sidibé (1931–2014) vor.¹³³⁵ Diese Fotografien, die schwerpunktmäßig sicherlich die Zeit nach dem Ende formeller Kolonialherrschaft zeigen, können im Sinne eines rassismussensiblen Geschichtslernens als potenzielle »Gegenbilder« zur rassistischen ethnografischen Kolonialfotografie eingesetzt werden. Ein eigenes Kapitel widmet der Verfasser den Kolonialpostkarten. Bildpostkarten stellten, laut Weule, »[...] die WhatsApp-Nachricht des beginnenden 20. Jahrhunderts«¹³³⁶ dar. Dabei betont der Verfasser, dass durch koloniale Bildpostkarten, wie das beliebte Motiv des »Gruß aus ›Afrika«¹³³⁷, »kolonialrassistische«¹³³⁸ Ansichten geteilt«¹³³⁹ und rassistische Vorstellungen und rassistisches Wissen über »Afrika« und »die Afrikaner*innen« in den Alltagsdiskurs Eingang fanden. Abgeschlossen wird der einführende Verfasserstext durch den Verweis auf die afrikanischen Intellektuellen Leopold Senghor, Frantz Fanon und Wole Soyinka, die alle darauf hingewiesen haben, wie stark der »koloniale Blick« und die rassistischen und z. T. dehumanisierenden »Afrikabilder« des westlichen Repräsentationsregimes auch das Selbstbild vieler Afrikaner*innen bis heute prägen.¹³⁴⁰ Anschließend folgen fünf Bil-

1335 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 86f.

1336 Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 87.

1337 Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 87.

1338 Leider wird der Begriff »Kolonialrassismus« nicht genauer definiert (zum Begriff »Kolonialrassismus« vgl. ausführlich Teil III Claim 4 (Gliederungspunkte 9.3.1. und 9.3.2.)).

1339 Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 87.

1340 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 88.

dergalerien: »Visuelle Ohrwürmer: Warum merken wir uns Bilder?«, »Von der wissenschaftlichen Fotografie zur Tourismusfotografie«, »Sexistische Repräsentationen der Anderen«, »Geteilte Ansichten: Kolonialpostkarten als Werbeträger« und »Geteilte Ansichten: Kolonialpostkarten und das Spiel der Groteske«.¹³⁴¹

Claim 3: Leider werden in diesem Kapitel keine Lernaufgaben zu bzw. Leitfragen für die Arbeit mit den vom Verfasser kommentierten Bildquellen mitgeliefert. Auch zum Teilnehmer_innenmaterial, einer Leseprobe aus Hugo A. Bernatziks »Gari-Gari, der Ruf der afrikanischen Wildnis« (1930) finden sich keine Arbeitsanweisungen. In dem Textquellenauszug schildert der Reiseschriftsteller und Fotograf Bernatzik, wie er mit seiner Kamera im Sudan auf die »Jagd« ging, um »Bilder des sterbenden Afrikas«¹³⁴² zu machen und das Leben der vermeintlich letzten, von der »Zivilisation« angeblich noch unberührten »Naturmenschen« für die Nachwelt zu dokumentieren. Dabei schildert er ausführlich, wie er ohne Rücksicht und gegen den offenkundigen Widerstand der Fotografierten (gerade von jungen Frauen) seine Fotografien machte.¹³⁴³ Die Bildergalerien und die Anmerkungen würden reichlich Material für Lernaufgaben zum Aufzeigen, zur Bewertung von und zum Umgang mit »kolonialen Kontinuitäten« liefern, was letztlich allerdings die Lehrperson leisten muss. Gleiches gilt für die Frage nach der Relevanz »kolonialer Kontinuitäten«, wofür sich zahlreiche Gegenwartsbezüge in den Bildgalerien finden, v. a. aus dem Bereich der Werbung. Bildgalerie 1 zu »ikonischen Bildern« jenseits des kolonialen Kontextes, wie z. B. Willy Brandts Kniefall von Warschau, eignet sich z. B. gut, um die Wirkmacht von Bildern allgemein zu

1341 Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 90–94.

1342 Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 100.

1343 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 100.

thematisieren.¹³⁴⁴ Bildgalerie 2 zur Tourismusfotografie ist für das empirisch triftige Aufzeigen von kolonialen Kontinuitäten im Sinne von »Dauer« und »Wandel« m. E. besonders gut geeignet, da hier Linien von der ethnologischen Fotografie der Kolonialzeit, über die berühmten Nuba-Fotografien Leni Riefenstahls (1902–2003), die in den 1960er und 1970er Jahren entstanden sind, bis hin zum Ethnotourismus der 1970er und 80er Jahre gezogen werden können. Hier wäre zusätzlich auch noch ein Verweis auf heutige Formen von Ethnotourismus denkbar.¹³⁴⁵ Bildgalerie 3 zum rassistischen und sexistischen Blick auf »die Anderen« ist, was die gezeigten Motive angeht, aus rassismuskritischer Sicht wohl die problematischste Bildreihe. Auch hier decken die ausgewählten Bildquellen, u. a. eine Fotografie von Josephine Baker (1906–1975) und eine Karikatur von Sarah Baartman (ca. 1789–1815), den Zeitraum von der Kolonialzeit bis in die Gegenwart ab.¹³⁴⁶ Die Bildgalerien 4 und 5 zeigen Kolonialpostkarten und setzen sich mit historischer wie zeitgenössischer Werbefotografie auseinander. Dabei wird in Galerie 5 der Fokus darauf gelegt, wie durch rassistische (und sexistische) Überzeichnungen Schaulust bzw. Aufmerksamkeit erzeugt werden soll.¹³⁴⁷ Auch hier lassen sich Linien von als grotesk in-

1344 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 90, S. 95.

1345 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 91, S. 95f.

1346 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 93, S. 96f. Eine kritische Einbettung der hier angeführten Karikatur von Sarah Baartman in eine Unterrichtssequenz, die auf überzeugende Weise rassismuskritisches historisches Lernen anleitet, hat Lars Deile vorgelegt. Vgl. Lars Deile: Vom Parkett in den Rang. Möglichkeiten und Grenzen einer Geschichte als Rassismuskritik. In: Karim Fereidooni/Nina Simon (Hrsg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden 2020, S. 77–105. Siehe ausführlich hierzu die Ausführungen in Teil III bei Claim 4.

1347 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 93f., S. 97–99.

szenierten Postkarten aus der Kolonialzeit zu heutigen, z.T. krass rassistischen Werbefotografien ziehen. Dabei wird mit Joachim Zeller vorge schlagen, in den Inszenierungen aus der Kolonialzeit¹³⁴⁸ auch nach einem »Counter gaze«, d.h. nach Momenten von Widerstand und ironischer Parodie von Europäer*innen durch Nachahmung bzw. Mimikry zu suchen.¹³⁴⁹ Mit Blick auf eine heutige Fotografie auf der Titelseite eines Weiterbildungsprogramms für Journalist*innen aus dem Jahr 2010, die das Gesicht einer Schwarzen Person mit weit aufgerissenem Mund und großen Augen zeigt, weist Weule mit Joachim Zeller auf Parallelen zu den US-amerikanischen Minstrelshows des 19. Jahrhunderts und die dortige rassistische Praxis des »Blackfacing« durch *weiße* Schauspieler*innen hin.¹³⁵⁰ Was die Frage nach Handlungsoptionen bzw. Alternativen angeht, so findet sich in dem Kapitel mit den Fotografien von Seydou Keita und Malick Sidibé zumindest ein Hinweis, dass auch alternative »Afrikabilder« existieren. Allerdings liefern die Bildgalerien nicht unbedingt direkte »Gegenbilder« zu den behandelten Motiven und Themen, so dass die Lehrperson letztlich eigenständig nach möglichen »Gegenbildern« suchen muss.¹³⁵¹

Modul 2, Kapitel 4: AfrikaBilder im deutschen Spiel- und Dokumentarfilm

Das Kapitel zum deutschen Spiel- und Dokumentarfilm weist große Ähnlichkeiten zum Kapitel über »Afrikaliteratur« auf. Inhaltliche Parallelen lassen sich allein schon damit erklären, dass – wie Manfred Weule in den einleitenden Bemerkungen darlegt – im jüngeren Medium Film genau diejenigen kolonialen Stereotype und Narrative fortgeschrieben wurden (und werden), die vorher bereits die Literatur prägten. So finden sich folgerichtig die nun angeführten Beispiele für koloniale Topoi und Narrative in »Afrikafilmen« bereits in ähnlicher Weise im Kapitel zur Koloniallite-

1348 Eine Postkarte zeigt ein europäisch gekleidetes Schwarzes Brautpaar, eine zweite eine westliche gekleidete »moderne« Schwarze Frau mit einem Fahrrad.

1349 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 98f. Der Begriff »counter gaze« findet sich auf S. 98.

1350 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 99.

1351 Vgl. zum rassismussensiblen Umgang mit rassistischen Bildquellen ausführlich Teil III Claim 4 (Gliederungspunkt 9.4.).

ratur oben.¹³⁵² Im historischen Abriss »Vom Kolonialrevisionismus über Grzimek zu aktuellen Spielfilmen« erfolgt der für die Auseinandersetzung mit »kolonialen Kontinuitäten« interessante Hinweis, dass die kolonialromantische und oft kolonialrevisionistische »Afrika-Sehnsucht« der Spielfilme der ersten Jahrhunderthälfte in der Nachkriegszeit in den vermeintlich unpolitischen Tierdokumentationen Bernhard Grzimeks (1909–1987) weiterlebte. Dabei weist Weule darauf hin, dass die zeitlich parallel verlaufende politische Dekolonisation bei Grzimek völlig ausgeblendet wird. Afrikaner*innen erscheinen in seinen Filmen nicht als selbstbewusste politische Akteur*innen, sondern als skrupellose und ungebildete »Eingeborene«, die durch Wilderei und Bevölkerungswachstum die vermeintlich »unberührte« Wildnis des »wahren Afrika« bedrohen.¹³⁵³ Zum Tierfilm der Nachkriegszeit – und zu möglichen »Kontinuitäten« in Naturfilmen der Gegenwart – wurden leider keine Teilnehmer_innenmaterialien bzw. Lernaufgaben mitgeliefert. Abschließend verweist Weule noch kurz auf das in Deutschland kaum bekannte heutige Afrikanische Kino, das »Gegenbilder« zu den im deutschen Fernsehen nach wie vor populären kolonialromantischen kommerziellen »Afrika Filmen«¹³⁵⁴ liefern könnte.¹³⁵⁵ Wie auch in den vorherigen Kapiteln werden dann in Bildergalerien »Afrika Filme« aus verschiedenen Epochen bzw. in der letzten von sechs Galerien Bilder zum Filmfestival in Ouagadougou in Burkina Faso vorgestellt.¹³⁵⁶

1352 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 102.

1353 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 102f. Das Zitat befindet sich auf S. 103.

1354 Vgl. z. B. die am 01.01.2022 im ZDF ausgestrahlte Folge der Reihe »Das Traumschiff« zu Namibia. Vgl. <https://www.zdf.de/filme/das-traumschiff/namibia-110.html> (aufgerufen am 17.01.2022).

1355 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 104.

1356 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung

Claim 3: Die Teilnehmer_innenmaterialien zu Kapitel 4 umfassen zum einen den von Ingeborg Poerschke verfassten Text »Warum mich emanzipierte weiße Frauen in Afrika nicht mehr begeistern. Überlegungen einer Kinogängerin zu *Momella – eine Farm in Afrika* (2006) und *Afrika, mon amour* (2007)«¹³⁵⁷ sowie zwei »Reflexionen zum afrikanischen Kino« des mauretanischen Schauspielers und Regisseurs Abid Med Hondo (I) und von Manfred Weule (II).¹³⁵⁸ Poerschke zählt in ihrem Text zunächst die aus den Filmen (und der Literatur) der Kolonialzeit bekannten »Zutaten« auf, die dazu führen, dass heutige »Afrikafilme« die Zuschauer*innen auf emotionaler Ebene ansprechen. Vor allem aber weist sie darauf hin, welche Themen nicht angesprochen werden, wie z. B. die strukturelle Gewalt des Kolonialismus, Beispiele von organisiertem Widerstand oder die Besitzverhältnisse vor der Ankunft der Europäer*innen.¹³⁵⁹ Mit dem Literaturwissenschaftler Wolfgang Struck spricht sie mit Blick auf heutige »Afrika«-Spielfilme von »Reenacting Colonialism«.¹³⁶⁰ Damit ist gemeint, dass, wenn die kolonialen Herrschaftsverhältnisse, wie im ursprünglichen Kolonialfilm, weiterhin ausgeblendet bleiben, auch in heutigen »Afrikafilmen« ein

des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 106–111. Auf S. 116–121 folgen noch Anmerkungen und Hintergrundinformationen zu den Bildgalerien und zu den Teilnehmer_innenmaterialien.

- 1357 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S.112f. Ingeborg Poerschke weist in ihrem Text darauf hin, dass die beiden angesprochenen Filme »Momella – eine Farm in Afrika« (2006) und »Afrika, mon amour« (2007) auf der Lebensgeschichte der nach Deutsch-Ostafrika ausgewanderten Farmerin und Großwildjägerin Margarete Trappe (1884–1957) basieren.
- 1358 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 114f.
- 1359 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020, S. 43–129, hier S.112.
- 1360 Wolfgang Struck: Reenacting Colonialism. Die Wiederkehr des Kolonialismus als Melodram. In: Ortrud Gutjahr/Stefan Hermes (Hrsg.): Maskeraden des (Post-)Kolonialismus. Verschattete Repräsentationen »der Anderen« in der deutschsprachigen Literatur und im Film. Würzburg 2011, S. 297–322.

»reenactment« der kolonialen Verhältnisse stattfindet.¹³⁶¹ Manfred Weule weist zu Recht darauf hin, dass der Text von Ingeborg Poerschke ein überzeugendes Raster zur Analyse aktueller »Afrika-Filme« bietet.¹³⁶² Allerdings müsste das konkrete Aufzeigen »kolonialer Kontinuitäten« zu Filmen der Kolonialzeit und damit eine historisch argumentierende Bewertungen heutiger Filmproduktionen, die auch den Faktor »Wandel« berücksichtigt, von der Lehrperson an das Teilnehmer_innenmaterial herangetragen werden. Konkrete Aufgabenstellungen hierzu fehlen ebenso wie Hinweise auf bestimmte Filme, die hierfür besonders geeignet wären. Für vergleichende Filmanalysen bieten die im Kapitel aufgeführten und auch kommentierten Filme m.E. allerdings zahlreiche Anknüpfungspunkte, die von politischen Bildner*innen bzw. Lehrkräften aufgegriffen werden könnten. So könnten in Beispielen der ersten Jahrhunderthälfte, der Nachkriegszeit und der Gegenwart (wie z. B. »Momella – eine Farm in Afrika« (2006) und »Afrika, mon amour« (2007)) einerseits »Kontinuitäten« identifiziert, andererseits könnte aber auch danach gefragt werden, welche Elemente fehlen bzw. wo Veränderungen zu konstatieren sind. Darüber hinaus könnte auch explizit mit der Denkfigur des »reenacting colonialism« gearbeitet werden. Die Beurteilung der andauernden Relevanz der Auseinandersetzung mit Spiel- und Dokumentarfilmen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts bleibt in den Teilnehmer_innenmaterialien wieder implizit, kann allerdings mit den Lernenden durchaus thematisiert werden. Auch wäre i. S. der Frage nach Handlungsoptionen bzw. nach Alternativen zum kitschigen »Afrikafilm« auch eine Kontrastierung mit den Reflexionen zum afrikanischen Kino im anschließenden Teilnehmer_innenmaterial denkbar.¹³⁶³ Allerdings wären für solche vergleichenden

1361 Ein Beispiel hierfür stellen die weiterhin hierarchischen Beziehungen dar, die sich als emphatisches, mit den Afrikaner*innen (vermeintlich) mitfühlendes Verhalten der deutschen Hauptdarsteller*innen gegenüber passiven afrikanischen Nebendarsteller*innen bzw. »Statist*innen« äußern. Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 113.

1362 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 120.

1363 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung

Filmanalysen sicherlich weiterführende Recherchen durch die Lehrenden – auch zu konkreten Filmen – nötig.

Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. Verfasser: Aissatou Boub¹³⁶⁴

Modul 6 zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes wurde vom in Kamerun geborenen und an der Universität Bremen lehrenden Germanisten und Kulturwissenschaftler Aissatou Boub verfasst. Ausgangspunkt des Moduls ist die umstrittene Rede des französischen Präsidenten Nicolas Sarkozy 2007 vor Studierenden an der Cheick-Anta-Diop Universität in Dakar.¹³⁶⁵ Boub dient diese Rede als Anlass die Frage aufzuwerfen, was im Verhältnis zwischen Europa und »Afrika«, das, wie er in dem Modul zeigen will, bis ins 18. Jahrhundert seiner Einschätzung nach eine Begegnung auf Augenhöhe war, danach »schiefgelaufen« ist.¹³⁶⁶ Zentrales Ziel des Moduls ist es, so der Verfasser, »koloniale Kontinuitäten« in heutigen Vorstellungen vom afrikanischen Kontinent nachzuzeichnen und stereotype »Afrikabilder« zu dekonstruieren. Als weitere Ziele soll das heutige monolithische »Afrikabild« aufgebrochen und ein differenzierteres Bild der Beziehungen zwischen Europa und »Afrika« am Beginn der europäischen Expansion gezeichnet werden (dies erfolgt vor allem in Kapitel 2).¹³⁶⁷ Leider wird dies, v. a. im Hinblick auf

des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 114f.

- 1364 Vgl. Aissatou Boub: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363.
- 1365 Für eine kritische Auseinandersetzung mit Sarkozys Rede durch afrikanische Intellektuelle, vgl. die Beiträge in folgendem Sammelband: Peter Cichon/Reinhart Hosch/Fritz Peter Kirsch (Hrsg.): *Der undankbare Kontinent? Afrikanische Antworten auf europäische Bevormundung*. Hamburg 2010.
- 1366 Vgl. Aissatou Boub: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 323, S. 341. Das wörtliche Zitat befindet sich auf S. 323.
- 1367 Vgl. Aissatou Boub: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 324. Neben der Formulierung der Ziele werden zu Beginn auch vier für das Modul zentrale Begriffe bzw. Konzepte definiert und erläutert. Zunächst der Begriff »Repräsentationen« allgemein. Dann folgen Ausführungen zu Repräsentationen im textuellen Archiv (wozu auch Bilder gezählt werden) und zum Thema Repräsentationen und »Rassendiskurs«.

die Frage, welche Rolle der im Titel des Moduls aufgegriffene Aspekt der Verwissenschaftlichung des »Afrikabildes« spielen soll, nicht weiter präzisiert. Auch was die Aufgaben in den Teilnehmer_innenmaterialien angeht, wird kein übergeordnetes Ziel der Arbeit mit den dort mitgelieferten Textauszügen von Balthasar Sprenger († ca. 1510), Samuel Thomas Soemmering (1755–1830), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) und Nicolas Sarkozy formuliert. Im Folgenden soll nun eine Beurteilung von Modul 6 vor dem Hintergrund der im Zentrum des Moduls stehenden Frage nach »kolonialen Kontinuitäten« diskutiert werden. Bevor genauer untersucht wird, wie in dem Modul gemäß Claim 3 »koloniale Kontinuitäten« aufgezeigt, Bewertungen vorgenommen und gegebenenfalls auch Handlungsoptionen zum Umgang mit heutigen »Afrikabildern« diskutiert werden können, erfolgt zur Kontextualisierung eine kurze Skizzierung der einzelnen Kapitel des Moduls.

Kapitel 1: In Kapitel 1 »Geschichten, Geschichte, geschichtliche Zeit« skizziert Bouba das Geschichtsbild Georg Friedrich Wilhelm Hegels und will zeigen, wie Sarkozys Rede dieses aus seiner Sicht wieder auferstehen lässt.¹³⁶⁸ Zunächst wird, mit Reinhart Koselleck, die Entstehung des Geschichtsbegriffs nachgezeichnet. Ausgehend von einer solchen »modernen« »Vorstellung der Machbarkeit der Geschichte«¹³⁶⁹, von Geschichte als Fortschrittsgeschichte und dem (vermeintlichen) Fehlen von Schrift konnte Hegel, so Bouba, »Afrika« sozusagen »einschwärzen«. Indem Hegel den Menschen des Kontinents Rationalität und Aktivität (beides Elemente des neuen Geschichtsbegriffs) absprach, sprach er ihnen auch ab, eine Geschichte zu haben. Aissatou Bouba spricht hier explizit von epistemi-

Dabei konstatiert Bouba, wie sehr heutige Vorstellungen von »Afrika« von im kollektiven Gedächtnis fest verankerten Bildern aus der Kolonialzeit geprägt sind. Abschließend wird noch der Begriff »Dekonstruktion« erläutert. Vgl. Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 324–328.

1368 Vgl. Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 329–335.

1369 Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 329.

scher Gewalt.¹³⁷⁰ Anschließend erläutert der Verfasser, dass das Urteil Hegels über »Afrika« in zweifacher Weise äußerst wirkmächtig war. Zum einen wurde es zur Rechtfertigung der Kolonisierung des Kontinents herangezogen. Zum anderen prägt es, wie im Folgenden an der Sarkozy-Rede erläutert werden soll, das europäische »Afrikabild« bis in die Gegenwart.¹³⁷¹ Mit Blick auf die von Sarkozys Berater Henri Guaino verfasste Dakar-Rede will Bouba zeigen, dass sowohl die verwendeten Begriffe als auch das Urteil direkt an Hegel anschließen.¹³⁷² Guaino stellt dieser Tradition folgend, so Bouba, das vermeintlich geschichtslose, rückständige, monolithische und der Natur zugeordnete »Afrika« einem historischen, »modernen«, differenzierten und mit Kultur verbundenen Europa gegenüber. Dies erfolgt in der Rede manchmal mehr, manchmal weniger explizit. Einem Verständnis von Geschichte als Fortschritt folgend, »[...] wird Afrika die ›Gleichzeitigkeit‹ mit Europa verweigert [...]«.¹³⁷³ Ausführlich kritisiert Bouba dabei die verwendeten sprachlichen und rhetorischen Mittel.¹³⁷⁴ Abschließend führt Bouba eine Polemik des französischen Pu-

- 1370 Vgl. Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 329f.
- 1371 Vgl. Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 330.
- 1372 Vgl. Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 330.
- 1373 Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 331.
- 1374 Vgl. Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 332. Dabei weist Bouba darauf hin, dass Guaino im kollektiven Gedächtnis verankerte Ansichten nicht nur Hegels, sondern auch weiterer europäischer Denker, wie z. B. des Ethnologen Claude Lévi-Strauss (1908–2009) und dessen Gegenüberstellung von »heißen« und »kalten« Gesellschaften aktiviert. Vgl. Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 332. In dem Kapitel finden sich auf S. 334 zwei Karikaturen von Omar Baldé zu dieser These von Claude Lévi-Strauss, auf die allerdings nicht näher eingegangen wird.

blizisten Bernard-Henri Lévi an, der dem Redenschreiber Guaino vorwirft, Rassist zu sein, Sarkozy hingegen von Rassismusbewürfen freispricht (auch auf die Antwort von Guaino auf diese Polemik wird eingegangen).¹³⁷⁵ Bouba skizziert diesen Schlagabtausch auch deshalb, um nochmals die offen gelassene Frage in den Raum zu stellen, ob die Dakar-Rede Sarkozys von einer rassistischen Grundhaltung zeugt.¹³⁷⁶

Kapitel 2: In Kapitel 2 folgt eine Darstellung der Geschichte der Begegnung Europas und Afrikas.¹³⁷⁷ Der Verfasser erörtert hier zunächst seine These, dass die anfängliche Begegnung, v.a. zwischen Portugiesen und Afrikaner*innen an der Westküste Afrikas, gleichberechtigt stattfand, sich dies allerdings nicht in den parallel dazu in Europa verbreiteten »Afrikabildern« widerspiegelt. Dann wird nachgezeichnet, wie sich, vor allem auch im Zuge des transatlantischen Versklavungshandels, diese Beziehungen hin zu einer europäischen Dominanz wandelten.¹³⁷⁸ Abschließend belegt Bouba die These, dass bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts die Handelsbeziehungen zwischen europäischen und afrikanischen Akteur*-

Diese Karikaturen wären m.E. für eine didaktische Umsetzung und eine Auseinandersetzung mit Geschichtsvorstellungen und der Geschichte der Anthropologie als Wissenschaft prinzipiell gut geeignet.

- 1375 Vgl. Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 333f.
- 1376 Vgl. Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 335.
- 1377 Vgl. Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 336–341.
- 1378 Vgl. Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 337f. Dabei geht Bouba auch auf die Unterschiede zwischen innerafrikanischer Sklaverei und dem transatlantischen Versklavungshandel ein und weist auf die Beteiligung von Akteur*innen aus dem Gebiet des heutigen Deutschlands, wie z. B. dem Augsburger Handelshaus der Welser, am transatlantischen Versklavungshandel hin. Vgl. Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 338–341.

innen gleichberechtigt stattfanden, auch explizit durch den Verweis auf zwei Arbeiten der jüngeren geschichtswissenschaftlichen Forschung.¹³⁷⁹

Kapitel 3: In Kapitel 3 geht es dann um die deutschen bzw. europäischen Repräsentationen von »Afrika« von der Antike bis in die Zeit der Aufklärung, wobei der Fokus auf dem »Afrikabild« der deutschen Aufklärer liegt. Ausgangspunkt ist mit Peter Martin die These, dass der transatlantische Versklavungshandel und die damit verbundene kapitalistische Plantagenwirtschaft auch die Wahrnehmung der Europäer*innen von »Afrika« und den Afrikaner*innen maßgeblich beeinflusst hat.¹³⁸⁰ So diagnostiziert Bouba für das europäische Mittelalter noch eine ambivalente Haltung gegenüber Schwarzer Hautfarbe und gegenüber Afrikaner*innen insgesamt.¹³⁸¹ Erst mit der Verbreitung von Reiseberichten, wie dem 1509 von Balthasar Sprenger über seine im Auftrag der Welser mit einer portugiesischen Flotte unternommene Handelsfahrt nach Indien, wurden die Afrikaner*innen dann in der europäischen Vorstellung zu den in den Reiseberichten dargestellten minderwertigen »Anderen«.¹³⁸² Anschließend skizziert der Verfasser ausführlich die Positionen verschiedener deutscher Gelehrter. So konstatiert Bouba beim Reisebericht von Balthasar Sprenger,

1379 Vgl. Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 341. Mit dem Verweis auf eine Arbeit von Christina Brauner will Bouba auf die ständige Aushandlung von Machtverhältnissen im Zuge von Handelsvereinbarungen zwischen afrikanischen und europäischen Akteur*innen hinweisen. Vgl. Christina Brauner: *Beim »König« von Anomabo. Audienzen an der westafrikanischen Goldküste als Schauplatz afrikanischer Politik und europäischer Konkurrenz (1751/2)*. In: Peter Burschel/Christine Vogel (Hrsg.): *Die Audienz. Ritualisierter Kulturkontakt in der Frühen Neuzeit*. Köln u. a. 2014, S. 269–310. Vgl. hierzu auch die 2015 erschienene Dissertation von Christina Brauner: *Christina Brauner: Kompanien, Könige und caboceers. Interkulturelle Diplomatie an Gold- und Sklavenküste im 17. und 18. Jahrhundert*. Köln 2015. Zudem führt Bouba die Arbeit von Benjamin Steiner zum Frankreich im Zeitalter Ludwigs XIV. an, um zu zeigen, dass Wissenstransfers, wie z. B. im Falle des absolutistischen Frankreichs, auch von Afrika in Richtung Europa verliefen. Vgl. Benjamin Steiner: *Colberts Afrika. Eine Wissens- und Begegnungsgeschichte in Afrika im Zeitalter Ludwigs XIV.* München 2014.

1380 Vgl. Peter Martin: *Schwarze Teufel, edle Mohren*. Hamburg 1993.

1381 Vgl. Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 343f.

1382 Vgl. Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 345, S. 347f.

dass dessen negative Urteile über die ihm in Westafrika begegneten Afrikaner*innen auf deren Lebensweise und nicht auf der Hautfarbe beruhen. Auch wenn er bei Balthasar Sprenger einen »ausgeprägten kulturellen Chauvinismus«¹³⁸³ diagnostiziert, so vertritt Sprenger, laut Bouba, dennoch die Vorstellung, dass die Afrikaner*innen mithilfe der christlichen Taufe prinzipiell noch »zivilisierbar« seien. Durch die Renaissance und den beginnenden transatlantischen Versklavungshandel wurde die Schwarze Hautfarbe, so Bouba, dann zum Marker einer grundsätzlichen Minderwertigkeit von Afrikaner*innen, die als wesenhaft und damit als unveränderbar galt. Damit beginnt, so der Verfasser, der »moderne« Rassismuskurs, den Bouba anschließend ausführlich nachzeichnet.¹³⁸⁴ Dabei kritisiert der Verfasser die Aufklärung – und vor allem Immanuel Kant – scharf, wobei er sich hier v. a. auf zwei ältere Aufsätze bezieht.¹³⁸⁵ So behauptet Bouba, dass Kant, anders als Comte de Buffon (1707–1788) und Johann Friedrich Blumenbach (1752–1840), eine Hierarchisierung der von ihm unterschiedenen »Rassen« vornahm und dass er mit biologischen Argumenten Sklaverei und Kolonisierung rechtfertigte.¹³⁸⁶ Zum Abschluss

1383 Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 347.

1384 Vgl. Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 348.

1385 Vgl. Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 348. Bouba bezieht sich auf folgende Arbeiten: Monika Firla-Forkl: *Philosophie und Ethnographie. Kants Verhältnis zu Kultur und Geschichte Afrikas*. In: Cornelia Wunsch (Hrsg.): *XXV. Deutscher Orientalistentag vom 8. bis 13.4.1991 in München. Vorträge*. Stuttgart 1994, S. 432–442; Alex Sutter: *Kant und die »Wilden«*. Zum impliziten Rassismus in der kantischen Geschichtsphilosophie. In: *prima philosophia* 2 (1989), H. 2, S. 241–265. Dabei ist kritisch anzumerken, dass Bouba keine Arbeiten berücksichtigt, die eine Ambivalenz in Kants Position sehen. Vgl. hierzu z. B.: Floris Biskamp: *Rassismus, Kultur und Rationalität. Drei Rassismustheorien in der kritischen Praxis*. In: *Peripherie* 37 (2017), H. 2, S. 271–296; Nikita Dhawan: *The canary who sings in a predictable monotone: Kant and colonialism*. In: *Postcolonial Studies* 22 (2019), H. 2, S. 257–261. Vgl. zu dieser Problematik auch den Abschnitt zur Postkolonialen Kritik an den universellen Kategorien der Aufklärung in Teil I (Gliederungspunkt 2.3.).

1386 Vgl. Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 350.

weist Bouba darauf hin, dass die Einordnung von Afrikaner*innen am untersten Ende der »Menschheitsskala«¹³⁸⁷ eine zentrale Rechtfertigung der europäischen Kolonisierung »Afrikas« darstellte. Bouba zitiert dann nochmals ausführlich Kants Charakterisierung des N* und kommt, zum Fazit, »[...] dass Kant kraft seiner Autorität als einer der wichtigsten Denker seiner Zeit u. a. die Versklavung von Afrikanern durch Europäer rechtfertigt und Völkermord als Mittel der europäischen Dominanz für rechtmäßig hielt.«¹³⁸⁸

Fazit Modul 6 vor dem Hintergrund von Claim 3: Modul 6 beginnt mit einem Verweis auf die von Henri Guaino verfasste Dakar-Rede des französischen Präsidenten Sarkozy¹³⁸⁹ und endet mit als Teilnehmer innenmaterial präsentierten Aufgaben zur Analyse eines Auszugs aus der Rede.¹³⁹⁰ Die Dekonstruktion von Sarkozys Rede durch das Herausarbeiten »kolonialer Kontinuitäten« von »Afrikabilern« stellt dabei m. E. das zentrale Ziel des Moduls dar. Dazu ist gerade die Aufgabenstellung zur Sarkozy-Rede, in der Aissatou Bouba seine Empörung über die Rede offen äußert, mit Blick auf Claim 3 und die Frage nach dem triftigen Aufzeigen von »kolonialen Kontinuitäten« durchaus zielführend. Durch die ersten

1387 Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabilides. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 352.

1388 Vgl. Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabilides. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 352. Im Rahmen seiner scharfen Kritik wirft Bouba Kant auch vor, dass die zahlreichen Rebellionen und Befreiungskämpfe von afrikanischen Versklavten in den Amerikas (wie v. a. auch die Haitianische Revolution), von denen er Berichte gekannt haben muss, seine Einschätzung von Afrikaner*innen nicht beeinflusst haben. Vgl. Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabilides. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 352. Vgl. für dieses Argument mit Blick auf Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Susan Buck-Morss: *Hegel und Haiti. Für eine neue Universalgeschichte*. Berlin 2011.

1389 Vgl. Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabilides. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 324.

1390 Vgl. Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabilides. In: *Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V.* (Hrsg.): *Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 363.

beiden Fragen »Welches Afrikabild herrscht hier vor? Was ist ›Afrika‹ hier und was ist es nicht bzw. wie soll es werden?«¹³⁹¹ sollen die Lernenden zunächst die vorliegende Rede analysieren. Anschließend erhalten sie die Aufgabe, nach Parallelen, aber auch nach Unterschieden zu den Positionen Sprengers und Hegels zu suchen (wohl anhand der entsprechenden Textauszüge aus den Teilnehmer_innenmaterialien, im Verfasserteil für Multiplikator*innen liefert Bouba ja bereits eine Analyse der Rede Sarkozys vor dem Hintergrund des Hegelschen »Afrikabildes«).¹³⁹² Mit Blick auf das empirisch triftige Aufzeigen von »Kontinuitäten« überzeugt hier, dass zum einen mit Balthasar Sprenger und Georg Friedrich Wilhelm Hegel zwei Positionen aus unterschiedlichen Epochen herangezogen werden, um diachron Verbindungslinien aufzuzeigen. Zum anderen zielt der Arbeitsauftrag auch auf den Faktor »Wandel« und auf Unterschiede zwischen Sarkozys Rede und den Positionen von Hegel und Sprenger. Dabei ist die Beantwortung der Frage nach Parallelen und Unterschieden aufgrund der vorherigen Textquellenauszüge allein bzw. ohne ausführliche Kontextualisierung der Schriften von Sprenger und Hegel sicherlich nicht einfach. Hierfür bietet die Analyse von Bouba, wie sie im Begleittext für die Multiplikator*innen vorgenommen wird, für Lehrpersonen eine insgesamt überzeugende Grundlage. Ein Erwartungshorizont für Multiplikator*innen wird zur skizzierten Aufgabe im Lehr-Lernmittel leider nicht mitgeliefert.

Auch in diesem Modul bleibt die Diskussion von Schlussfolgerungen, die aus den skizzierten »kolonialen Kontinuitäten« gezogen werden können und damit die Frage nach der historischen Relevanz der skizzierten Muster für die Gegenwart und Zukunft eher implizit. Auch die Frage nach konkreten Handlungsoptionen bzw. nach alternativen »Afrikabildern« – wie sie afrikanische Intellektuelle wie Felwine Sarr skizzieren¹³⁹³ – wird in dem Modul nicht aufgegriffen (allerdings wurde die Frage nach Handlungsoptionen und möglichen Alternativen vom Verfasser auch nicht als Ziel für das Modul benannt).

Fazit Lehr-Lernmittel »Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens«, Modul 2 und Modul 6: Die Analyse der beiden

1391 Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 363.

1392 Vgl. Aissatou Bouba: Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 321–363, hier S. 330–332.

1393 Felwine Sarr: Afrotopia. Berlin 2019.

Module konnte zeigen, dass in allen Kapiteln überzeugende Analysen »kolonialer Kontinuitäten« vorgenommen werden und dass auch konkrete Quellenmaterialien zur Verfügung gestellt werden, mit denen sowohl »Dauer« als auch »Wandel« in den jeweils skizzierten »Afrikabildern« aufgezeigt werden kann. Allerdings sind die einzelnen Kapitel unterschiedlich überzeugend didaktisiert (so finden sich in Modul 2, Kapitel 3 überhaupt keine Aufgaben bzw. Leitfragen). Auch dort, wo Aufgaben zu den Teilnehmer_innenmaterialien gestellt werden, können die konkreten Aufgabenstellungen im Hinblick auf die Frage nach dem empirisch triftigen Aufzeigen kolonialer Kontinuitäten manchmal mehr (Modul 6) manchmal weniger (z. B. Modul 2, Kapitel 2) überzeugen.

Modul 2: Als Ziel von Modul 2 wurde vom Verfasser Manfred Weule formuliert, für verschiedene Medien (wie Film, Fotografie und Literatur) zu zeigen, wie heutige »Afrikabilder« auf koloniale Muster in diesen Gattungen, die der Kolonialzeit entstammen, zurückgeführt werden können. Zudem sollen Lernende reflektieren, wie sie selbst zur Reproduktion kolonialer Bilder und Vorstellungen beitragen. Während das erste Ziel, wie oben dargelegt, wenn auch nicht mit den konkreten Aufgabenstellungen, zumindest mit den zur Verfügung gestellten Darstellungstexten und Quellen erreicht werden kann, bleibt das zweite Ziel eher implizit und muss von den Lehrpersonen erarbeitet werden. Fragen nach der Bedeutung kolonialer Kontinuitäten mit Blick auf die Gegenwart und Zukunft und nach möglichen Handlungsoptionen werden ebenfalls nicht explizit thematisiert und müssen von der Lehrkraft an die Materialien herangetragen werden. Allerdings finden sich in Kapitel 3 mit dem Verweis auf die Arbeiten zweier afrikanischer Fotografen und in Kapitel 4 mit dem Verweis auf das afrikanische Kino zumindest Hinweise, wie den Lernenden entsprechende »Gegenbilder« aufgezeigt werden können.

Modul 6: Als Ziel von Modul 6 will der Verfasser Aissatou Bouba die Entstehung stereotyper »Afrikabilder« in der *longue durée* von den ersten Begegnungen zwischen Europäern und Afrikaner*innen an der afrikanischen Westküste, über die »Verwissenschaftlichung« des Afrikabildes durch europäische Wissenschaftler und Intellektuelle bis hin zur Dakar-Rede Nicolas Sarkozys 2007 nachzeichnen. Dieser Wandel wird dabei insgesamt überzeugend dargestellt. Lediglich im Hinblick auf Boubas scharfe Kritik an der europäischen Aufklärung, v. a. an Immanuel Kant, wären m. E. weitere Differenzierungen vor dem Hintergrund jüngerer Forschungsarbeiten nötig gewesen. Die Aufgabenstellungen im Teilnehmer_innenmaterial zum Aufzeigen »kolonialer Kontinuitäten« in Sarkozys Rede können insgesamt überzeugen. Fragen nach der historischen Rele-

vanz bzw. nach Handlungsoptionen und alternativen »Afrikabil dern« werden nicht thematisiert (was allerdings auch nicht als Ziel formuliert wurde).

Fokus: Geschichts- und erinnerungskulturelle bzw. geschichtspolitische Debatten über das »koloniale Erbe« am Beispiel von Ehrungen durch Straßennamen und Denkmäler

Bei geschichts- und erinnerungskulturellen sowie geschichtspolitischen Debatten über die Erinnerung an Ereignisse und über die Ehrung von Personen, etwa in Form von Denkmälern oder Straßennamen, handelt es sich um ein Forschungsfeld, das an der Schnittstelle von Geschichtswissenschaft, Geschichtsdidaktik und Public History angesiedelt ist. Die Auseinandersetzung mit Kontroversen über Denkmäler und Straßennamen allgemein stellt für die deutschsprachige Geschichtsdidaktik ein vertrautes Feld dar.¹³⁹⁴ Debatten speziell über koloniale Denkmäler und Straßennamen stellen jedoch einen geschichtsdidaktisch noch wenig bearbeiteten Bereich dar. Aufgrund der Zunahme an Debatten hierzu in der deutschen Geschichts- und Erinnerungskultur bzw. in der Geschichtspolitik dürfte dieses Thema in der Geschichtsdidaktik in der Zukunft weiter an Bedeutung gewinnen.¹³⁹⁵ Dabei ist die Auseinandersetzung mit solchen Kontroversen ein unverzichtbarer Teil einer »postkolonialen« Geschichtsvermittlung, der es immer auch um die »Dekolonisierung« der Geschichts- und Erinnerungskultur geht. Im Fall von geschichts- und erinnerungskulturellen bzw. geschichtspolitischen Debatten lassen sich dabei m.E. durchaus relativ

1394 Vgl. z. B. Rainer Pöppinghege: Geschichte mit Füßen getreten: Straßennamen und Gedenkkultur in Deutschland. Paderborn 2005; Claus Oberhauser: Das Rauschen der Straßennamen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 16 (2017), H. 1, S. 82–97; Saskia Handro: Historische Orientierung gesucht! Straßennamendebatten als Forschungsgegenstand und geschichtskulturelle Praxis. In: Matthias Frese/Marcus Weidner (Hrsg.): Verhandelte Erinnerungen. Der Umgang mit Ehrungen, Denkmälern und Gedenkorten nach 1945. Paderborn 2018, S. 253–278; Dietmar von Reeken: Gegenwärtige Denkmalskonflikte im Geschichtsunterricht. In: Vadim Oswalt/Hans-Jürgen Pandel (Hrsg.): Handbuch Geschichtskultur im Unterricht. Schwalbach/Ts. 2021, S. 36–63; Marco Dräger: Denkmäler im Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2021, hier v. a. die methodischen Anregungen für die Unterrichtspraxis, S. 56–62.

1395 Beispiele wären die mittlerweile in Hererostraße umbenannte Von-Trotha-Straße in München (vgl. hierzu <https://mapping.postkolonial.net/article/hererostrasse> (aufgerufen am 12.01.2022)) oder das mit einer Erklärtafel versehene Wissmann-Denkmal in Bad Lauterberg (vgl. Kjell Sonnemann: Neue Infotafel in Bad Lauterberg ordnet Wissmanns Taten ein. In: Harz Kurier (Online), 26.03.2021, <https://tinyurl.com/y65xnsnt> (aufgerufen am 12.01.2021)).

»gradlinige« »koloniale Kontinuitäten« ziehen, da sich im Falle von Straßennamen und Denkmälern häufig sowohl die Biografien der geehrten Personen bzw. die historischen Ereignisse, die Umstände der ursprünglichen Ehrung sowie die Geschichte der Auseinandersetzung um den Umgang mit dem Straßennamen bzw. dem Denkmal quellenmäßig gut rekonstruieren lassen.

Im Folgenden soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie aus geschichtsdidaktischer Sicht historisch triftige Relevanzurteile über die Gegenwartsbedeutung des Kolonialismus bzw. über »koloniale Kontinuitäten« im Kontext von Debatten über Straßennamen und Denkmäler, aber prinzipiell auch im Falle anderer Ehrungen etwa durch Feiertage, Jubiläen oder Gedenkjahre angeleitet werden können. Hier geht es im Kern um ein Urteil über eine Traditionsbildung, zumal in Fällen, in denen die umstrittene Ehrung nicht in der Kolonialzeit selbst erfolgt ist. Dann muss eine weitere Zeitebene bei der Bildung des Relevanzurteils einbezogen werden. Solche Kontroversen sind aus mehreren Gründen für die Geschichtsdidaktik und die Geschichtsvermittlung besonders relevant. Zum einen sind entsprechende Debatten weltweit ungebrochen aktuell, so dass sich – nicht zuletzt auch über die entsprechenden Kontroversen in den Sozialen Medien – häufig direkte Bezüge zu den Lebenswelten von Lernenden herstellen lassen. Zum anderen sind sie gut geeignet, um das Geschichtsbewusstsein und um historisches Denken zu fördern.¹³⁹⁶

Im Folgenden soll, angelehnt an zwei Beiträge des kanadischen Geschichtsdidaktikers Lindsay Gibson, ein Muster zur Urteilsbildung zu Fragen von »kolonialen« »Kontinuitäten« in geschichts- und erinnerungskulturellen Kontroversen über Straßennamen, Denkmäler sowie weitere Formen der Ehrung im Rahmen der Geschichtspolitik vorgeschlagen werden. In dem Muster wird besonders deutlich, wie wichtig es ist, Gegenwartsbezüge bzw. Kontinuitäten zu differenzieren und dabei auch die Beziehungen verschiedener Zeitebenen in die Analyse einzubeziehen. So müssen in solchen Debatten, wie der von Gibson untersuchten Auseinandersetzung über den Namen einer Schule, idealtypisch drei Zeitebenen unterschieden und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die erste Ebene ist die der Ereignisgeschichte, auf der es um den historischen Kontext zur Person bzw. zu den Ereignissen geht, über die heute kontrovers diskutiert wird. Auf der zweiten zeitlichen Ebene befindet sich der Zeitpunkt der ursprünglichen Ehrung. Die dritte Ebene umfasst die Ereignisse der Gegenwart. Hier geht es um den Zeitpunkt und die Umstände der heutigen Kritik an der

1396 Lindsay Gibson führt als weiteres Argument an, dass sie zur allgemeinen staatsbürgerlichen Bildung (»civic education«) beitragen. Vgl.: Lindsay Gibson: The Case for Commemoration Controversies in Canadian History Education. In: Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation 44 (2021), H. 2, S. 434–465.

Ehrung und die jeweiligen erinnerungspolitischen Aktionen und Forderungen, z. B. nach Kommentierung, Umbenennung oder Denkmalsturz.

In einem Aufsatz aus dem Jahr 2017 nennt Lindsay Gibson am Beispiel einer 2016 einsetzenden Debatte über eine Umbenennung einer kanadischen Grundschule¹³⁹⁷, die 1929 nach dem Rechtsanwalt, Journalisten und Politiker Nicholas Flood Davin (1840–1901) benannt wurde, der durch eine von ihm verfasste Empfehlung Anteil an der Errichtung des kanadischen »residential school systems« für die indigene Bevölkerung hatte, fünf Fragen für eine historisch reflektierte Urteilsbildung im Falle von »commemoration controversies«.¹³⁹⁸ Dabei blendet Gibsons Fragenkatalog allerdings den Zeitpunkt und den Kontext der Ehrung (die zweite der oben aufgeführten drei zeitlichen Ebenen) und deren Bedeutung für die jeweilige geschichts- bzw. erinnerungskulturelle Kontroverse noch aus. In einem 2019 veröffentlichten Artikel schlägt Gibson dann einen etwas anders gelagerten, an den von Peter Seixas im kanadischen Kontext entwickelten »historical thinking concepts«¹³⁹⁹ orientierten Fragekatalog vor, der den Zeitpunkt und Kontext der Ehrung miteinbezieht und diesen mit Blick auf das Historizitätsbewusstsein (bzw. das Konzept »continuity and change«) zudem um die für solche geschichtspolitische Debatten zentrale Frage ergänzt, ob sich die Deutungen der geehrten Person bzw. des jeweiligen Sachverhaltes, um den es geht, im Vergleich zum Zeitpunkt der Ehrung bis heute geändert haben.¹⁴⁰⁰ In

1397 Dabei handelt es sich um die »Davin Elementary School« in Regina in der kanadischen Provinz Saskatchewan, die im Jahr 2018, nach dem Viertel, in dem sie liegt, in »The Crescents Elementary School« umbenannt wurde. Vgl. Ashley Martin: Regina Public School Board votes to rename Davin School. In: Regina Leader-Post (Online), 20.06.2018, <https://tinyurl.com/yp4cdmsj> (aufgerufen am 12.01.2022).

1398 Vgl. Lindsay Gibson: The Ethical Dimension of Canadian Commemoration Controversies. In: Canadian Social Studies 49 (2017), H. 2, S. 15–19.

1399 Vgl. Peter Seixas: Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada. 2006, http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Framework_EN.pdf (aufgerufen am 15.07.2021), S. 1–12; Peter Seixas/Tom Morton: The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto 2012.

1400 Vgl. Lindsay Gibson: Questioning the Past. How to better understand commemoration controversies. In: Canada's History (Online), 23.01.2019, <https://www.canadashistory.ca/explore/teaching/questioning-the-past> (aufgerufen am 12.01.2021). Im im Jahr 2021 vorgelegten Aufsatz »The Case for Commemoration Controversies in Canadian History Education« führt Gibson für alle sechs »historical thinking concepts« nach Peter Seixas eine ganze Reihe von Fragen an, die Lehrende beim Unterrichten von »commemoration controversies« unterstützen sollen. Dabei schlägt er keine bestimmte Reihenfolge bzw. kein schematisches Vorgehen vor, auch wenn er die drei Konzepte »evidence«, »historical significance« und »the ethical dimension« im Kontext von geschichts- und erinnerungskulturellen bzw. geschichtspolitischen Debatten für am zentralsten hält. Vielmehr sollen Lehrkräfte sich auf diejenigen »historical thinking concepts« und diejenigen Fragen fokussieren, die ihnen für den konkreten Fall und die von ihnen jeweils verfolgten Ziele am sinnvollsten erscheinen. Vgl. Lindsay Gibson: The Case for Commemoration Controversies

Anlehnung an Lindsay Gibson werden für geschichts- und erinnerungskulturelle bzw. geschichtspolitische Debatten, in denen es um die Ehrung historischer Persönlichkeiten oder Gruppen geht, folgende Analyseschritte vorgeschlagen:

Frage 1: Wie sind die Handlungen der jeweiligen Person/Gruppe vor dem Hintergrund zeitgenössischer (Ebene der Ereignisgeschichte, hier handelt es sich um eine für die Urteilsbildung notwendige Kontextualisierung, bei der zeitgenössische Wertmaßstäbe rekonstruiert werden müssen – dies könnte auch als ein Sachurteil im Sinne Weymars und Jeismanns bezeichnet werden) bzw. heutiger Wertmaßstäbe (Ebene der Gegenwart, dies wäre nach Thünemann ein Valenzurteil) zu beurteilen? Dabei gilt es zu eruieren, wie verbreitet die jeweiligen Wertvorstellungen zeitgenössisch waren bzw. heute sind. Mit Blick auf das Beispiel des kanadischen »residential school systems« muss dabei auf der Ebene der Ereignisgeschichte also auch berücksichtigt werden, ob es bereits damals kritische Stimmen in der Siedlergesellschaft gab. Zudem gilt es auch zeitgenössische indigene Stimmen zu berücksichtigen.¹⁴⁰¹

Frage 2: Inwieweit war die jeweilige Person bzw. Gruppe, an die erinnert wird, für die historischen Ereignisse verantwortlich? (Ebene der Ereignisgeschichte, hier handelt es sich um ein Sachurteil im Sinne Weymars und Jeismanns.)¹⁴⁰²

Frage 3: Wann, wo, warum und durch wen wurde die Ehrung herbeigeführt? Wie sahen die Gesellschaft und die gesellschaftlichen Debatten aus, die die Ehrung begleiteten? Gab es bereits hier Kontroversen und/oder Widerstand? (Hierbei handelt es sich um eine für die Urteilsbildung notwendige Kontextualisierung auf der Zeitebene der ursprünglichen Ehrung.)¹⁴⁰³

Frage 4: Hat sich die Deutung der geehrten Person oder Gruppe bzw. der Ereignisse vom Zeitpunkt der Ehrung bis heute grundlegend gewandelt oder nicht? Gab bzw. gibt es hierzu Kontroversen und/oder Widerstand? (Hier handelt es sich ebenfalls um eine für die Urteilsbildung notwendige Kontextualisierung, die den Wandel von der zeitlichen Ebene der Ehrung zur zeitlichen Ebene der Gegenwart in den Blick nimmt.)¹⁴⁰⁴

in Canadian History Education. In: Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation 44 (2021), H. 2, S. 434–465, hier S. 451.

1401 Vgl. Lindsay Gibson: The Ethical Dimension of Canadian Commemoration Controversies. In: Canadian Social Studies 49 (2017), H. 2, S. 15–19, hier S. 16.

1402 Vgl. Lindsay Gibson: The Ethical Dimension of Canadian Commemoration Controversies. In: Canadian Social Studies 49 (2017), H. 2, S. 15–19, hier S. 16f.

1403 Vgl. Lindsay Gibson: Questioning the Past. How to better understand commemoration controversies. In: Canada's History (Online), 23.01.2019, <https://www.canadashistory.ca/explore/teaching/questioning-the-past> (aufgerufen am 12.01.2021).

1404 Vgl. Lindsay Gibson: Questioning the Past. How to better understand commemoration controversies. In: Canada's History (Online), 23.01.2019, <https://www.canadashistory.ca/explore/teaching/questioning-the-past> (aufgerufen am 12.01.2021).

Frage 5: Ist das historische Vermächtnis der Person, der Gruppe oder des Ereignisses im Einklang mit den heutigen Wertvorstellungen der jeweiligen Stadt bzw. Gemeinde? (Hierbei handelt es sich, auf Ebene der Gegenwart, um ein (Sach-)Urteil, das die Frage nach Wertvorstellungen zum Gegenstand hat.)¹⁴⁰⁵

Frage 6: Hat die Erinnerung heute negative Auswirkungen auf Individuen oder Gruppen in der jeweiligen Stadt bzw. Gemeinde? (Hierbei handelt es sich um eine notwendige Kontextualisierung bzw. um eine Sachfrage auf der Zeitebene der Gegenwart.)¹⁴⁰⁶

Frage 7: Sollte das ehrende Gedenken an die Person, die Gruppe oder das Ereignis beibehalten, verändert oder abgeschafft werden (Ebene der Gegenwart)?¹⁴⁰⁷ Bei Frage 7 kann man m. E. mit Thünemann von einem Relevanzurteil sprechen, bei dem es um den Beitrag der von den Lernenden vorgenommenen Bewertung für die Gegenwart (und Zukunft) geht.

An Gibsons Raster ist m. E. zu kritisieren, dass er bei Frage 5, wenn er von den heutigen Wertvorstellungen der jeweiligen Stadt bzw. Gemeinde spricht, keine weiteren Differenzierungen vornimmt. So bleibt unklar, wie bestimmt werden soll, ob das zur Debatte stehende historische Vermächtnis im Einklang mit den Wertvorstellungen der Stadtbewohner*innen bzw. Gemeindemitglieder steht, da unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen in der jeweiligen Stadt oder Gemeinde zur betreffenden geschichts- oder erinnerungskulturellen bzw. geschichtspolitischen Debatte unterschiedliche Positionen vertreten können. Vermutlich geht Gibson hier von einer demokratischen Willensbildung zur jeweiligen Streitfrage in der Stadtgesellschaft aus. Aus historischer bzw. geschichtsdidaktischer Perspektive darf dies m. E. nicht darauf hinauslaufen, dass alle Geehrten Demokrat*innen im heutigen Sinn gewesen sein müssen. Dabei gilt es anzuerkennen, dass in Biografien historischer Akteur*innen (wie auch bei Menschen der Gegenwart) stets Ambivalenzen zu finden sind und daher fast zwangsläufig kontroverse Einschätzungen zu erwarten sind. Um geschichtsbewusst zu handeln, muss m. E. jede Generation mit Blick auf den historischen Kontext abwägen, inwiefern historische Akteur*innen und auch Ereignisse heute noch als ehrungswürdig erscheinen und sich dabei auch der Relativität des eigenen Urteils bewusst sein.¹⁴⁰⁸

1405 Vgl. Lindsay Gibson: The Ethical Dimension of Canadian Commemoration Controversies. In: Canadian Social Studies 49 (2017), H. 2, S. 15–19, hier S. 17.

1406 Lindsay Gibson: The Ethical Dimension of Canadian Commemoration Controversies. In: Canadian Social Studies 49 (2017), H. 2, S. 15–19, hier S. 17f.

1407 Vgl. Lindsay Gibson: The Ethical Dimension of Canadian Commemoration Controversies. In: Canadian Social Studies 49 (2017), H. 2, S. 15–19, hier S. 18.

1408 Vgl. hierzu das online abrufbare Gespräch über die von postkolonialen Aktivist*innen geforderte Umbenennung des nach Joachim Nettelbeck (1738–1824) benannten Nettelbeckufers in Erfurt zwischen dem Philosophen Urs Lindner von der Initiative »Decolonize Erfurt« und dem Historiker und Direktor der Stiftung Gedenkstätten Buchenwald Jens-

Fokus Lehr-Lernmittelanalyse: Claim 3: Aufzeigen der Bedeutung der bis in die Gegenwart fortdauernden Geschichte des Kolonialismus für das Verständnis der Gegenwart und Zukunft, Feld 1: Geschichts- und erinnerungskulturelle bzw. geschichtspolitische Debatten über das »koloniale Erbe« am Beispiel von Ehrungen durch Straßennamen und Denkmäler

Lehr-Lernmittel: Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022).

Im Folgenden soll eine Einzelstunde zum Thema »Kolonialgeschichte vor Ort/Begehbare Geschichte(n)« (3.1.) aus Modul III »Öffentliche Erinnerung an die Kolonialzeit – eine Frage der Perspektive« des für die Sekundarstufe I (Jahrgangsstufen 8/9) konzipierten Lehr-Lernmittels »Koloniale Kontinuitäten I« untersucht werden, das 2014 vom Welthaus Bielefeld e.V. herausgegeben wurde.¹⁴⁰⁹ Ziel des aus drei Modulen bestehenden Lehr-Lernmittels »Koloniale Kontinuitäten I« ist es, wie der Titel bereits andeutet, grundlegende Informationen zum »kolonialen Erbe« und zu Fragen der öffentlichen Erinnerung gerade an den deutschen Kolonialismus zu vermitteln.¹⁴¹⁰ Für die Einzelstunde (45 Minuten) wurde das Thema Straßennamen bzw. Straßenumbenennungen als Fallbeispiel für aktuelle postkoloniale Debatten in Geschichts- und Erinnerungskultur bzw. Geschichtspolitik im Spannungsfeld von Politik, Aktivismus, Fachwissenschaft und Institutionen der Erinnerungs- und Geschichtspolitik ausgewählt. Im

Christian Wagner zum Thema »Bewertungsmaßstäbe für historische Personen«. »Decolonize Erfurt« weist dabei u.a. auf Nettelbecks direkte Involvierung in den transatlantischen Versklavungshandel und auf seine Rolle als Kolonialpropagandist hin. Vgl. Jens-Christian Wagner im Gespräch mit Urs Lindner: Bewertungsmaßstäbe für historische Personen, 22.02.2021, <https://tinyurl.com/u9m634et> (<https://decolonizeerfurt.wordpress.com/>) (aufgerufen am 16.07.2021).

1409 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 10.02.2021). Beim 1980 aus der »Dritte-Welt-Bewegung« hervorgegangenen Verein Welthaus Bielefeld e.V. handelt es sich um einen der zentralen Akteure für Globales Lernen im deutschsprachigen Raum. Vgl. <https://www.welthaus.de/ueber-uns/vereinsgeschichte/> (aufgerufen am 16.07.2021). Für das Konzept des Lehr-Lernmittels verantwortlich sind Frauke Hahn und Sandrine Micossé-Aikins, die Redaktion besteht aus Barbara Frey, Magdalena Freudenschuss, Stephanie Haase, Frauke Hahn (verantwortlich) und Friederike Reddehase.

1410 Die Module gehen in einem Dreischritt vor. Modul I gibt eine Einführung in das Thema Kolonialismus (mit einem Fokus auf der Berliner Afrika-Konferenz), Modul II setzt sich mit dem »Erbe des Kolonialismus« auseinander (mit einem Fokus auf dem globalen Handel) und Modul III befasst sich mit Debatten um die öffentliche Erinnerung an den (Deutschen) Kolonialismus sowie, in einer Vertiefung, auch mit Rassismus.

Folgenden soll analysiert werden, wie i. S. von Claim 3 in der Stundenkonzeption »koloniale Kontinuitäten« aufgezeigt, Relevanzurteile gefällt und mögliche Handlungsoptionen verhandelt werden. Konkret soll die Aufgabenstellung dabei vor dem Hintergrund der sieben in Anlehnung an die Vorschläge von Lindsay Gibson formulierten Fragen untersucht werden.

Als Lernziel für das gesamte Modul III, das eine zweite Stunde zum Umgang mit der Erinnerung an den Völkermord in Deutsch-Südwestafrika (3.2.) und eine dritte Stunde zum Thema »Rassismus« (3.3.) umfasst, wird relativ vage angegeben, dass die Lernenden sich mit der Frage auseinandersetzen sollen, ob bzw. wie die Kolonialzeit in Deutschland in der Öffentlichkeit erinnert wird.¹⁴¹¹

Die Unterrichtsstunde »Kolonialgeschichte vor Ort/Begehbare Geschichte(n)« beginnt mit einer 15-minütigen Phase (3.1.1.), in der im Rahmen eines Positionsbarometers die Lernenden zunächst erste Einschätzungen zum Grad der Erinnerung an die deutsche Kolonialgeschichte vornehmen sollen. Dazu befindet sich im Anhang ein Arbeitsblatt mit zentralen Ereignissen der Deutschen Kolonialgeschichte, die die Lehrkraft vorlesen soll, bevor sich die Schüler*innen zur Frage im Raum positionieren, ob das entsprechende Ereignis in Deutschland »stark« oder »gar nicht« erinnert wird.¹⁴¹² Dabei sind sinnvolle Ergebnisse, z. B. zur Frage, wie stark der »Herero Aufstand« oder der »Boxeraufstand«¹⁴¹³ in China in Deutschland erinnert werden, vermutlich nur zu erwarten, wenn die einzelnen Themen im Geschichtsunterricht bereits behandelt wurden. Aber sogar dann liegt die Vermutung nahe, dass dabei vor allem die Ereignisgeschichte thematisiert wurde und die Lernenden zum Grad der Erinnerung an die jeweiligen Geschehnisse keine fundierte Einschätzung abgeben können. Die in der nächsten Phase folgenden Fragen an die Schüler*innen zu Gedenkort an die Kolonialzeit können – wenn überhaupt – wohl nur

1411 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 37.

1412 Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 44.

1413 Bei diesen Formulierungen muss aus postkolonialer Perspektive, neben der Verwendung der Fremdbezeichnungen »Herero« und »Boxer«, kritisiert werden, dass der Begriff »Aufstand« eine Legitimität deutscher Kolonialherrschaft suggeriert. Als Alternative sind daher Begriffe wie »Widerstandskampf« oder »antikolonialer Befreiungskampf« vorzuziehen.

mit Blick auf die Lokalgeschichte beantwortet werden.¹⁴¹⁴ Am ehesten könnten die Lernenden dabei Vorwissen zu Arten der Erinnerung, die ihnen bekannt sind, besitzen oder auf die offene Frage antworten, welche Art der Erinnerung an die Kolonialzeit sie für angemessen halten. Für Lehrkräfte findet sich hier auch ein Informationskasten »Spuren der Kolonialvergangenheit«, der einen Auszug aus der Resolution der Initiative »freedom roads!« enthält, der aus postkolonial-aktivistischer Sicht – und u. a. durch ein Zitat der afrodeutschen Schriftstellerin May Ayim (1960–1996) – die andauernde Ehrung von Kolonialisten durch Straßennamen scharf kritisiert.¹⁴¹⁵ In der nächsten Stundenphase (3.1.2.), für die 10 Minuten vorgesehen sind, werden die Lernenden in zwei Gruppen eingeteilt, die jeweils Handouts mit Arbeitsaufträgen und Leitfragen erhalten.¹⁴¹⁶ Gruppe A soll Straßennamen vor Ort herausfinden (in der eigenen Stadt bzw. auf der Website von »freedom roads!«¹⁴¹⁷). Gruppe B soll explizit zu Carl Peters (1856–1918) recherchieren. Die abschließende Frage dieser Phase an die Lernenden (»Sollten in euren Augen Straßenschilder die Erinnerung an Personen wachhalten, die während der Kolonialzeit Verbrechen begangen haben?«¹⁴¹⁸) leitet zum abschließenden »Rollenspiel Straßenumbenennung« über. In der Handreichung finden sich am Ende von 3.1.2., wohl für die Lehrperson gedacht, eine kurze kritische biografische Notiz zu Carl Peters von der Website »freedom roads!« sowie ein Ausschnitt

1414 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 38. Zu Beginn des Moduls wird der Lehrkraft sinnvollerweise vorgeschlagen, vorbereitend eine Recherche zur Erinnerungskultur zum Thema Kolonialgeschichte vor Ort vorzunehmen (was später als Aufgabe auch den Lernenden gestellt wird). Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 37.

1415 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 38. Mit Blick auf die dort formulierte These, dass die Stadtlandschaften in Europa »von Spuren der Kolonialvergangenheit und Relikten kolonial-rassistischer Ideologie« geprägt sind wäre es wünschenswert gewesen, dass der Begriff »kolonial-rassistisch« definiert wird (vgl. hierzu ausführlich Teil III Claim 4 (Gliederungspunkte 9.3.1. und 9.3.2.)).

1416 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 45.

1417 Vgl. <http://www.freedom-roads.de/frd/strassen.htm> (aufgerufen am 16.07.2021).

1418 Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 39.

eines Aufsatzes von Matthias Frese, in dem dieser Straßenbenennungen als ein Phänomen der Vergangenheitspolitik einordnet und darauf hinweist, dass Straßennamen auf die Zeit verweisen, in der die entsprechende Ehrung vorgenommen wurde und Gedächtnisspeicher und Erinnerungsfiguren des kollektiven Gedächtnisses darstellen.¹⁴¹⁹

Den Kern der Stunde – wie auch der hier vorgenommenen Analyse – stellt das circa 20-minütige¹⁴²⁰ »Rollenspiel Straßenumbenennung« dar (3.1.3.). Insgesamt wird die Klasse dazu in sechs Gruppen aufgeteilt, denen jeweils eine Rollenkarte zugewiesen wird. Neben der jeweiligen Position zur Umbenennung einer fiktiven Straße¹⁴²¹ findet sich auch eine (kurze) Begründung der jeweiligen Position. Die Rollen umfassen: Anwohner*in 1 (hat sich auch bisher nicht am Namen gestört), Anwohner*in 2 (möchte nicht in einer Straße leben, die nach einem Verbrecher bzw. einer Verbrecherin benannt worden ist), Politiker*in (ringt zwischen der Parteilinie und den Wünschen von Anwohner*innen und Bürger*innen, die potenzielle Wähler*innen darstellen), Deutscher Bürger bzw. Bürgerin mit namibischen Wurzeln (fühlt sich durch den Straßennamen gedemütigt und fordert über die Ehrung einer Person aus dem Widerstand aus der Kolonialzeit einen Perspektivenwechsel, der den Bezug zur Kolonialgeschichte beibehält), Aktivist*in einer postkolonialen Gruppe (fordert ebenfalls den Bezug zur Kolonialgeschichte beizubehalten und die Ehrung einer Person, die sich kritisch mit der Kolonialzeit auseinandergesetzt hat), *weiße* Bürger*in deutscher Herkunft (findet nichts Anstößiges an dem Straßennamen) und ein Historiker bzw. eine Historikerin (schlägt die Beibehaltung des Straßennamens vor, aber mit einem ergänzenden Hinweis auf die Geschichte). Die Aufgabe der sechs Gruppen besteht nun darin, in ihrer jeweiligen Rolle Argumente für bzw. gegen die Straßenumbenennung zu finden und für ihre Figur eine Argumentation für die abschließende Podiumsdiskussion zu entwickeln. Geleitet wird die Debatte, in die jede Gruppe einen Vertreter bzw. eine Vertreterin entsendet, durch einen parteilosen Bürgermeister bzw. eine parteilose Bürgermeisterin. Dabei werden

1419 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 39.

1420 Sind bereits die beiden vorherigen Phasen von der Zeitplanung her sehr kurz angesetzt, so ist das Rollenspiel m.E. sicherlich nicht in 20 Minuten durchzuführen.

1421 Dabei findet sich nur in den Rollenkarten der Hinweis, dass es um eine nach einem Täter bzw. einer Täterin aus der Kolonialzeit benannte Straße geht. Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 46.

vier Optionen zur Verfügung gestellt, entlang derer sich die sechs Gruppen positionieren können:

»a) Keine Umbenennung b) Umbenennung in einen geschichtlich oder politisch unverfänglichen Namen (wie z. B. Blumenstraße) c) Umbenennung nach einer Person, die Widerstand gegen die Kolonialmacht geleistet hat oder die Kolonialzeit von einer anderen Perspektive aus erlebt hat als der ursprüngliche Namenspatron bzw. die ursprüngliche Namenspatronin d) Keine Umbenennung aber zusätzliches Anbringen eines Hinweisschildes, das den Straßennamen kritisch kommentiert.«¹⁴²²

Dabei kann die Entscheidung in der Debatte auch verfragt werden, d. h. es muss am Ende des Rollenspiels keine Einigung erreicht werden. Als Zielvorgabe für die Debatte wird von den Verfasser*innen das nur indirekt auf historisches Denken bezogene Ziel formuliert, dass die Schüler*innen »[...] lernen die Perspektive zu wechseln und versuchen zu verstehen, warum sich Mitglieder unserer Gesellschaft von den Straßennamen diskriminiert fühlen.«¹⁴²³ In der 10-minütigen Auswertungsphase des Rollenspiels soll dann mit den Lernenden der Verlauf der Debatte reflektiert werden. Dabei sollen u. a. die Fragen diskutiert werden, ob die Perspektiven der anderen Rollen nachvollziehbar waren und welche Argumente am überzeugendsten erschienen. Zudem soll hier auch die Möglichkeit eines Kompromisses diskutiert werden, der für alle Beteiligten befriedigend ist. Eine für die Lehrkraft gedachte Anmerkung erläutert, dass in der Realität Straßenumbenennungsdebatten häufig sehr emotional geführt werden und dass in diesem Zusammenhang Fragen nach dem Umgang mit der Kolonialgeschichte vielfach überhaupt zum ersten Mal gestellt werden. Dabei erfolgt auch der aus geschichtsdidaktischer Sicht zentrale Hinweis, dass Straßenumbenennungsdebatten die Frage aufwerfen, ob Urteilsmaßstäbe, die zur Ehrung durch den Straßennamen führten, auch in der Gegenwart noch gelten. In einem für die Lehrpersonen gedachten Zitat äußert der Historiker Rainer Pöppinghege dann noch den Gedanken, dass Straßennamen weniger etwas über das entsprechende historische Phänomen aussagen, sondern mehr über die Epochen, die der Name unbeschadet überdauert hat (hier wäre mit Gibson noch zu ergänzen, dass der Straßename natürlich

1422 Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 39.

1423 Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 39.

auch viel über die Zeit aussagt, in der die Ehrung vorgenommen wurde).¹⁴²⁴ Die Verfasser*innen stellen zum Schluss – wohl im Hinblick auf mögliche Umbenennungen – noch eine Zusatzaufgabe zur Verfügung, in deren Rahmen die Lernenden Biografien von anticolonialen Widerstandskämpfer*innen bzw. – etwas schief formuliert – von »einer afrikanischen Persönlichkeit« recherchieren sollen.¹⁴²⁵

Fazit Claim 3: Die Aufgabenstellungen in der skizzierten Stunde können vor dem Hintergrund des oben formulierten Fragerasters nach Gibson aus mehreren Gründen kritisiert werden. Die Aufgabenstellung zum Rechercheauftrag 3.1.2. zu einem von den Lernenden selbst gewählten Beispiel »vor Ort« (Gruppe A) bzw. zu Carl Peters (Gruppe B) sieht zwar eine Recherche zu historischen Biografien vor. Ob die Lernenden allerdings zeitgenössische Wertmaßstäbe (bei Carl Peters gab es bereits zeitgenössisch massive Kritik sowie ein Gerichtsverfahren gegen ihn¹⁴²⁶) (siehe Frage 1 im obigen Raster) und den Kontext der ursprünglichen Ehrung (siehe Frage 3 im obigen Raster) recherchieren, ist durch die Aufgabenstellung nicht sichergestellt. Die abschließende Frage »Findet ihr diese Ehrung noch zeitgemäß, nach allem [sic!] was ihr über diese Person/dieses Ereignis herausgefunden habt?«¹⁴²⁷ deutet nicht nur bereits an, dass ein Wandel in der Deutung der Person stattgefunden hat (vgl. Frage 4 im Raster oben, bei Carl Peters ist dies eindeutig der Fall), sondern fordert die Lernenden zu einem Relevanzurteil im Sinne von Holger Thünemann auf, wobei implizit bleibt, dass die Lernenden die Ehrung nach heutigen Wertmaßstäben bewerten. Eine Differenzierung, wie oben entlang der Fragen 5, 6 und 7 eingefordert, erfolgt hier nicht.

1424 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 40.

1425 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 40.

1426 1897 wurde Carl Peters nach einem Disziplinarverfahren nach Vorwürfen von Willkürherrschaft und brutalem Vorgehen gegenüber der afrikanischen Bevölkerung als Reichskommissar für das Kilimandscharogebiet abgesetzt. Der Kolonialskandal um Peters wurde zeitgenössisch sowohl im Reichstag als auch in der Presse breit diskutiert. Vgl. Heinz Schnepfen: Der Fall Karl Peters. Ein Kolonialbeamter vor Gericht. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 49 (2001), H. 10, S. 869–885. Ausführlich zur Biografie von Carl Peters, der nach seiner unehrenhaften Entlassung bald wieder rehabilitiert wurde, vgl. z. B. Uwe Wieben: Carl Peters. Das Leben eines deutschen Kolonialisten. Rostock 2000.

1427 Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 45.

Für das »Rollenspiel Straßenumbenennung« (3.1.3.) wird, wie die Rollenkarten zeigen, als Beispiel von einer nach einem eindeutigen kolonialen Täter benannten Straße ausgegangen. In dem Rollenspiel selbst geht es im Kern auf der Ebene der Gegenwart um die Beantwortung von Frage 7 des obigen Rasters. Denn es soll debattiert werden, ob das Gedenken an die Person beibehalten, kommentiert, abgeschafft oder verändert werden soll. Mit Ausnahme der Rollen »Anwohner_in 1« und v.a. »Weiße_Bürger_in deutscher Herkunft«, die den Straßennamen für unproblematisch hält, scheinen alle anderen Teilnehmer*innen in den Punkten, die im obigen Raster durch die Fragen 1 bis 6 aufgeworfen werden, einig zu sein: es handelt sich um eine sicherlich vor heutigen (und vermutlich auch vor zeitgenössischen) Wertmaßstäben als Täter bzw. Täterin zu verurteilende Person (Frage 1), die für historische Verbrechen verantwortlich ist (Frage 2). Auch wenn unklar bleibt, wann die Ehrung stattgefunden hat (Frage 3), so hat sich auf jeden Fall die Beurteilung der betreffenden historischen Person im Verlauf der Zeit bzw. bis heute grundlegend gewandelt (Frage 4). Und schließlich ist das Vermächtnis des historischen Akteurs bzw. der historischen Akteurin nicht im Einklang mit den Wertvorstellungen der Gemeinde/Stadt (Frage 5), der der Bürgermeister bzw. die Bürgermeisterin vorsteht und hat negative Auswirkungen auf Menschen bzw. Gruppen in der Gemeinde/Stadt (Frage 6). Überzeugend an der Aufgabenstellung 3.1.3. ist, dass mit Blick das Ziel des Perspektivenwechsels und einer kontroversen Auseinandersetzung mit der Gegenwartsbedeutung von Kolonialismus vier verschiedene Handlungsoptionen zur Diskussion gestellt werden. Dabei können Lernende, die das Anliegen Postkolonialer Kritik auch nach der vorherigen Auseinandersetzung mit der Kolonialgeschichte und den Straßenumbenennungsdebatten nicht teilen, sich auch legitimer Weise für eine andere Option als die Umbenennung entscheiden. Insgesamt kann das Rollenspiel also, im Gegensatz zur Rechercheaufgabe 3.1.2., vor dem Hintergrund des Analyserasters nach Lindsay Gibson überzeugen. Am Rollenspiel könnte lediglich kritisiert werden, dass kein konkretes Beispiel gewählt wurde. Dadurch ist die Diskussion weniger anschaulich. Allerdings bietet dieses Vorgehen auch mehrere Vorteile. So kann der abstrakte Charakter der Debatte zur Versachlichung der Diskussion beitragen (gerade im Unterschied zu tatsächlich »vor Ort« geführten Debatten). Zudem besteht nicht die Gefahr, dass das gewählte Beispiel »veraltet« (nachdem z. B. eine Straßenumbenennung dann erfolgt ist). Außerdem kann das Rollenspiel auch relativ einfach auf einen konkreten lokalen Fall angepasst werden. Dann könnte die Aufgabe mit den Lernenden auch zu einer »echten« Lernaufgabe erweitert werden,

in der z. B. als Aufgabe in der abschließenden Reflexion ein Leser*innen-brief an die Lokalzeitung oder ein Kommentar für die Sozialen Medien verfasst wird. Somit würden mögliche Handlungsoptionen nicht nur abstrakt diskutiert, sondern die Lernenden könnten aktiv in eine aktuelle geschichtspolitische bzw. erinnerungskulturelle Debatte eingreifen und historisch informiert Stellung beziehen.

Feld 2 »Machtstrukturen«: Kontinuitäten im Bereich materieller Strukturen

Im Feld 2 geht es um die Bedeutung »kolonialer Kontinuitäten« z. B. in den politischen und wirtschaftlichen Strukturen der Gegenwart, um historische Wurzeln globaler Ungleichheit und um Zusammenhänge zwischen dem historischen europäischen Kolonialismus und der Zerstörung von Ökosystemen und dem drohenden Kollaps des Erdsystems. Zudem gilt es zu diskutieren, welche Konsequenzen aus der jeweiligen Analyse gezogen werden können. Dabei handelt es sich wohl, auch im Vergleich zu Feld 1, um tendenziell komplexere und daher schwerer fassbare Zusammenhänge zwischen dem historischen Kolonialismus und der Gegenwart, wo kaum »Kontinuitäten« im Sinne von »Gradlinigkeit« vorliegen. Beispiele für »gradlinige« Kontinuitäten wären am ehesten noch konkret fassbare strukturelle Beziehungen, wie die Außenwirtschaftsorientierung und der Ressourcenexport ehemaliger Kolonien. Auch handelt es sich um Beispiele, die zur Analyse noch stärker als in Feld 1 eines interdisziplinären Zugriffs bedürfen (v. a. auch mit den Wirtschaftswissenschaften und den Naturwissenschaften) und m. E. nicht zuletzt deshalb auch bisher von Postkolonialer Theorie seltener behandelt wurden als Beispiele aus dem Feld 1. Des Weiteren gestaltet sich hier auch die Frage nach Lösungen und konkreten Handlungsoptionen schwieriger. Mögliche Konsequenzen wären z. B. im Falle der andauernden Außenwirtschaftsorientierung ehemaliger Kolonien Forderungen nach einer veränderten Handelspolitik bzw. nach dem Ende einer neoliberalen Wirtschaftspolitik, die die Ausbeutung von Rohstoffen im Globalen Süden weiter befeuert. Ein Beispiel, bei dem im Vergleich zu den Strukturen der Kolonialzeit sowohl »Dauer« als auch »Wandel« zu konstatieren ist, wären »koloniale Kontinuitäten« in der Entwicklungszusammenarbeit.¹⁴²⁸ Über mögliche Konsequenzen aus diesen »kolonialen Kontinuitäten« wird im Rahmen von

1428 Vgl. z. B. Daniel Bendix: *Global development and colonial power. German development policy at home and abroad*. London/New York 2018; Laura Stielike: *Wie regieren in Afrika? Über koloniale Kontinuitäten deutscher Entwicklungspolitik*. In: *Hinterland* (2010), H. 15, S. 36–39.

Post-Development-Ansätzen mittlerweile kontrovers diskutiert.¹⁴²⁹ Einen äußerst komplexen Fall stellt die weiter wachsende globale Ungleichheit zwischen Globalem Norden und Globalem Süden dar, die – zumindest in erheblichen Teilen – auch auf die Kolonialzeit zurückzuführen ist. Kontrovers diskutiert wird hier z. B. die Rolle, die die Plantagensklaverei in den Südstaaten der USA oder in der Karibik für die andauernde wirtschaftliche Benachteiligung der heutigen Schwarzen Bevölkerung dort spielt. Sowohl in den USA als auch in der Karibik existieren diesbezüglich Forderungen nach Reparationen.¹⁴³⁰

Im Folgenden soll an einer Unterrichtssequenz aus einem »postkolonialen« Lehr-Lernmittel gezeigt werden, wie am Beispiel von »Kolonialwaren« »koloniale Kontinuitäten« im Feld materieller Strukturen aufgezeigt, (Relevanz-)Urteile gefällt und mögliche Handlungsoptionen diskutiert werden.

Fokus Lehr-Lernmittelanalyse: Claim 3: Aufzeigen der Bedeutung der bis in die Gegenwart fortdauernden Geschichte des Kolonialismus für das Verständnis der Gegenwart und Zukunft, Feld 2: Kontinuitäten im Bereich materieller Strukturen, »Koloniale Kontinuitäten« am Beispiel von »Kolonialwaren« bzw. Cash Crops

Lehr-Lernmittel: Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022).

Das hier im Fokus stehende, aus zwei Einzelstunden bestehende Modul II »Das Erbe des Kolonialismus« stammt aus dem Lehr-Lernmittel »Koloniale Kontinuitäten I« und wurde 2014 vom Welthaus Bielefeld e.V. herausgegeben.¹⁴³¹ Im Zentrum der folgenden Analyse steht dabei die Frage, wie in den für die Jahrgangsstufen 8 und 9 entwickelten Materialien am Beispiel

1429 Vgl. zu Post-Development-Ansätzen z. B. Aram Ziai: *Development Discourse and Global History. From colonialism to the sustainable development goals*. London/New York 2016; Aram Ziai/Julia Schöneberg (Hrsg.): *Dekolonisierung der Entwicklungszusammenarbeit und Postdevelopment Alternativen*. AkteurInnen, Institutionen, Praxis. Baden-Baden 2021.

1430 Vgl. z. B. Manuela Boatcă/Claudia Rauhut: *Globale Ungleichheiten in der Longue durée: Kolonialismus, Sklaverei und Forderungen nach Wiedergutmachung*. In: Karin Fischer/Margarete Grandner (Hrsg.): *Globale Ungleichheit. Über Zusammenhänge von Kolonialismus, Arbeitsverhältnissen und Naturverbrauch*. Wien 2019, S. 91–107; vgl. Thomas Craemer: *International Reparations for Slavery and the Slave Trade*. In: *Journal of Black Studies* 49 (2018), H. 7, S. 694–713.

1431 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022). Ausführlich zum Welthaus Bielefeld und zu den Unterrichtsmaterialien »Koloniale Kontinuitäten I« siehe oben.

von »Kolonialwaren« »koloniale Kontinuitäten« im Bereich materieller Strukturen verhandelt werden.

Ziel der beiden Stunden in Modul II ist es, dass die Lernenden bis heute reichende Auswirkungen des historischen Kolonialismus in fünf Bereichen nachvollziehen können (Gesellschaft, Politik, Wirtschaft, Kultur und Ökologie). Dabei soll von den Auswirkungen der im Modul I des Lehr-Lernmittels behandelten Berliner Afrika-Konferenz 1884/1885 ausgegangen werden. Ein besonderer Fokus liegt dabei in der zweiten Stunde auf »Kolonialwaren« bzw. heutigen Cash Crops und »kolonialen Kontinuitäten« in deren Anbau und Export.¹⁴³²

Die erste der beiden Unterrichtsstunden »2.1. Das Erbe des Kolonialismus« beginnt mit der Besprechung einer Hausaufgabe, in der die Lernenden allgemein Eindrücke über die mediale Berichterstattung zu »Afrika« recherchieren sollten.¹⁴³³ Ausgehend von den gesammelten »Afrikabildern« wird im Plenum die Frage aufgeworfen, woher diese Vorstellungen stammen und in welchen der von den Lernenden genannten Themenfeldern Folgen des Kolonialismus im Allgemeinen bzw. der Berliner Afrika-Konferenz im Speziellen eine Rolle spielen.¹⁴³⁴ Der Aspekt der bis heute nachwirkenden Grenzziehungen der Afrika-Konferenz wird dann in einem Vergleich zweier Karten des afrikanischen Kontinents von 1914 bzw. heute in der nächsten Phase explizit aufgegriffen. Mit der Frage nach den Folgen der willkürlichen Aufteilung Afrikas in Berlin 1884/1885 wird dann auf die Gruppenarbeit übergeleitet, die im Zentrum der Stunde steht.¹⁴³⁵ Hier sollen die Lernenden zu je einem von neun Bereichen (Sprache, Bildungssystem, Hauptstadt und Infrastruktur, Kriege und Konflikte, Handelspolitik, Landrechte/Landwirtschaft, Religion, Gesundheit, Umgang mit Völkermord) in Kleingruppen im Internet recherchieren. Die Leitfrage lautet: »Inwiefern zeigen sich in diesen Feldern die Folgen des

1432 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 23.

1433 Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 11.

1434 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 23f.

1435 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 24.

Kolonialismus?»¹⁴³⁶ (wobei es, ohne dass dies explizit benannt wird, ausschließlich um den (deutschen) Kolonialismus auf dem afrikanischen Kontinent geht). Dann folgen Hintergrundinformationen für Lehrkräfte mit Internetlinks für die Rechercheaufgaben und Zusammenfassungen zentraler Aspekte zu den einzelnen Punkten, wobei es sich teilweise um Auszüge aus den über die angegebenen Links aufrufbaren Websites handelt, die den Schüler*innen als Ausgangspunkt für ihre Internetsuche empfohlen wurden (teilweise sind die Texte auch von den Verfasser*innen der Materialien verfasst).¹⁴³⁷ Die Auswirkungen des Kolonialismus werden dabei ausschließlich anhand von Darstellungstexten erarbeitet, historische Quellen werden nicht verwendet. In allen neun Bereichen geht es darum, heutige Probleme auf ihre Ursprünge in der Kolonialzeit abzuklopfen. Mit Blick auf das Aufzeigen von »Kontinuitäten« wird in einigen Texten durchaus überzeugend aufgezeigt, wo konkrete Linien zwischen kolonialer Vergangenheit und der Gegenwart verlaufen und wie Zusammenhänge zwischen heutigen Problemen und der Kolonialgeschichte aussehen. Dies gelingt am besten in den Feldern, wo am ehesten konkret fassbare »Kontinuitäten« im Sinne von »Gradlinigkeit« postuliert werden können. Beispiele hierfür wären der Bereich der Sprache bzw. konkreter rassistischer Begrifflichkeiten¹⁴³⁸, die Infrastruktur¹⁴³⁹ oder die Handelspolitik¹⁴⁴⁰. Mit Abstrichen zielführend vor dem Hintergrund der Frage nach kolonialen Kontinuitäten ist m. E. die Charakterisierung des heutigen Land-Grabbing global agierender Konzerne als »moderne Fortführung kolonialer Prakti-

1436 Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«, Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 24. Mit 20 Minuten ist die Zeit für diese Gruppenarbeit m. E. viel zu eng bemessen. Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«, Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 23.

1437 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«, Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 24–29.

1438 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«, Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 24f.

1439 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«, Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 27.

1440 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«, Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 27f.

ken«¹⁴⁴¹, wobei hier eher Vergleiche gezogen und dadurch Sinnzusammenhänge hergestellt, als konkrete historische Verbindungslinien und damit »koloniale Kontinuitäten« im engeren Sinne aufgezeigt werden. Im Text zum Völkermord an den Ovaherero und Nama, dem im Modul III des Lehr-Lernmittels allerdings eine eigene Unterrichtsstunde gewidmet ist, wird lediglich eine der Auswirkungen des Genozids thematisiert, nämlich dass heute noch menschliche Überreste, die die deutschen Kolonisatoren im Zuge des Völkermords zum Zweck der »Rasseforschung« nach Deutschland geschickt hatten, in verschiedenen Einrichtungen gelagert sind (dabei handelt es sich m.E. ebenfalls um eine eher »gradlinige« Kontinuität).¹⁴⁴² Weniger überzeugen können im Hinblick auf das Aufzeigen der für das Lehr-Lernmittel insgesamt titelgebenden »Kolonialen Kontinuitäten« die Darstellungstexte zu den Bereichen Bildungssystem¹⁴⁴³, Kriege und Konflikte¹⁴⁴⁴, Religionen/Weltanschauungen¹⁴⁴⁵ und Gesundheit¹⁴⁴⁶. Dies liegt m.E. nicht zuletzt auch daran, dass es sich hier um komplizierte Fälle handelt, in denen »Dauer« und »Wandel« in komplexer Weise miteinander verwoben sind. Am Ende der Stunde erhalten die Lernenden die Hausaufgabe, einen »Supermarktcheck« durchzuführen und zu verschiedenen Warengruppen das jeweilige Herkunftsland und auch den Ort, wo die jeweilige Ware verarbeitet wurde, herauszufinden.¹⁴⁴⁷

In der zweiten Unterrichtsstunde »2.2. Globale Handelsinteressen – Koloniale Kontinuitäten« soll am Beispiel von »Kolonialwaren« die Aus-

1441 Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 28.

1442 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 29.

1443 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 26f.

1444 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 27.

1445 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 28.

1446 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 28f.

1447 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 29.

einandersetzung mit dem Anbau und Handel von Produkten aus dem Globalen Süden vertieft werden. Dabei werden zunächst die Ergebnisse der Hausaufgabe ausgewertet. Die Lernenden sollen dabei die Frage beantworten, welche der Waren aus dem Supermarkt »[...] vor 100 Jahren als ›Kolonialwaren‹ in sogenannten ›Kolonialwarenläden‹ verkauft [wurden]«. ¹⁴⁴⁸ Allerdings bleibt unklar, wie die Lernenden diese Frage beantworten sollen. Vermutlich ist hier ein Input der Lehrkraft nötig, für den ein von den Verfasser*innen stammender Informationskasten »Kolonialwaren« zur Verfügung steht. ¹⁴⁴⁹ Darin wird überzeugend dargelegt, warum Kolonialwaren in den kolonialen »Mutterländern« für viele Menschen erschwinglich waren (durch die billige Arbeitskraft bzw. Produktionsbedingungen in den Kolonien und Zollvorteile bei der Einfuhr). Das Aufzeigen »kolonialer Kontinuitäten« hin zur Gegenwart kann in dieser Infobox allerdings noch nicht überzeugen (es erfolgt lediglich der Hinweis auf das heutige internationale Handelsregime). Zudem findet sich im Lehr-Lernmittel eine Fotografie, die den heutigen »Kolonialwarenladen 2.0« in Düsseldorf zeigt. ¹⁴⁵⁰ Allerdings wird diese Abbildung in der Aufgabenstellung ebenso wenig aufgegriffen wie die Erklärung der Herkunft des Namens der EDEKA-Supermarktkette (ursprünglich »Einkaufsgenossenschaft der Kolonialwarenhändler im Halleschen Torbezirk zu Berlin« ¹⁴⁵¹). Die Ergebnissicherung in dieser Phase erfolgt durch ein »Kolonialwaren-Quiz«. ¹⁴⁵² Zum Abschluss der Stunde und des Moduls II soll noch eine 15-minütige Beschäftigung mit Arbeitsbedingungen in den ehemaligen Kolonien und in heutigen Ländern des Globalen Südens erfolgen. Dabei werden die Lernenden, anknüpfend an die Ergebnisse der Gruppe »Handelspolitik« aus der Gruppenarbeit der Vorstunde, dazu angehalten, sich mit einem vermutlich von den Verfasser*innen der Materialien erstellten

1448 Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 30.

1449 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 30.

1450 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 30.

1451 Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 31.

1452 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 30, S. 34.

Darstellungstext zu »kolonialen Kontinuitäten« im globalen Handel auseinanderzusetzen und dazu Fragen zu beantworten.¹⁴⁵³ Hier erhalten die Schüler*innen die Informationen, dass menschenunwürdige Arbeitsbedingungen in der Vergangenheit wie in der Gegenwart dafür verantwortlich sind, dass Kolonialwaren in Europa günstig sind und dass heute der Großteil der Gewinne, auch aufgrund der europäischen Zollpolitik, im Zwischenhandel und in der Weiterverarbeitung der Produkte in Europa liegt. Mit Blick auf die Frage nach einem empirisch triftigen Aufzeigen »kolonialer Kontinuitäten« fehlt hier allerdings der Verweis, dass auch diese Strukturen bereits in der Kolonialzeit angelegt wurden.¹⁴⁵⁴ Dabei werden von den Verfasser*innen die Fragen aufgeworfen, ob die Lernenden Menschen kennen, die sich für Gerechtigkeit im globalen Handel engagieren und was sie selbst, aber auch Gruppen wie Politiker*innen und Unternehmer*innen, tun können, um Veränderungen in Fragen von Konsum und Handelsstrukturen anzustoßen. Konkret wird nach Aktionsformen gefragt, die die Schüler*innen eventuell selbst, z.B. an der Schule, durchführen können. Dies ist mit Blick auf die Zielsetzung Postkolonialer Theorie, zu konkretem Handeln anzuregen, prinzipiell eine begrüßenswerte handlungsorientierte Aufgabe.¹⁴⁵⁵ Auch ist es aus postkolonialer Sicht zielführend, neben dem Verweis auf die Handlungsmöglichkeiten Einzelner auch auf die Notwendigkeit struktureller Veränderungen durch Entscheidungsträger*innen in Politik und Wirtschaft hinzuweisen.¹⁴⁵⁶ So bleibt die Diskussion nicht auf die in der Forschung nicht unumstrittene Möglichkeit von »Fair Trade« als Lösung für strukturelle globale Probleme des internationalen Handelsregimes beschränkt. Damit soll nicht abgestritten werden, dass eine Erörterung positiver Auswirkungen von Fairem Handel ihre Berechtigung hat. Für eine mögliche Weiter-

1453 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 31, S. 35.

1454 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 35.

1455 Dabei fällt an dem Material mit Blick auf das geschichtsdidaktische Unterrichtsprinzip der Multikausalität positiv auf, dass Kolonialismus diesbezüglich explizit als eine von mehreren Ursachen heutiger globaler Machtstrukturen dargestellt wird. Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 31, S. 35.

1456 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 31.

arbeit findet sich im Lehr-Lernmittel der Verweis auf weitere Unterrichtsmaterialien des Welthaus Bielefeld e.V. zu diesem Thema.¹⁴⁵⁷ Allerdings gilt es aus postkolonialer Perspektive sicherzustellen, dass die Lehrkraft auch die Kritik am »Fair Trade«-Konzept in die Diskussion einbringt, da dies in den angeführten Lehr-Lernmitteln kaum zu erfolgen scheint. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Beziehungen zwischen der Kolonialzeit und der Gegenwart im Sinne von Claim 3 auch in dieser abschließenden Phase 2.2.2. vage bleiben. Auf dem Arbeitsblatt, wo die Lernenden Handlungsmöglichkeiten erarbeiten sollen, erfolgt lediglich ein (etwas schiefer) Vergleich der Arbeitsbedingungen auf Plantagen der Kolonisator*innen und von heutigen subalternen Arbeiter*innen im Globalen Süden.¹⁴⁵⁸ In der Anleitung für die Lehrkräfte findet sich ein Zitat des Politikwissenschaftlers Joshua Kweisi Aikins, in dem er auf das Fortwirken ausbeuterischer Produktionsbedingungen in den ehemaligen Kolonien hinweist sowie der Hinweis auf den Umstand, dass von dort aus weiterhin v. a. Rohstoffe exportiert werden, die Weiterverarbeitung hingegen wie in der Kolonialzeit in Europa erfolgt. Allerdings werden auch hier die konkreten Linien von der Kolonialvergangenheit in die Gegenwart und dabei vor allem das Zusammenspiel von »Dauer« und »Wandel« nicht wirklich aufgezeigt.¹⁴⁵⁹

Fazit Claim 3: Im untersuchten Modul II soll in fünf Bereichen aus dem Feld materieller Strukturen »[d]as Erbe des Kolonialismus« aufgezeigt werden. Während in der ersten Stunde hierzu anhand von Darstellungstexten bzw. einer Internetrecherche verschiedene Themen von den Lernenden bearbeitet werden sollen, erfolgt in der zweiten Stunde ein Fokus auf »koloniale Kontinuitäten« mit Blick auf »Kolonialwaren« bzw. den heutigen Globalen Handel mit Cash Crops. Auffällig ist dabei, dass im gesamten Modul nicht mit historischen Quellen gearbeitet wird. Was das Aufzeigen von »kolonialen Kontinuitäten« angeht, so können die vorgelegten Materialien insgesamt kaum überzeugen. Lediglich in einigen der Darstellungstexte in Stunde 1 (z. B. zu den konkreten bzw. »greifbaren« Themen Sprache oder Infrastruktur) gelingt es im Sinne von Claim 3 Linien

1457 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 31.

1458 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 35.

1459 Vgl. Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022), S. 31.

zwischen dem Zeitalter des Kolonialismus und der Gegenwart zu ziehen. Als Überleitung zur Stunde 2 »2.2. Globale Handelsinteressen – Koloniale Kontinuitäten« dient ein »Supermarktcheck«. Hier – wie auch in der Stunde 1 insgesamt – bleiben Fragen nach der Beurteilung der historischen Relevanz der Sachverhalte für die Gegenwart und Zukunft eher implizit. Auch werden keine konkreten Handlungsoptionen diskutiert. In Stunde 2 greift das empirisch triftige Aufzeigen »kolonialer Kontinuitäten« im Sinne von Claim 3 dann deutlich zu kurz. Weder mithilfe der Infobox »Kolonialwaren« (z. B. mit Blick auf die Frage, warum »Kolonialwaren« damals wie heute günstig sind) noch anhand des kurzen Darstellungstextes zu heutigen Arbeitsbedingungen im Globalen Süden (z. B. bezüglich der historischen Wurzeln heutiger globaler Handelsstrukturen in der Kolonialzeit) werden konkrete Linien zwischen kolonialer Vergangenheit und »postkolonialer« Gegenwart gezogen. Überzeugen kann dann allerdings die abschließend formulierte Aufgabe, dass die Lernenden konkrete Handlungsoptionen diskutieren sollen, um zu einem gerechteren globalen Handel zu gelangen, zumal hier – neben dem »Fair Trade«-Handel als möglicher konkreter Aktionsform für die Schule – auch auf die Notwendigkeit der Veränderung von Strukturen auf politischer Ebene hingewiesen wird. Dabei handelt es sich zweifelsohne um ein Werturteil, allerdings bleibt die historische Komponente, d. h. die Frage, inwiefern diesem Urteil Bezüge zur Kolonialgeschichte und deren historischer Relevanz zugrunde liegen, vage (immerhin erfolgt am Beginn der Aufgabenstellung der Hinweis darauf, dass der Kolonialismus eine der Ursachen für heutige globale Machtverhältnisse darstellt).

Abschließend soll diskutiert werden, wie mit Lernenden sinnvoll Fragen nach heutigen Verantwortlichkeiten behandelt werden können, die sich aus »kolonialen Kontinuitäten« ergeben. Um zu vermeiden, dabei in simplifizierende »Täter-Opfer«-Dichotomien zu verfallen, ist m. E. das Konzept der »Implication« bzw. des »implicated subject« des US-amerikanischen Literaturwissenschaftlers und Holocaustforschers Michael Rothberg zukunftsweisend.¹⁴⁶⁰ Aus geschichts-didaktischer Sicht gilt es dabei zu fragen, welche Rolle historische Bildung für die Theoretisierung von »implication« (deutsch: »Verwicklung«) spielen kann. Mit »implication« schlägt Rothberg eine Kategorie kollektiver historischer Verantwortung vor für Fälle von historischem Unrecht, die wir nicht selbst begangen

1460 Vgl. Michael Rothberg: *The Implicated Subject: Beyond Victims and Perpetrators*. Stanford 2019.

haben.¹⁴⁶¹ Dabei definiert er die Kategorie des »implicated subject« in klarer Abgrenzung zur dichotomen Einteilung in »Opfer/Täter« (und deren Ergänzung um den vermeintlich unbeteiligten »bystander«). Diesbezüglich wirft er aktuellen Debatten auf dem Feld des Menschenrechtsdiskurses und in den »Memory Studies« vor, dass sie durch den Fokus auf die »Opfer-Täter«-Dichotomie zu kurz greifen.¹⁴⁶² Den Begriff »implicated subject« definiert Michael Rothberg folgendermaßen:

»An implicated subject is neither a victim nor a perpetrator, but rather a participant in histories and social formations that generate the positions of victim and perpetrator, and yet in which most people do not occupy such clear-cut roles. Less ›actively‹ involved than perpetrators, implicated subjects do not fit the mold of the ›passive‹ bystander, either. Although indirect or belated, their actions and inactions help produce and reproduce the positions of victims and perpetrators.«¹⁴⁶³

Rothberg kann dabei überzeugend darlegen, dass sich seine Kategorie der »implication« besonders für die Beschäftigung mit Fragen nach kollektiver Verantwortung für Fälle von historischer Gewalt eignet, in denen es um teilweise weit in der Vergangenheit liegende Beispiele geht, bei denen weder »gradlinige« Kontinuitäten, noch eindeutige Brüche konstatiert werden können.¹⁴⁶⁴ Ein konkreter Fall wären die Dilemmata, die sich aus der Geschichte des transatlantischen Versklavungshandels und der Plantagensklaverei in den Amerikas, ergeben.

Rothberg stellt klar, dass es beim Postulieren von »implication« nicht um die Konstruktion starrer Identitätskategorien geht, sondern dass »implicated subjects« dynamische und z. T. auch widersprüchliche Positionen einnehmen: »[...] to be an implicated subject is to occupy a particular type of subject position in a history of injustice or structure of inequality – a history or structure one may enter, like an immigrant, long after the injustice at issue has been initiated or, like a beneficiary of global capitalism, far from its epicenter of exploitation.«¹⁴⁶⁵

Was Rothbergs Konzept der »implication« für die Frage nach »kolonialen Kontinuitäten« bzw. den daraus zu ziehenden Konsequenzen – und für die beginnende geschichtsdidaktische Debatte um Intersektionalität und Diversität¹⁴⁶⁶

1461 Vgl. Michael Rothberg: *The Implicated Subject: Beyond Victims and Perpetrators*. Stanford 2019, S. 1, S. 12.

1462 Vgl. Michael Rothberg: *The Implicated Subject: Beyond Victims and Perpetrators*. Stanford 2019, S. 57.

1463 Michael Rothberg: *The Implicated Subject: Beyond Victims and Perpetrators*. Stanford 2019, S. 1.

1464 Vgl. Michael Rothberg: *The Implicated Subject: Beyond Victims and Perpetrators*. Stanford 2019, S. 8.

1465 Michael Rothberg: *The Implicated Subject: Beyond Victims and Perpetrators*. Stanford 2019, S. 48.

1466 Vgl. hierzu Teil II (Gliederungspunkt 4.3.).

– so relevant macht, ist der Umstand, dass es dadurch möglich ist, Verflechtungen zwischen der subjektiven Ebene und der strukturellen Ebene deutlich zu machen.¹⁴⁶⁷ Rothberg drückt dies mit Bezug auf das Combahee River Collective¹⁴⁶⁸, einen Zusammenschluss aus Schwarzen, lesbischen Feminist*innen in den USA der 1970er Jahre, und deren Einsatz gegen ihre intersektionale Diskriminierung entlang verschiedener Kategorien wie folgt aus:

»While certainly material and structural in their expression, gendered and racialized forms of domination also involve processes of meaning making and subject formation that sediment historical legacies – both for those who are disadvantaged by such legacies and for those who are advantaged by them (i. e., implicated subjects). The persistent and historical nature of these processes does not entail that the structures and subjects they have produced are unchangeable (or that they are, in this sense, radically different from class relations). It does suggest, however, that part of what it will take to overcome structures and subjects that express relations of domination will be working through historical wrongs, even those that seem faraway or distant and especially those related to genocide, colonialism, and slavery.«¹⁴⁶⁹

Rothberg sieht »implication« dabei als sinnvolle Ergänzung der Kategorie der Intersektionalität und erhofft sich davon, neue Räume für Allianzen über soziale bzw. identitätsbezogene Positionen hinweg zu schaffen, »[...] between subjects who are differentially implicated in the interlocking systems of oppression that the Combahee River Collective identifies.«¹⁴⁷⁰

Dass mit Blick auf das »Erbe« der Sklaverei die andauernde strukturelle Benachteiligung und rassistische Diskriminierung der Nachfahr*innen der Versklavten in den ehemaligen Sklavenhaltergesellschaften »immer noch« möglich ist, erklärt Rothberg damit, dass die meisten Menschen, die keine Nachfahren von Versklavten sind, sich weigern zu sehen und anzuerkennen, dass sie in komplexer Weise in ein historisches Unrecht »verwickelt« sind, das sie »geerbt« haben und von dem sie (direkt oder indirekt) profitieren.¹⁴⁷¹ Diesbezüglich stellt Rothberg die These auf, dass die »unheimliche« Präsenz des Erbes der Sklaverei in den ehemaligen Sklavenhalter- und auch Sklavenhandelsgesellschaften aus der Kombination einer deutlichen zeitlichen Distanz und den unbestreitbaren »Erbschaften« herrührt. Dabei handelt es sich aber häufig eben um ein »indi-

1467 Vgl. Michael Rothberg: *The Implicated Subject: Beyond Victims and Perpetrators*. Stanford 2019, S. 49f.

1468 Vgl. hierzu: Keeanga-Yamahatta Taylor (Hrsg.): *How we get free. Black feminism and the Combahee River Collective*. Chicago 2017.

1469 Michael Rothberg: *The Implicated Subject: Beyond Victims and Perpetrators*. Stanford 2019, S. 56.

1470 Vgl. Michael Rothberg: *The Implicated Subject: Beyond Victims and Perpetrators*. Stanford 2019, S. 33, S. 36f., das direkte Zitat befindet sich auf S. 37.

1471 Vgl. Michael Rothberg: *The Implicated Subject: Beyond Victims and Perpetrators*. Stanford 2019, S. 20.

rektes« Erbe, z. B. in Form von Rassismus oder der Eigentumsverteilung, die noch immer Vor- und Nachteile für die jeweiligen Nachkommengruppen reproduzieren unabhängig davon, ob es sich bei den jeweiligen Vorfahren um direkte »Täter« bzw. konkrete »Opfer« handelte.¹⁴⁷² Rothberg betont in diesem Zusammenhang, dass ein auf »implication« basierender Ansatz zur Auseinandersetzung mit dem Erbe der Sklaverei und des transatlantischen Versklavungshandels sowohl auf der Ebene der Repräsentation als auch auf der Ebene der materiellen Wiedergutmachung ansetzen muss.¹⁴⁷³

8.4. Gesamtfazit Claim 3: Aufzeigen der Bedeutung der bis in die Gegenwart fortdauernden Geschichte des Kolonialismus für das Verständnis der Gegenwart und Zukunft (Aufzeigen »kolonialer Kontinuitäten«)

Claim 3 fordert eine differenzierte Auseinandersetzung mit vielleicht *dem* Kernanliegen Postkolonialer Kritik: aufzuzeigen, dass Kolonialismus bzw. in der Kolonialzeit geprägte Strukturen, Muster und Beziehungen in Form von »kolonialen Kontinuitäten« andauern. Dabei wurde konstatiert, dass sowohl in der Wissenschaft als auch bei zivilgesellschaftlichen Akteur*innen »koloniale Kontinuitäten« häufig postuliert, allerdings selten konkret aufgezeigt werden. Da die Konzeptualisierung bzw. Spezifizierung solcher Kontinuitäten sowohl in der Geschichtstheorie als auch in der Geschichtsdidaktik bisher wenig diskutiert wurde und der Kontinuitätsbegriff schwach definiert ist, wurde eine theoretische Konzeptualisierung von »kolonialen Kontinuitäten« unter Verwendung geschichtsdidaktischer, geschichtstheoretischer und Postkolonialer Theorie entwickelt. »Kontinuitäten« können in unterschiedlichen Bereichen auftreten, z. B. in Form von Denkmustern, Machtstrukturen oder Beziehungen. Es handelt sich um Konstruktionen bzw. Deutungen. Aus geschichtsdidaktischer Perspektive ist es somit zentral, darauf hinzuweisen, dass nicht nur die Vergangenheit auf unterschiedliche Weise gedeutet wird, sondern dass es sich auch bei der Art und Weise, wie Beziehungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart (hier mit Blick auf Dauer und Wandel¹⁴⁷⁴) konstruiert werden, um Interpretationen handelt, die empirisch belegt werden müssen. Diese Interpretationen hängen mit bestimmten Sichtweisen auf die Vergangenheit und Gegenwart, mit Positionierungen in

1472 Vgl. Michael Rothberg: *The Implicated Subject: Beyond Victims and Perpetrators*. Stanford 2019, S. 63.

1473 Vgl. Michael Rothberg: *The Implicated Subject: Beyond Victims and Perpetrators*. Stanford 2019, S. 83.

1474 Ähnliches gilt auch z. B. mit Blick auf Fragen von Kausalität.

(geschichts-)politischen Debatten sowie mit ideologischen Positionen zusammen. Daher können auch unterschiedliche Interpret*innen mit guten Argumenten zu unterschiedlichen Deutungen kommen.¹⁴⁷⁵

Dabei wurde vorgeschlagen, zwei Schritte analytisch zu trennen. Zunächst gilt es in einem ersten Schritt zu prüfen, inwiefern »Kontinuität« besteht. Es sollen die genauen Zusammenhänge zwischen kolonialer Vergangenheit und »postkolonialer« Gegenwart benannt, spezifiziert und argumentativ (bzw. idealerweise auch durch historische Quellen) belegt werden. Hier wurde eine geschichtsdidaktische Profilierung des Kontinuitätsbegriff vorgeschlagen, die unterschiedliche Grade von analytischer Schärfe unterscheidet. Dabei wurden »koloniale Kontinuitäten« im eigentlichen Sinn als Gegenwartsbezüge als Ursachenzusammenhang charakterisiert. Unter Verwendung der Arbeiten von Ann Laura Stoler, Birthe Kundrus und Sybille Steinbacher wurden idealtypisch drei unterschiedlich triftige »Grade« von Kontinuität unterschieden: 1. Kontinuität im Sinne klarer »Gradlinigkeit«, 2. Kontinuität als das Andauernde in der Veränderung und 3. die Konstruktion von Kontinuitäten durch Gesellschaften. Auf diese Analyse aufbauend kann dann in einem zweiten Schritt im konkreten Fall die Frage der Beurteilung dieser »kolonialen Kontinuität(en)« erfolgen. Für solche Urteile über die Bedeutung des Andauerns kolonialer Strukturen und Beziehungen für die Gegenwart und Zukunft bzw. über den Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des historischen Kolonialismus ist die in der Geschichtsdidaktik etablierte Unterscheidung zwischen Sach- und Werturteil zu unscharf. Dabei wurde argumentiert, dass es sich beim Urteil über die Bedeutung »kolonialer Kontinuitäten« für die Gegenwart und Zukunft um ein historisches Relevanzurteil im Sinne Holger Thünemanns handelt. Im skizzierten idealtypischen Fall können sich an Urteile über die Bedeutung des Andauerns kolonialer Strukturen und Beziehungen für die Gegenwart und Zukunft, dem postkolonialen Impetus folgend, Diskussionen über daraus abzuleitende Handlungsoptionen anschließen.

Die Herausforderung der Profilierung des Kontinuitätsbegriffs: Aufzeigen der Bedeutung der andauernden Geschichte des Kolonialismus für das Verständnis der Gegenwart und Zukunft (Aufzeigen »kolonialer Kontinuitäten«): Insgesamt wurden aus den Lehr-Lernmittelanalysen des Korpus drei Beispiele ausgewählt, um vor dem Hintergrund des skizzierten idealtypischen Musters konkrete Didaktisierungen zu Fragen »kolonialer Kontinuitäten« zu untersuchen und dabei Herausforderungen für eine »postkoloniale« Geschichtsvermittlung zu identifizieren. Zum Feld »Kulturelle, sprachliche bzw. ideologische

1475 Vgl. Natasha Robinson: Conceptualising historical legacies for transitional justice history education in postcolonial societies. In: History Education and Research Journal 19 (2022), H.1, DOI: 10.14324/HERJ.19.1.10.

Kontinuitäten« wurden zwei Module des Lehr-Lernmittels »Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens« und eine Sequenz zu einer Straßenumbenennungsdebatte aus dem Lehr-Lernmittel »Koloniale Kontinuitäten I« ausgewählt. Zudem wurde zum Feld »Kontinuitäten im Bereich materieller Strukturen« eine Sequenz zu »Kolonialwaren« bzw. Cash Crops ebenfalls aus dem Lehr-Lernmittel »Koloniale Kontinuitäten I« analysiert. Dabei konnte gezeigt werden, dass die von den jeweiligen Verfasser*innen vorgelegten Darstellungstexte und Materialien zwar durchaus das Aufzeigen von »kolonialen Kontinuitäten« – darunter auch Fälle von »Dauer« und »Wandel« – ermöglichen. Allerdings wird ein triftiges Aufzeigen dieser Kontinuitäten durch entsprechende Didaktisierungen und Aufgabenstellungen kaum zielführend angeleitet. Am ehesten überzeugen kann diesbezüglich noch Modul 6 des Lehr-Lernmittels »Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens«, in dem Lernende mit der Dakar-Rede des ehemaligen französischen Präsidenten Nicolas Sarkozy aus dem Jahr 2007 arbeiten sollen. In den Materialanalysen wurde zudem deutlich, dass Fragen nach der Urteilsbildung über die Bedeutung des Andauerns kolonialer Strukturen und Beziehungen im Sinne von Relevanzurteilen und daraus möglicherweise folgende Schlussfolgerungen in Form konkreter Handlungen nicht immer diskutiert wurden. Im Hinblick auf Umbenennungsdebatten, z. B. von Straßen oder Denkmälern, konnte gezeigt werden, dass das in Anlehnung an die Arbeiten des kanadischen Geschichtsdidaktikers Lindsay Gibson entwickelte Frageraster für die Analyse der untersuchten fiktiven Straßenumbenennungsdebatte im Lehr-Lernmittel »Koloniale Kontinuitäten I« geeignet war, da es Stärken und Schwächen der Aufgabenstellung deutlich machte. (Straßen-)Umbenennungsdebatten – gerade zu ambivalenten kolonialen Akteur*innen – haben m.E. großes Potenzial für eine »postkoloniale« Geschichtsvermittlung. Denn hier können besonders anschaulich »koloniale Kontinuitäten« (und deren Konstruktion) analysiert, Relevanzurteile diskutiert und differenziert Handlungsoptionen debattiert werden. Falls es sich um eine »echte« Lernaufgabe handelt, d. h. um einen aktuell diskutierten Fall, könnten Lernende hier auch aktiv, z. B. durch das Verfassen von Social-Media-Beiträgen, in erinnerungskulturelle bzw. geschichtspolitische Debatten eingreifen. Dabei handelt es sich bei allen genannten Herausforderungen der Konzeptualisierung von »kolonialen Kontinuitäten« um eher allgemeine geschichtsdidaktische Punkte, die hier am Beispiel des Kolonialismus konkretisiert wurden. Prinzipiell lassen sich die theoretischen Überlegungen bei Claim 3 sicherlich auch auf Fälle von »Kontinuitäten« zu anderen Themen übertragen.

Abschließend wurde noch die vom US-amerikanischen Literaturwissenschaftler Michael Rothberg vorgeschlagene Denkfigur des »implicated subject« in die Debatte eingebracht. Rothberg will damit zu einer Differenzierung der Auseinandersetzungen über heutige Verantwortlichkeiten Nachgeborener für

historisches Unrecht, das sie selbst nicht begangen haben, beitragen. Inwiefern das Konzept der »implication«, das ebenfalls nicht auf Fragen kolonialen Unrechts beschränkt ist, für eine geschichtsdidaktische Operationalisierung fruchtbar gemacht werden kann, müsste allerdings weiter erforscht werden.

9. Claim 4: erweitertes Rassismusverständnis (Rassismusbegriff)

Rassismus spielt eine zentrale Rolle, um zu verstehen, wie der historische Kolonialismus – verstanden als Gewaltherrschaft und Unrechtssystem – funktionierte. In diesem Sinne betont z.B. Aimé Césaire, dass Kolonialismus insofern Rassismus voraussetzt, als dieser Menschen verdinglicht.¹⁴⁷⁶ Wie in Teil I dargestellt, hat sich Postkoloniale Theorie daher von Beginn an auch intensiv mit dem Zusammenhang von Kolonialismus und Rassismus befasst. Dabei fordert Postkoloniale Kritik ein postkolonial erweitertes Rassismusverständnis, wofür bisweilen der Begriff »Kolonialrassismus« verwendet wird. Im Folgenden soll argumentiert werden, dass ein solcher, von Postkolonialer Kritik inspirierter Zugriff auf Rassismus aus geschichtsdidaktischer Perspektive sowohl den historischen Zusammenhang zwischen Kolonialismus und Rassismus nachzeichnen als auch die Transformationen dieses »Kolonialrassismus« und dessen Weiterwirken in heutigen Formen von Rassismus aufzeigen muss.

Was diese Arbeit nicht leisten will und kann, ist eine umfassende Darlegung der Rassismusforschung in Wechselwirkung mit den Postkolonialen Studien. Während Rassismusforscher*innen wie die Soziologin Ulrike Marz zwar konstatieren, dass Postkoloniale Theorie auch im deutschsprachigen Raum die Rassismusforschung stark beeinflusst hat¹⁴⁷⁷, wird dort, wie im Folgenden vor allem im Zusammenhang mit Forschungen aus dem Umfeld der Rassismuskritik erläutert werden soll, nicht immer klar gezeigt, wie dieser Einfluss konkret aussieht bzw. welche postkolonialen Theoretiker*innen hier konkreten Einfluss ausgeübt haben. In diesem Zusammenhang sollen auch die Thesen überprüft werden, dass es sich bei der Rassismuskritik und dem Critical Whiteness-Ansatz um postkoloniale Rassismustheorien handelt.

Dabei muss eine Auseinandersetzung mit »Kolonialrassismus« und dessen »Kontinuitäten« bis in die Gegenwart in der Geschichtsvermittlung auch mehrere von einer durch Rassismuskritik und Critical Whiteness Studies beeinflussten

1476 Vgl. Aimé Césaire: *Über den Kolonialismus*. 3. Aufl. Berlin 2021 [1955], S. 46.

1477 Vgl. Ulrike Marz: *Kritik des Rassismus. Eine Einführung*. Stuttgart 2020, S. 10.

Bildungsarbeit an die Geschichtsdidaktik herangetragene Herausforderungen berücksichtigen, wie z. B. ein rassismussensibles Sprechen über Rassismus oder Forderungen nach Empowerment. Der Geschichtsdidaktiker Lars Deile hat mit Blick auf die pädagogischen Herausforderungen rassismuskritischer Bildungsarbeit argumentiert, dass die Stärke eines historisierenden Zugriffs auf Rassismus darin bestehen kann, Lernenden einen sekundären Erfahrungsraum zu eröffnen, in dem es aufgrund der Arbeit an historischen Beispielen – wie dem von Deile vorgelegten Unterrichtsbeispiel zur Geschichte von Sarah Baartman (ca. 1789–1815) – nicht sofort um Rassismusdebatten der Gegenwart und eine eigene Positionierung innerhalb dieser Debatten gehen muss.¹⁴⁷⁸ Trotzdem muss sich die Geschichtsdidaktik m. E. vor dem Hintergrund der Forderungen Postkolonialer Kritik, Fragen nach »kolonialen Kontinuitäten« von Rassismus in kolonialen Kontexten hin zu heutigen Formen von Rassismus zu untersuchen, auch intensiv mit gegenwärtigen Erscheinungsformen von »Kolonialrassismus« befassen.

Meine Auseinandersetzung mit den geschichtsdidaktischen Anforderungen an ein historisch informiertes, postkolonial erweitertes Rassismusverständnis in diesem Kapitel soll in folgenden Schritten dargelegt werden.

Zunächst wird der in dieser Arbeit vertretene Rassismusbegriff definiert (9.1.). Dabei folgt die Arbeit dem Rassismusverständnis von Mark Terkessidis und dem Rassismen-Begriff von Stuart Hall. Daran schließt sich eine kritische Auseinandersetzung mit den in der Forschung zu findenden Thesen an, dass Rassismuskritik bzw. Critical Whiteness Studies postkoloniale Rassismustheorien im engeren Sinne darstellen (9.2.). Den Kern des Kapitels stellt die anschließende Entwicklung eines historisch informierten »postkolonialen« Zugriffs auf Rassismus dar (9.3.). Hier wird eine begriffliche Differenzierung und geschichtsdidaktische Operationalisierung des m. E. bisher nur schwach definierten, aber gerade bei postkolonialen Aktivist*innen (aber auch darüber hinaus) häufig verwendeten Begriffs »Kolonialrassismus« vorgenommen. Und zwar wird zwischen »kolonialem Rassismus« auf der historischen Ebene (9.3.1.) und – auf der Ebene der Gegenwart (9.3.2.) – zwischen »Kolonialen Imaginationen und Prak-

1478 Vgl. Lars Deile: Vom Parkett in den Rang. Möglichkeiten und Grenzen einer Geschichte als Rassismuskritik. In: Karim Fereidooni/Nina Simon (Hrsg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden 2020, S. 77–105, hier S. 94f. Dabei ist, gerade mit Blick auf die weiter unten skizzierte Auseinandersetzung mit kolonialen Imaginationen in heutigen Formen von Rassismus und mit dem, was Wulf Hund und Malina Emmerink »Kolonialen Rassismus aus Erinnerungsabwehr« nennen (vgl. 9.3.2.), eine persönliche, auch emotionale Betroffenheit der Lernenden letztlich unausweichlich und dem Lernprozess auch förderlich. Aus didaktischer Sicht ist es allerdings sicherlich sinnvoll, die entsprechende Sequenz in getrennte Phasen einzuteilen, die für die Lernenden – und hierbei gerade für von Rassismus direkt betroffene Lernende – emotional unterschiedlich fordernd sind.

tiken in aktuellen Rassismen« (9.3.2.1.) sowie »Postkolonialem Rassismus aus Erinnerungsabwehr« (9.3.2.2.) unterschieden. Aus dem kaum mehr überschaubaren Feld der Rassismusforschung werden dabei besonders Arbeiten aus der historischen Rassismusforschung und aus dem deutschsprachigen Raum herangezogen. Abschließend werden allgemeinpädagogische sowie spezifisch geschichtsdidaktische Herausforderungen eines rassismussensiblen Umgangs mit historischen Quellen diskutiert. Dabei werden Vorschläge für den Umgang mit dem m.E. letztlich unauflösbaren Dilemma unterbreitet, dass auch bei einer kritischen, auf die Dekonstruktion von Rassismus abzielenden Arbeit mit historischen Quellen, Rassismus trotzdem – zumindest teilweise – wieder reproduziert wird (9.4.). Abgerundet werden die Ausführungen durch ein Gesamtfazit zu Claim 4 (9.5.).

9.1. Rassismus und/oder Rassismen? – Zum Rassismusverständnis dieser Arbeit

In der Rassismusforschung existieren verschiedene, sich zum Teil widersprechende und dabei unterschiedlich »enge« und »weite« Definitionen des Konzepts Rassismus. Im Kern ist Rassismus m.E. die ursprünglich mit einer Hierarchisierung vermeintlich unterschiedlich wertvoller menschlicher »Rassen« verbundene Vorstellung, dass unterschiedliche Gruppen von Menschen aufgrund ihrer zugeschriebenen Abstammung unterschiedlich viel wert sind. Diese Zuschreibung unterschiedlicher Wertigkeiten erfolgt dabei gegenwärtig nicht nur über biologistische, sondern auch über kulturalistische Kriterien,¹⁴⁷⁹ die willkürlich¹⁴⁸⁰ gewählt sind. Entscheidend ist dabei, dass diese Unterschiede als zum Wesen der jeweiligen Gruppen gehörig und deren Entwicklung determinierend angesehen werden. Der »Wert« des einzelnen Individuums hängt dabei vollkommen vom »Wert« der Gruppe als Ganzer ab.

Rassismus als soziales Verhältnis: Die vorliegende Arbeit folgt, im Einklang mit dem Gros der jüngeren, machtkritischen Rassismusforschung, einem Rassismusverständnis, demzufolge Rassismus eng mit sozialen bzw. gesellschaftlichen Machtverhältnissen verbunden ist. Damit grenzt sie sich vom Rassismusverständnis solcher ideologiekritischer Ansätze, z. B. aus dem Umfeld der Psy-

1479 Vgl. z. B. Wulf D. Hund: Rassismus im Kontext. Geschlecht, Klasse, Nation, Kultur und Rasse. In: Irmtrud Wojak (Hrsg.): Grenzenlose Vorurteile. Antisemitismus, Nationalismus und ethnische Konflikte in verschiedenen Kulturen. Frankfurt a.M. 2002, S. 17–40, hier S. 25.

1480 Vgl. Birgit Rommelspacher: Was ist eigentlich Rassismus? In: Paul Mecheril/Claus Melter (Hrsg.): Rassismuskritik. Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts. 2009, S. 25–38, hier S. 25.

choanalyse ab, für die Rassismus eher ein Bewusstseinsphänomen darstellt.¹⁴⁸¹ Gemäß dem Verständnis von Rassismus als sozialem Verhältnis wird Rassismus vielmehr in bestimmten Diskursen produziert, um soziale bzw. gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse von Gruppen über andere zu rechtfertigen, wie dies paradigmatisch im Kontext der formellen Kolonialherrschaft der Fall war.¹⁴⁸² Dass der Unterschied zwischen ideologiekritischen und machtkritischen Rassismusbegriffen dabei eher heuristisch zu sehen ist¹⁴⁸³, zeigt der Hinweis von Wulf Hund auf die integrierende Wirkung für den Zusammenhalt der »Eigengruppe«. Hund erläutert dies an der Rolle, die Rassismus für die Gesellschaften der Kolonialmächte gerade mit Blick auf die Unterschicht in den »Metropolen« hatte. Konkrete Beispiele hierfür wären Formen von Alltagsrassismus, etwa das rassistische Wissen, das über Völkerschauen oder die Werbung für Kolonialwaren in den »Mutterländern« vermittelt wurde. Daran kann belegt werden, so Hund, dass Rassismus als soziales Verhältnis gegenüber den Konsequenzen gesellschaftlich produzierter sozialer Ungleichheit eine integrierende Wirkung »nach innen« hatte und dazu diente, die ungleiche Verteilung von Reichtum zu verschleiern und für entstehenden Unmut einen »Blitzableiter« zur Verfügung zu stellen. Hund spricht diesbezüglich von der »[...] Integrationswirkung negativer Vergesellschaftung [...], die Zusammengehörigkeit durch Diskriminierung organisiert.«¹⁴⁸⁴

Auch wenn mittlerweile längst empirisch nachgewiesen wurde, dass es keine menschlichen »Rassen« im biologischen Sinn gibt, ist das soziale Konstrukt »race«, das selbst wiederum ein historisches Phänomen darstellt, unabhängig vom eindeutigen Urteil der heutigen Genetik, nach wie vor wirkmächtig. Daher wurde im Jahr 2019 anlässlich der 112. Jahrestagung der Deutschen Zoologischen Gesellschaft in Jena von mehreren Biologen bzw. Evolutionsforschern die »Jenaer Erklärung« verfasst, in der die vermeintlich biologische Begründung für Rassismus nochmals eindeutig zurückgewiesen wird. Darin stellen die Verfasser klar, dass Forschungen zur genetischen Vielfalt zweifelsfrei gezeigt haben, dass Vorstellungen menschlicher »Rassen« ein Konstrukt sind, das zur Rechtfertigung für die Hierarchisierung von Menschengruppen eingesetzt wurde. Diese Kernbotschaft der Jenaer Erklärung bringen die Verfasser im Untertitel prägnant auf den Punkt: »Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht

1481 Vgl. Floris Biskamp: Rassismus, Kultur und Rationalität. Drei Rassismustheorien in der kritischen Praxis. In: *Peripherie* 37 (2017), H. 2, S. 271–296, hier S. 277.

1482 Vgl. Floris Biskamp: Rassismus, Kultur und Rationalität. Drei Rassismustheorien in der kritischen Praxis. In: *Peripherie* 37 (2017), H. 2, S. 271–296, hier S. 281.

1483 Vgl. Floris Biskamp: Rassismus, Kultur und Rationalität. Drei Rassismustheorien in der kritischen Praxis. In: *Peripherie* 37 (2017), H. 2, S. 271–296, hier S. 277.

1484 Wulf D. Hund: *Wie die Deutschen weiß wurden. Kleine (Heimat)Geschichte des Rassismus*. Stuttgart 2017, S. 112.

dessen Voraussetzung«.¹⁴⁸⁵ Karen und Barbara Fields betonen diesbezüglich, dass Rassismus als soziale Praxis gleichzeitig eine aktive Handlung und eine Handlungsbegründung darstellen kann. Dadurch, dass fälschlicherweise eine objektive Existenz der Kategorie »Rasse« angenommen wird, wird Rassismus zu »race«. Dies bedeutet, dass aus dem, was der rassistisch Diskriminierende »tut« (Rassismus), ein Merkmal wie z. B. Hautfarbe wird, das das Opfer der Diskriminierung »ist« (»race«). Im Sprechen über »Rassismus« wird dieses aktive »Tun« i. d. R. verschleiert, etwa in der vermeintlich neutralen Beschreibung, dass Schwarze Menschen in den Südstaaten der USA aufgrund ihrer Hautfarbe Opfer der Segregation wurden. Vielmehr müsste der Satz mit Karen und Barbara Fields lauten, dass die Afroamerikaner*innen im Süden der USA aufgrund des Rassismus der Befürworter*innen der »racial segregation« rassistisch abgewertet wurden.¹⁴⁸⁶

Um den Konstruktcharakter von »race« zu kennzeichnen, wird von mehreren Forscher*innen vorgeschlagen, auch im deutschen Kontext aufgrund des Fehlens eines deutschen Äquivalents den englischen Begriff »race« zu verwenden, der neben »class« und »gender« eine zentrale Kategorie der Intersektionalitätsforschung darstellt. Dieser Vorschlag wurde in der Geschichtsdidaktik von Christina Brüning, Lars Deile und Martin Lücke aufgegriffen (vgl. ausführlicher Teil II Gliederungspunkt 4.3.).¹⁴⁸⁷ Auch in der vorliegenden Arbeit wird der Begriff »race« in diesem Sinn verwendet.

»Enger«, »weiter« und »postkolonial erweiterter« Rassismusbegriff: Idealtypisch sollen in der vorliegenden Arbeit – v. a. auch mit Blick auf die Geschichte des Rassismus – ein »enger«, »weiter« und (im Sinne des Zugriffs Postkolonialer Kritik) postkolonial erweiterter Rassismusbegriff unterschieden werden. Die »eng« definierte, »klassische« Form des Rassismus, die in allen Rassismustheorien als Rassismus bezeichnet wird, ist der biologistische, durch aus heutiger Sicht pseudowissenschaftliche »Rassentheorien« legitimierte Rassismus des europäischen Kolonialismus und des Nationalsozialismus.¹⁴⁸⁸

Für viele Rassismusforscher*innen gilt ein (oft nicht näher definierter) »Kolonialrassismus« als die prototypische Form von Rassismus. Floris Biskamp

1485 https://www.uni-jena.de/190910_JenaerErklaerung (aufgerufen am 19.07.2021).

1486 Vgl. Karen E. Fields/Barbara J. Fields: *Racecraft. The soul of inequality in American life*. London/New York 2012, S. 17.

1487 Vgl. Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke: »Let's talk about race!«. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): *Historisches Lernen als Rassismuskritik*. Schwalbach/Ts. 2016, S. 10–18, hier S. 14. Vgl. auch der inhaltlich allerdings stark verkürzte Eintrag als geschichtsdidaktischer Grundbegriff: Lars Deile: *Race*. In: Jörg van Norden u. a. (Hrsg.): *Geschichtsdidaktische Grundbegriffe. Ein Bilderbuch für Studium, Lehre und Beruf*. Hannover 2020, S. 112f.

1488 Vgl. Floris Biskamp: *Rassismus, Kultur und Rationalität. Drei Rassismustheorien in der kritischen Praxis*. In: *Peripherie* 37 (2017), H. 2, S. 271–296, hier S. 272.

identifiziert dabei im Rahmen eines historischen Zugriffs fünf Merkmale von »klassischem« Kolonialrassismus: Erstens, Kolonialrassismus diene der Legitimierung extremer Formen von Ausbeutung und Entrechtung. Zweitens postulierte Kolonialrassismus eine in der Natur begründete, wesenhafte und damit letztlich unüberwindliche Differenz zwischen den Kolonisierten (bzw. Rassifizierten) und den Kolonisierenden (bzw. den Rassifizierenden). Drittens wurden gemäß dem Kolonialrassismus die rassifizierten »Anderen« als minderwertige Menschengruppe eingestuft (was bis zum Ausschluss aus der Menschheitsfamilie führen konnte). Viertens erfolgte im Zuge von Kolonialrassismus eine Beschreibung der »Anderen« als naturnah, kindlich, irrational, faul und triebhaft (dies konnte bis hin zur Behauptung führen, dass sie unfähig sind, ein selbstbestimmtes Leben zu führen). Fünftens wurden diese Zuschreibungen durch die biologische Abstammung begründet, was schließlich in der Konstruktion verschiedener »Menschenrassen« kulminierte.¹⁴⁸⁹

Biskamp legt nun überzeugend dar, dass die Schwierigkeiten, das Phänomen des Rassismus theoretisch zu fassen und den Begriff überhaupt zu definieren, damit zusammenhängen, dass sich die Erscheinungsformen des Rassismus – spätestens seit dem Nationalsozialismus und dem Ende des Zweiten Weltkriegs – grundlegend gewandelt haben.¹⁴⁹⁰ Der biologistisch begründete »Rassenrassismus«¹⁴⁹¹ (als dessen Prototyp der Kolonialrassismus angesehen werden kann) war – v. a. in Deutschland – nach 1945 durch die NS-Verbrechen, aber auch durch Erfolge antirassistischer Aktivist*innen, in der Wissenschaft und im offiziellen gesellschaftlichen Diskurs weitgehend diskreditiert.¹⁴⁹² Heute tritt Rassismus stattdessen v. a. als kultureller Rassismus auf, der von vermeintlich höher- bzw. minderwertigen Kulturen oder »Kulturkreisen« ausgeht. Für dessen Rechtfertigung spielen Kriterien, wie z. B. Sprache, Religionszugehörigkeit oder bestimmte kulturelle bzw. religiös begründete Praktiken, u. a. Kleidungsstile, die zentrale Rolle.¹⁴⁹³ Hierfür werden, neben »kultureller Rassismus«, in der Forschung alternativ Begriffe wie »Neo-Rassismus«¹⁴⁹⁴, »Rassismus ohne Rassen«¹⁴⁹⁵ oder

1489 Vgl. Floris Biskamp: Rassismus, Kultur und Rationalität. Drei Rassismustheorien in der kritischen Praxis. In: *Peripherie* 37 (2017), H. 2, S. 271–296, S. 272f.

1490 Vgl. Floris Biskamp: Rassismus, Kultur und Rationalität. Drei Rassismustheorien in der kritischen Praxis. In: *Peripherie* 37 (2017), H. 2, S. 271–296, hier S. 272f.

1491 Wulf D. Hund: Rassismus. Bielefeld 2007, z. B. S. 7.

1492 Dies bedeutet selbstverständlich nicht, dass auch der biologistische Rassismus nicht weitergelebt hätte, und zwar nicht nur in den USA oder in Südafrika, sondern auch in Deutschland (siehe hierzu ausführlicher unten).

1493 Vgl. Floris Biskamp: Rassismus, Kultur und Rationalität. Drei Rassismustheorien in der kritischen Praxis. In: *Peripherie* 37 (2017), H. 2, S. 271–296, hier S. 274f.

1494 Étienne Balibar: Gibt es einen »Neo-Rassismus«? In: Étienne Balibar/Immanuel Maurice Wallerstein (Hrsg.): *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg/Berlin 1990, S. 23–38, hier z. B. S. 27f. Vgl. auch: Martin Barker: *The new racism. Conservatives and the ideology of the tribe*. London 1981.

»rasselloser Rassismus«¹⁴⁹⁶ vorgeschlagen, die alle erklären wollen, wie »race« als Konstrukt auch nach der Diskreditierung des »Rassenrassismus« weiterexistiert. Diese »zwei Logiken« des Rassismus«¹⁴⁹⁷, der biologistische und der kulturelle Rassismus, existieren dabei schon von Beginn an nebeneinander. Auch ihre Argumentationen können sich gegenseitig stützen (und haben dies seit jeher auch getan).¹⁴⁹⁸

Dabei wirken einzelne Elemente des »Kolonialrassismus«, wie z. B. die Charakterisierung der »Anderen« als kindisch, animalisch oder irrational, in den heutigen Formen von Rassismus fort. Auf die Begriffsbestimmung von Kolonialrassismus und die Konzeptualisierung des Weiterwirkens der Merkmale des »klassischen« Kolonialrassismus wird weiter unten ausführlicher eingegangen.

»Enge« wie »weite« Definitionen des Begriffs Rassismus sind dabei Kritik von zwei Seiten ausgesetzt. »Engen«, biologistisch argumentierenden Rassismusdefinitionen kann m. E. zu Recht vorgehalten werden, dass sich gegenwärtige Formen von »kulturellem Rassismus« damit nicht mehr fassen lassen. »Weiten« Rassismusdefinitionen hingegen wird wiederum entgegnet, dass hier der Begriffsumfang bisweilen so weit ausgedehnt wird, dass sie mit dem Kolonialrassismus im oben definierten Sinn nur noch entfernt zusammenhängen¹⁴⁹⁹ und die Linien zu anderen Diskriminierungspraktiken verschwimmen.¹⁵⁰⁰ Mitunter finden sich sogar Positionen, die Rassismus als Oberbegriff für die Beschreibung von Herrschaftsverhältnissen insgesamt etablieren wollen, ohne Rassismus dabei – etwa zeitlich oder inhaltlich – einzugrenzen bzw. ohne klar zu bestimmen, was diesen von anderen Diskriminierungsformen unterscheidet.¹⁵⁰¹ So spricht z. B. Wulf Hund neben dem »Rassenrassismus« und dem »Kulturrassismus«¹⁵⁰² auch von »Nationalrassismus«, »Geschlechterrassismus« und »Klassenrassismus«.¹⁵⁰³

1495 Stuart Hall: Rassismus als ideologischer Diskurs. In: *Das Argument* 31 (1989), H. 178, S. 913–921, hier z. B. S. 913; Étienne Balibar: Gibt es einen »Neo-Rassismus«? In: Étienne Balibar/Immanuel Maurice Wallerstein (Hrsg.): *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg/Berlin 1990, S. 23–38, hier z. B. S. 28.

1496 David Theo Goldberg: *Racisms without Racism*. In: *Publications of the Modern Language Association of America* 123 (2008), H. 5, S. 1712–1716, hier S. 1714.

1497 Stuart Hall: *Ideologie, Identität, Repräsentation*. *Ausgewählte Schriften* 4. Hamburg 2004, S. 205.

1498 Vgl. Paul Mecheril/Claus Melter: 7. *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus*. In: Paul Mecheril (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel 2010, S. 150–178, hier S. 153.

1499 Oder dieser Zusammenhang wird nicht hinreichend erklärt.

1500 Vgl. Floris Biskamp: *Rassismus, Kultur und Rationalität. Drei Rassismustheorien in der kritischen Praxis*. In: *Peripherie* 37 (2017), H. 2, S. 271–296, hier S. 275.

1501 Vgl. Floris Biskamp: *Rassismus, Kultur und Rationalität. Drei Rassismustheorien in der kritischen Praxis*. In: *Peripherie* 37 (2017), H. 2, S. 271–296, hier S. 272f.

1502 Wulf D. Hund: *Rassismus*. Bielefeld 2007, S. 102.

1503 Wulf D. Hund: *Rassismus*. Bielefeld 2007, S. 18.

Eine solche Ausweitung des Rassismusverständnisses auf die verschiedensten Herrschaftsformen ist m. E. vor allem deshalb problematisch, weil dadurch die Kategorie »Rassismus« Gefahr läuft, ihre Aussagekraft zu verlieren.

In der vorliegenden Arbeit wird vor dem Hintergrund Postkolonialer Kritik und der Geschichte des europäischen Kolonialismus nun ein historischer Zugriff auf die Kategorie des Rassismus in den Fokus gerückt. Ziel ist es – vom Prototyp des »engen« Kolonialrassismus ausgehend – mit Blick auf heutige »weite« Formen von Rassismus nach Transformationen des biologistisch argumentierenden Rassismus hin zu heutigen kulturellen Formen von Rassismus zu fragen. Dazu soll eine möglichst trennscharfe Abgrenzung zu anderen Diskriminierungspraktiken erfolgen.¹⁵⁰⁴ Berücksichtigt werden sollen dabei auch intersektionale Verschränkungen mit solchen Ausgrenzungspraxen, z. B. entlang der Kategorie »gender«, worauf als Erste die Schwarzen US-amerikanischen Feminist*innen des Combahee River Collectives hingewiesen haben.¹⁵⁰⁵ In der vorliegenden Arbeit soll ein in diesem Sinne erweiterter Rassismusbegriff vertreten werden, wobei statt Rassismus auch der Begriff Rassismen verwendet wird.

Von Rassismus zu Rassismen: Da die Begründungsmuster des Rassismus, ebenso wie die sozialen bzw. gesellschaftlichen Machtverhältnisse, die dadurch legitimiert werden, im Rahmen des gewählten historischen Zugriffs spezifiziert werden müssen, wird in der vorliegenden Arbeit mit Stuart Hall auch von Rassismen statt Rassismus gesprochen.¹⁵⁰⁶ In diesem Sinne stellt auch der Kolonialrassismus eine historisch-spezifische Variante des Phänomens Rassismus dar (wobei weiter unten vorgeschlagen wird, dass auch hier eigentlich von unterschiedlichen »Kolonialrassismen« gesprochen werden müsste). Beispiele für solche Rassismen wären der anti-Schwarze Rassismus, der Antislawismus, der Antiziganismus¹⁵⁰⁷, der antimuslimische Rassismus und – hier wird die Zuge-

1504 Vgl. Floris Biskamp: Rassismus, Kultur und Rationalität. Drei Rassismustheorien in der kritischen Praxis. In: *Peripherie* 37 (2017), H. 2, S. 271–296, hier S. 291 f. Beispiele für weitere Diskriminierungspraktiken wären Sexismus, die Abwertung von Obdachlosen oder Homophobie.

1505 Vgl. z. B. Keeanga-Yamahtta Taylor (Hrsg.): *How we get free. Black feminism and the Combahee River Collective*. Chicago 2017. Dort ist das 1977 verfasste »Combahee River Collective Statement« der Gruppe abgedruckt. Auch in der deutschen Schwarzen Bewegung, die von Anfang an bis heute v. a. von Schwarzen Aktivistinnen getragen wird, spielten die Verschränkungen von anti-Schwarzem Rassismus und Sexismus von Beginn an eine wichtige Rolle. Vgl. hierzu: Tiffany N. Florvil: *Mobilizing Black Germany. Afro-German women and the making of a transnational movement*. Urbana u. a. 2020.

1506 Vgl. Stuart Hall: Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Nora Räthzel (Hrsg.): *Theorien über Rassismus*. Hamburg 2000, S. 7–16, hier S. 11.

1507 Zur Kritik am Begriff »Antiziganismus« und zu alternativen Vorschlägen wie »Antiro-maismus«, »Gadje-Rassismus« oder »Rassismus gegen Sinti*zze und Rom*nja«, vgl. z. B. Bundeszentrale für politische Bildung: Podcast: Antiziganismus, Gadje-Rassismus oder schlicht Rassismus? Die Diskussion um die Benennung der Diskriminierung und Aus-

hörigkeit zum Begriffsfeld besonders kontrovers diskutiert – der Antisemitismus.¹⁵⁰⁸ Rassismusforscher*innen wie Mark Terkessidis oder Wulf Hund und

grenzung von Sinti und Roma, <https://www.bpb.de/mediathek/326875/antiziganismus-gadje-rassismus-oder-schlicht-rassismus> (aufgerufen am 19.07.2021). Für die Beibehaltung des Begriffs Antiziganismus plädiert u. a. Astrid Messerschmidt. Vgl. Astrid Messerschmidt: Kontexte des Antiziganismus und Perspektiven antiziganismuskritischer Bildung. In: Charis Anastasopoulos (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim/Basel 2019, <https://tinyurl.com/nhbktjhn> (aufgerufen am 19.07.2021), S. 1–20, hier S. 5.

- 1508 Das Verhältnis von Antisemitismus und Rassismus bzw. von Antisemitismuskritik und Rassismuskritik ist in der Forschung und auch in der Bildungsarbeit äußerst umstritten (zur Rassismuskritik ausführlich siehe unten Gliederungspunkt 9.2.). Antisemitismuskritik ist, so Biskamp, stark durch die kritische Theorie geprägt. Zentraler Referenzpunkt ist für sie das Menschheitsverbrechen der Shoah. Antisemitismuskritik will dabei, laut Biskamp, im Sinne der Dialektik der Aufklärung deren zerstörerisches Potenzial reflektieren, ohne die aufklärerischen Ideale aufzugeben. Ihre Vertreter*innen sehen in Antisemitismus in erster Linie ein Weltbild und plädieren für eine grundsätzliche Trennung der Phänomene Rassismus und Antisemitismus. Aus der Sicht der Rassismuskritik, die, so Biskamp, im deutschsprachigen Kontext nach wie vor unterrepräsentiert ist, ist die Geschichte ebenfalls durch ein Menschheitsverbrechen geprägt, den Kolonialismus. Dabei geht es zentral darum, noch andauernde koloniale bzw. »neokoloniale« Verhältnisse zu überwinden. Rassismuskritik ist, so Biskamp, von postkolonialer und poststrukturalistischer Theoriebildung geprägt und dem aufklärerischen Vernunftprojekt gegenüber kritisch eingestellt. Rassismus wird hier als Dominanzverhältnis definiert, in dem zwei Gruppen – z. B. Kolonisierte und Kolonisierende – konstruiert und voneinander abgegrenzt werden. Rassismuskritik will zeigen, wie sich solche diskursiven Konstruktionen und sozialen Machtverhältnisse gegenseitig beeinflussen und stabilisieren. Rassismus stellt dann die allgemeinere, übergeordnete Kategorie dar, Antisemitismus eine Form von Rassismus neben anderen Rassismen. Vgl. Floris Biskamp: Ich sehe was, was Du nicht siehst: Antisemitismuskritik und Rassismuskritik im Streit um Israel (Zur Diskussion). In: Peripherie 40 (2020), H. 159/160, S. 426–440, hier S. 427–430; Floris Biskamp: Über das Verhältnis von Rassismuskritik und Antisemitismuskritik. In: LaG-Magazin (2019), H. 9, S. 5–8, hier S. 6f. Biskamp vertritt nun die These, dass sowohl Antisemitismuskritik als auch Rassismuskritik ihrem Gegenstand zwar angemessen sind, dass es aber, sobald mit dem eigenen Analysewerkzeug im Feld des Anderen operiert wird, die Gefahr besteht, dass es zu Missverständnissen kommt: Wenn Rassismus von der Antisemitismuskritik wie Antisemitismus als Weltbild und nicht als soziales Verhältnis gesehen wird, besteht die Gefahr, dass Rassismus verharmlost wird. So wird aus antisemitismuskritischer Perspektive bisweilen argumentiert, dass Rassismus nicht prinzipiell auf die Vernichtung des Anderen gerichtet ist, sondern – im Regelfall – »nur« auf dessen Beherrschung zielt. Wenn Antisemitismus von der Rassismuskritik als (ein weiteres) soziales Dominanzverhältnis gesehen wird, dann kann es dazu kommen, dass mit Blick auf die Gegenwart Juden*Jüdinnen als Teil der privilegierten weißen Mehrheitsgesellschaft gesehen werden, so dass Antisemitismus als weniger dringliches Problem dem Rassismus hintenangestellt werden kann. Vgl. Floris Biskamp: Über das Verhältnis von Rassismuskritik und Antisemitismuskritik. In: LaG-Magazin (2019), H. 9, S. 5–8, hier S. 7. Floris Biskamp kommt daher zu dem Schluss, dass man sich nur aktiv gegen Antisemitismus und Rassismus stellen kann, wenn man deren jeweilige Spezifika berücksichtigt. Er begründet dies wie folgt: »Antisemitismus wird man nur verstehen, wenn man die Spezifika des antisemitischen Weltbildes versteht. Tut man das nicht und sucht stattdessen vergebens nach einem sozialen Dominanzverhältnis, wird

Malina Emmerink weisen allerdings zurecht darauf hin, dass der Rassismen-Begriff eine Leerformel bleibt, wenn es nicht gelingt, die historisch spezifische Form von Rassismus mit dem Gesamtphänomen zusammenzubringen und die

ein Bekenntnis, gegen Antisemitismus zu stehen, nicht vor seiner Reproduktion schützen. Rassismus versteht man nur, wenn man ihn als soziales Dominanzverhältnis versteht, in dem Subjekte verortet sind. Reduziert man ihn auf ein bloßes Weltbild, läuft man stets Gefahr, sich bei aller verbalen Verurteilung von Rassismus in rassistischen Dominanzverhältnissen einzurichten.« Floris Biskamp: Ich sehe was, was Du nicht siehst: Antisemitismuskritik und Rassismuskritik im Streit um Israel (Zur Diskussion). In: *Peripherie* 40 (2020), H. 159/160, S. 426–440, hier S. 432. Damit spricht sich Biskamp eindeutig gegen die Kategorisierung von Antisemitismus als Erscheinungsform von Rassismus aus. Trotz der berechtigten Einwände der Antisemitismuskritik, wird in der vorliegenden Arbeit dafür plädiert, Antisemitismus partiell auch als eine Form von Rassismus zu sehen. Denn rassistische Tropen sind auch im Antisemitismus wirksam. Im Kern folgt die Arbeit der im EVZ-Projekt »Verflechtungen«, das ebenfalls mit dem Rassismen-Begriff Stuart Hall arbeitet, entwickelten Antisemitismus-Definition. Auch wenn Juden*Jüdinnen – im Vergleich zu anderen rassistisch diskriminierten Gruppen – viel stärker als vermeintliche Bedrohung charakterisiert werden, »funktionieren« sowohl Rassismus als auch Antisemitismus in folgenden Aspekten nach den gleichen Prinzipien. In beiden Fällen wird eine Hierarchie zwischen dem »Eigenen« und dem »Anderen« postuliert. Dabei werden die jeweiligen »In- und Outgroups« nach innen vereinheitlicht, als natürlich dargestellt und in einen unüberbrückbaren Gegensatz zueinander gerückt. Vgl. Philipp Bernhard/Susann Lewerenz: *Verflechtungen. Koloniales und rassistisches Denken und Handeln im Nationalsozialismus: Voraussetzungen, Funktionen, Folgen. Materialien für die Bildungsarbeit, KZ-Gedenkstätte Neuengamme in Zusammenarbeit mit der Universität Augsburg und der Universität Hamburg* (Hrsg.), 2. Aufl., Hamburg 2019 (Online-Bildungsmaterialien, zugleich als gedruckte Broschüre in der Reihe »Neuengammer Studienhefte« erschienen), <https://tinyurl.com/46tzn3ck> (<https://www.verflechtungen-kolonialismus-nationalsozialismus.de>) (aufgerufen am 24.09.2020), S. 9, S. 169. Die Verwendung des »Rassismen«-Begriffs bedeutet dabei nicht, dass Antisemitismus in einem allgemeinen Rassismus-Begriff aufgehen soll. Wichtig bei der Verwendung des Rassismen-Begriffs ist es, dass, wie prinzipiell auch mit Blick auf andere Formen von Rassismus, die Spezifika des Antisemitismus berücksichtigt und die Unterschiede zu anderen Rassismen betont werden. Auch gilt es, gerade mit Blick auf die historische und politische Bildungsarbeit, zu verhindern, dass (implizit oder explizit) Hierarchien oder ein Wettstreit entstehen, ob (Kolonial-)Rassismus oder Antisemitismus »gefährlicher« ist bzw. was dringender bekämpft werden muss. Vielmehr gilt es, gezielt nach Bezügen und Verflechtungen zwischen beiden Phänomenen zu suchen. Einen für die historische Bildungsarbeit m. E. vielversprechenden Ansatz schlägt der Historiker Stefan Vogt vor, wenn er fordert am Beispiel des Deutschen Kolonialismus, z.B. im Kontext des Antisemitismus des Alldeutschen Verbandes, nach Verbindungen zwischen Rassismus und Antisemitismus zu fragen, dabei aber auch die Unterschiede klar zu benennen. Vgl. Stefan Vogt: *Ideologische Verwandtschaftsverhältnisse: Rassismus und Antisemitismus im deutschen Kolonialismus*. Vortrag am 07.03.2021 (Online), <https://www.jourfixe.net/termin/2021/ideologische-verwandtschaftsverhaeltnisse-rassismus-und-antisemitismus-im-deutschen> (aufgerufen am 19.07.2021). Ähnlich wie Vogt argumentiert auch Rosa Fava. Sie weist darauf hin, dass im Bildungsalltag (kolonialer) Rassismus und Antisemitismus gleichzeitig auftreten und eine eindeutige Trennung – wenn überhaupt – sowieso nur auf theoretischer Ebene möglich ist. Wie Stefan Vogt plädiert sie für die Untersuchung von Verbindungslinien zwischen Antisemitismus und (kolonialem)

»Kontinuitäten« bis in die Gegenwart herauszuarbeiten.¹⁵⁰⁹ Dies will Mark Terkessidis mit seiner im Folgenden ausführlich erläuterten Rassismusdefinition leisten, die »[...] einen flexiblen Rahmen zur Verfügung stellt, der jeweils spezifisch gefüllt werden muss. [...] Sie macht es möglich, jeweils zu unterscheiden zwischen den Rassifizierungen und Ausgrenzungspraxen in verschiedenen Epochen, Entwicklungszuständen, Staaten.«¹⁵¹⁰ Damit soll auch eine Abgrenzung zu ähnlichen Phänomenen, wie dem Nationalismus, vorgenommen werden können, in denen Ausschlüsse über andere Varianten als die der rassifizierten Ausgrenzung erfolgen.¹⁵¹¹

Rassismus als Macht-Wissen-Komplex: Für Terkessidis stellt Rassismus einen Macht-Wissen-Komplex dar. Damit will er sich vor allem von solchen Rassismustheorien abgrenzen, die Rassismus nur als Vorurteil, Form von »Feindlichkeit« und/oder als Ideologie sehen.¹⁵¹² Terkessidis kritisiert, dass im deutschen Kontext mit »Ausländerfeindlichkeit« und »Fremdenfeindlichkeit« bis heute

Rassismus, was sie am Beispiel des Begriffs »Konzentrationslager« veranschaulicht. Vgl. Rosa Fava: Rassismus und Antisemitismus: Unterscheiden, nicht isolieren. In: LaG-Magazin (2019), H. 9, S. 18–21, hier S. 18f. Für eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Bezugnahmen auf die Geschichten von Rassismus, Antisemitismus, Faschismus und Kolonialismus bei Autor*innen der Nachkriegszeit (z. B. bei Hannah Arendt, Frantz Fanon, Albert Memmi, Primo Levi und Jean-Paul Sartre) sowie die Marginalisierung von Antisemitismus in den Postcolonial Studies, vgl. Bryan Cheyette: Postcolonialism and the Study of Anti-Semitism. In: The American Historical Review 123 (2018), H. 4, S. 1234–1245.

1509 Vgl. Mark Terkessidis: Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld 2004, S. 100; Wulf D. Hund/Malina Emmerink: Rassismus und Kolonialismus. In: Marianne Bechhaus-Gerst/Joachim Zeller (Hrsg.): Deutschland postkolonial? Die Gegenwart der imperialen Vergangenheit. Berlin 2018, S. 269–297, hier S. 269f. Manuela Bojadžijev, Katherine Braun, Benjamin Opratko und Manuel Liebig weisen vor dem Hintergrund der Geschichte der Rassismusforschung in Deutschland darauf hin, dass nur ein übergeordneter Rassismus-Begriff systematische Vergleiche zwischen unterschiedlichen Rassismen sowie Dialog und Austausch über die verschiedenen an der Rassismusforschung beteiligten Wissenschaftsdisziplinen und Theorieschulen hinweg ermöglicht. Vgl. Manuela Bojadžijev u. a.: Rassismusforschung in Deutschland. Prekäre Geschichte, strukturelle Probleme, neue Herausforderungen. In: Tina Dürr/Reiner Becker (Hrsg.): Leerstelle Rassismus? Analysen und Handlungsmöglichkeiten nach dem NSU. Frankfurt a.M. 2019, S. 59–73, hier S. 66.

1510 Mark Terkessidis: Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld 2004, S. 100.

1511 Vgl. Mark Terkessidis: Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld 2004, S. 100.

1512 Vgl. z. B. Mark Terkessidis: Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld 2004, z. B. S. 95–97. Jüngst hat Terkessidis in einem Aufsatz seine Ende der 1990er bzw. Anfang der 2000er Jahre entwickelte Rassismusdefinition prägnant in einem Artikel zusammengefasst. Dabei hat er in einigen Punkten (z. B. mit Blick auf das Verhältnis von rassistischem Wissen und Ausgrenzungspraxis) im Vergleich zu seinen früheren Arbeiten nochmals Präzisierungen vorgenommen. Vgl. Mark Terkessidis: Was ist Rassismus? In: Bürger & Staat 71 (2021), H. 1/2, S. 4–11.

problematische »Deckbegriffe«¹⁵¹³ für Rassismus existieren, die sogar in der Forschung noch zu finden sind. Terkessidis zeigt, dass beide Konzepte problematisch sind, weil sie von der realen Existenz der Gruppen »Ausländer« bzw. »Fremde« ausgehen. In dieser Hinsicht kritisiert er auch das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, das zentral vom Soziologen Wilhelm Heitmeyer entwickelt wurde.¹⁵¹⁴ Darin wird Rassismus mit weiteren Diskriminierungspraktiken, wie etwa Sexismus, Homophobie, aber auch »Fremdenfeindlichkeit«, Antisemitismus¹⁵¹⁵ und Antiziganismus, unter diesem Überbegriff zusammengefasst. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit wird dabei als Syndrom verstanden, um zu kennzeichnen, dass die verschiedenen Diskriminierungspraktiken häufig miteinander verschränkt auftauchen.¹⁵¹⁶ Terkessidis weist nun darauf hin, dass mit Blick auf die Erhebung der Einstellungen zu Rassismus auch die Forscher*innen um Heitmeyer von der realen Existenz von z. B. Muslim*innen, Ausländer*innen oder *weißen* Menschen ausgehen müssen. Demgegenüber zeigt Terkessidis, dass ein solches Verständnis dem tatsächlich stattfindenden Prozess nicht gerecht wird. Denn es geht nicht um die »Feindlichkeit« einer Bevölkerungsgruppe gegen eine andere, sondern vielmehr darum, dass innerhalb einer Bevölkerung eine Spaltung vollzogen wird. Die Einsicht, dass die entsprechenden Gruppen durch den Prozess der Rassifizierung auf diese Weise konstruiert werden, unterscheidet Rassismus, so Terkessidis, von Konzepten wie der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit.¹⁵¹⁷ Statt einem letztlich wenig aussagekräftigen Sammelbegriff für die verschiedensten Ungleichwertigkeitsideologien plädiert Terkessidis für eine differenzierte Betrachtung der jeweiligen Phänomene. Hinsichtlich des Rassismus spricht er sich dabei dafür aus, Rassismus – neben der Ungleichheit zwischen den Geschlechtern und sozialer Ungleichheit – als eines der zentralen Ungleichheitsverhältnisse der Moderne anzuerkennen.¹⁵¹⁸

Im Folgenden soll Mark Terkessidis' Rassismusverständnis, dem die vorliegende Arbeit folgt, genauer erläutert werden. Terkessidis liefert dabei sowohl eine

1513 Maria Alexopoulou: Rassismus als Kontinuitätslinie in der Geschichte der Bundesrepublik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 68 (2018), H. 38–39, S. 18–24, hier S. 22.

1514 Vgl. Mark Terkessidis: Was ist Rassismus? In: Bürger & Staat 71 (2021), H. 1/2, S. 4–11, hier S. 4f.

1515 Vgl. zur Abgrenzung von Rassismus und Antisemitismus bzw. Antiziganismus ausführlicher beim Begriff »Rassismen« oben.

1516 Vgl. Beate Küpper/Andreas Zick: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): Dossier Rechtsextremismus 2015, <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/214192/gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit> (aufgerufen am 19.07.2021).

1517 Vgl. Mark Terkessidis: Was ist Rassismus? In: Bürger & Staat 71 (2021), H. 1/2, S. 4–11, hier S. 5.

1518 Vgl. Mark Terkessidis: Was ist Rassismus? In: Bürger & Staat 71 (2021), H. 1/2, S. 4–11, hier S. 8.

Definition von Rassismus als auch eine Erklärung für das Funktionieren von Rassismus, den er als Macht-Wissen-Komplex charakterisiert. Seine Begriffsdefinition umfasst drei Komponenten und bringt die Praxis- und Wissensanteile zusammen, über die Rassismus funktioniert. Mit Michel Foucault charakterisiert Terkessidis Rassismus als ein Dispositiv bzw. einen Macht-Wissen-Komplex. Rassismus stellt demzufolge einen Apparat dar, der aus diskursiven (mehr oder weniger bewussten) Wissensbeständen, aber auch aus nicht-diskursiven Praktiken der Ausgrenzung (wie z. B. racial profiling oder körperliche Gewalt) besteht, die zusammenwirken.¹⁵¹⁹ Beim Rassismus kommen demnach eine machtbegründete Ausgrenzungspraxis (der »Praxisanteil«) und die Rassifizierung mithilfe eines bestimmten tradierten Wissens über die »Anderen« (»der Wissensanteil«), also Macht und Wissen, zusammen.

Während Terkessidis in seinen frühen Arbeiten in der Frage vage blieb, wie sich Rassifizierung und Ausgrenzungspraxis mit Blick auf die Geschichte des Rassismus zueinander verhalten¹⁵²⁰, präzisiert er in seinem jüngsten Beitrag, dass »[...] die Praxis der Unterdrückung mit einer Wissensbildung einhergeht, welche die Unterdrückung legitimiert und erklärt.«¹⁵²¹ In diesem Sinne wird auch für den historisch informierten »postkolonialen« Zugriff auf Rassismus der vorliegenden Arbeit die These übernommen, dass in der Geschichte des Rassismus der Prozess der Ausgrenzungspraxis dem Prozess der »Rassenkonstruktion« vorausging und Rassifizierung somit der Rechtfertigung von Ausgrenzungs- und Ausbeutungspraktiken diene. Welche der willkürlich gewählten Marker zur Kategorisierung von Menschengruppen und deren »Natur« konkret verwendet werden, d. h. »das Wissen über die Differenz«¹⁵²², kristallisierte sich somit erst nach der erfolgten Abgrenzung heraus.¹⁵²³ In diese Richtung argumentieren auch

1519 Vgl. z. B. Mark Terkessidis: *Psychologie des Rassismus*. Opladen 1998, S. 79; Mark Terkessidis: *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld 2004, S. 96, S. 98.

1520 Vgl. z. B. Mark Terkessidis: *Psychologie des Rassismus*. Opladen 1998, S. 74–79; Mark Terkessidis: *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld 2004, S. 98–100.

1521 Mark Terkessidis: Was ist Rassismus? In: *Bürger & Staat* 71 (2021), H. 1/2, S. 4–11, hier S. 10.

1522 Mark Terkessidis: Was ist Rassismus? In: *Bürger & Staat* 71 (2021), H. 1/2, S. 4–11, hier S. 8.

1523 Terkessidis' Argumentation findet sich ebenfalls beim US-amerikanischen Historiker Ibram X. Kendi, wenn dieser mit Blick auf die US-amerikanische Geschichte des Rassismus behauptet, dass Ausgrenzungspraktiken (Kendi spricht von »racist policies«) zu rassistischem Wissen (bei Kendi »racist ideas«) führten und nicht umgekehrt. Ibram X. Kendi: *Stamped from the beginning. The definitive history of racist ideas in America*. London 2017, S. 9. In seinem Aufsatz aus dem Jahr 2021 verweist Terkessidis explizit auf Kendi und diese Stelle in dessen Monografie. Vgl. Mark Terkessidis: Was ist Rassismus? In: *Bürger & Staat* 71 (2021), H. 1/2, S. 4–11, hier S. 8. Auch der Historiker Christian Geulen erklärt, dass in der Geschichte des Rassismus in der Neuzeit sich »Praxis« und »Ideologie« gegenseitig hervorbringen, wobei bei ihm relativ vage bleibt, wie sich dieser Zusammenhang genau gestaltet. Vgl. Christian Geulen: *Geschichte des Rassismus*. München, S. 11.

Postkoloniale Theoretiker*innen wie Achille Mbembe und Walter Dignolo, wenn es um die Funktion des Kolonialrassismus zur Rechtfertigung des Kolonialismus und speziell des transatlantischen Versklavungshandels geht.¹⁵²⁴ Diese Argumentation, dass Rassismus zentral der Rechtfertigung kolonialer Herrschaft diene und dass »race« das Resultat von Rassismus ist und nicht dessen Voraussetzung (siehe ausführlich oben), wird auch in der vorliegenden Arbeit vertreten. Daher wird die Reihenfolge der Komponenten »Rassifizierung« und »Ausgrenzungspraxis« im Vergleich zu Terkessidis' ursprünglicher Rassismus-Definition¹⁵²⁵ umgedreht, um den historischen Prozess der Genese der Rassifizierung bzw. der Entstehung von rassistischem Wissen besser abzubilden.¹⁵²⁶

1. Die Ausgrenzungspraxis (= der »Praxisanteil«): Mark Terkessidis übernimmt den Begriff der Ausgrenzungspraxis vom Soziologen Robert Miles, der damit die systematische, institutionell verankerte Ungleichbehandlung der rassifizierten Gruppe in der jeweiligen Gesellschaft benennt, etwa bei der Zuteilung von Ressourcen oder von gesellschaftlichen Machtpositionen. Wie oben dargelegt, stellt die Ausgrenzung im Rahmen von Macht- bzw. Herrschaftsverhältnissen, die der Legitimation bedurften, den Ausgangspunkt für einen historischen Zugriff auf die Entwicklung des Rassismus dar, dem dann im nächsten Schritt die Rassifizierung folgt.¹⁵²⁷ Entscheidend für das Verständnis von Rassismus ist, so Terkessidis, dass, wie Immanuel Wallerstein gezeigt hat, im Zuge der Entstehung des modernen Weltsystems mit dem modernen Rassismus ein völlig neues Beziehungsverhältnis entstanden ist. Laut Wallerstein zeigt sich das Neue und Besondere des modernen Rassismus darin, dass es Menschen ausschließt, indem es sie einbezieht. Dieses Beziehungsverhältnis ist, so Terkessidis, seit dem Ausgreifen von Europäer*innen in die Amerikas im 15. Jahrhundert erstaunlich konstant.¹⁵²⁸ Während in der Vormoderne bestimmte Menschen ein- und andere ausgeschlossen wurden, funktioniert das moderne Weltsystem, laut Wallerstein, nun so, dass es bestimmte Gruppen von Menschen ausschließt, indem es sie einbezieht. Terkessidis erklärt diese Dialektik von Ein- und Aus-

1524 Vgl. hierzu Teil I zur Postkolonialen Theorie (Gliederungspunkt 1.3.).

1525 Vgl. Mark Terkessidis: Psychologie des Rassismus. Opladen 1998, S. 74–77; Mark Terkessidis: Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld 2004, S. 98 f.

1526 Was die Frage nach dem Funktionieren des heutigen kulturellen Rassismus angeht, ist dieser Zusammenhang m. E. allerdings nicht mehr ganz so eindeutig, da heute verschiedene Formen von Rassifizierung und rassistisches Wissen aus unterschiedlichen »Rassismen« verfügbar sind.

1527 Vgl. Mark Terkessidis: Psychologie des Rassismus. Opladen 1998, S. 78; Mark Terkessidis: Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld 2004, S. 99 f.

1528 Vgl. Mark Terkessidis: Was ist Rassismus? In: Bürger & Staat 71 (2021), H. 1/2, S. 4–11, hier S. 10.

schließung anhand unterschiedlicher Beispiele. So verstand sich die in der »Neuen Welt« als N* benannte Gruppe von Menschen vor der (gewaltsamen) Einschließung in das moderne Weltsystem im Zuge des transatlantischen Versklavungshandels nicht als eine bestimmte Gruppe. Im Zuge der »Ausgrenzung durch Einverleibung« wurden nachträglich bestimmte Merkmale gewählt (allen voran die Hautfarbe) und damit diese Gruppe bestimmt. Diese Kriterien sind nun Grundlage für den Prozess der Rassifizierung (siehe hierzu unten), der wiederum auf die Ausgrenzungspraxis zurückwirkt. Terkessidis betont, dass dieses Zusammenwirken von Ausgrenzungspraxis und Rassifizierung dann die Herstellung von »Andersheit« verstetigt.¹⁵²⁹ Im Kontext der Bundesrepublik nach 1945 und dem Beispiel der so genannten »Gastarbeiter*innen« stellt sich der Ausschluss durch Einbeziehung für Terkessidis wie folgt dar. Nachdem die angeworbenen »Gastarbeiter*innen« – zunächst auf wirtschaftlichem Gebiet, dann auch durch so genannte »Ausländergesetze« – eingeschlossen waren, erfolgte die Ausschließung durch die Diskriminierung zwischen »uns« und »ihnen« und Prozesse der Rassifizierung, die im nächsten Punkt erläutert werden.¹⁵³⁰

2. Die Rassifizierung bzw. die »Rassenkonstruktion« (Englisch: »racialisation«) (= der »Wissensanteil«): Rassifizierung meint den Prozess der Festschreibung einer Gruppe als »natürliche« Gruppe, wobei gleichzeitig deren Verhältnis zur eigenen Gruppe festgelegt wird. Terkessidis betont, dass »race« dabei nicht nur über bestimmte biologische Merkmale konstruiert wird, sondern auch über kulturelle Muster. Entscheidend ist, dass diese Unterschiede meist¹⁵³¹ negativ bewertet sind. Denn erst die Wertung des Unterschieds unterscheidet die bloße Kategorisierung von Gruppen von der Rassifizierung. In diesem Schritt wird auch rassistisches Wissen über die rassifizierten »Anderen« erzeugt.¹⁵³²

3. Die differenzierende Macht: Durch den Aspekt der differenzierenden Macht wird der Aspekt der Gewalt in Terkessidis' Definition von Rassismus integriert. Denn um die produzierte Andersheit aufrecht erhalten zu können, ist letztlich Gewalt nötig. Grundlage der gewaltvollen Produktion von »Andersheit«

1529 Vgl. Mark Terkessidis: *Psychologie des Rassismus*. Opladen 1998, S. 78.

1530 Vgl. Mark Terkessidis: *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld 2004, S. 80.

1531 Mark Terkessidis weist darauf hin, dass das rassistische Wissen bzw. die entsprechenden Zuschreibungen zu den »Anderen« nicht immer (zumindest nicht immer auf den ersten Blick) abwertend sein müssen. Beispiele wären die angeblich besonders ausgeprägte Gastfreundschaft von »Südländer*innen« oder die Attraktivität und sexuelle Potenz Schwarzer Männer. Trotzdem handelt es sich auch hier um rassistisches Wissen, das im rassistischen »Apparat« entstanden ist. Vgl. Mark Terkessidis: *Was ist Rassismus?* In: *Bürger & Staat* 71 (2021), H. 1/2, S. 4–11, hier S. 7f.

1532 Vgl. Mark Terkessidis: *Psychologie des Rassismus*. Opladen 1998, S. 78; Mark Terkessidis: *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld 2004, S. 98f.

ist der Mechanismus, dass die dominante »Wir«-Gruppe (die differenziert als Ansammlung von Individuen dargestellt wird), die Macht hat, andere Gruppen von sich abzugrenzen und ihnen einen unterlegenen Status zuzuweisen (wobei diese »Anderen« undifferenziert als homogene Gesamtgruppe wahrgenommen werden). Im Gegensatz zu manchen heutigen Formen des Rassismus ist im Falle des Kolonialrassismus bzw. im Kontext des Kolonialismus der Gewaltaspekt sofort ersichtlich, da hier (z.T. exzessive) physische Gewalt eine zentrale Rolle spielte.¹⁵³³

Um von Rassismus sprechen zu können ist es nun nötig, dass alle drei Aspekte zusammentreffen. Das Fehlen der »Ausgrenzungspraxis« erklärt z.B., warum abwertende Erfahrungen von »Deutschenfeindlichkeit«, die Menschen (zuge-schriebener) deutscher Herkunft in Deutschland machen, nicht als Rassismus bezeichnet werden können, auch wenn sich die Wissensbestände ähneln. Denn als »deutsch« gelesene Menschen erfahren in der bundesrepublikanischen Gesellschaft keine systematische Ausgrenzung, etwa beim Zugang zu Ressourcen, gesellschaftlichen Machtpositionen oder auch im Hinblick auf kulturelle Phänomene. Sie bekommen nicht die »differenzierende Macht« zu spüren, die gegen die rassifizierten »Anderen« gerichtet ist (zu den Fragen, ob es hier in bestimmten Kontexten Ausnahmen gibt und ob ein »reverse racism« existiert, siehe unten).¹⁵³⁴

Für den im Folgenden skizzierten »postkolonialen« Zugriff auf die Entstehung und Geschichte des »Kolonialrassismus« ist es somit unverzichtbar, nach den historischen Zusammenhängen zwischen der Praxis der Diskriminierung bzw. dem rassistischen Wissen und den jeweiligen Machtverhältnissen zu fragen. Während die zugrundeliegenden Mechanismen und auch bestimmte Praxen und Wissensbestände über die Jahrhunderte konstant blieben, sind – von der karibischen und US-amerikanischen Plantagensklaverei über den »Hochimperialismus« bis zur Situation in europäischen postmigrantischen Gesellschaften – natürlich auch deutliche Unterschiede und Veränderungen zu konstatieren.¹⁵³⁵ Bevor allerdings eine geschichtsdidaktische Operationalisierung eines historisch fundierten »postkolonialen« Rassismusverständnisses erfolgt, soll auf in der Forschung zu findende Thesen eingegangen werden, dass es sich bei Rassis-

1533 Vgl. Mark Terkessidis: *Psychologie des Rassismus*. Opladen 1998, S. 78f.; Mark Terkessidis: *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld 2004, S. 100. Zu Kolonialismus als Gewaltherrschaft, vgl. ausführlich Teil III Claim 1 (Gliederungspunkt 6.1.).

1534 Vgl. Mark Terkessidis: Was ist Rassismus? In: *Bürger & Staat* 71 (2021), H. 1/2, S. 4–11, hier S. 8.

1535 Vgl. Mark Terkessidis: Was ist Rassismus? In: *Bürger & Staat* 71 (2021), H. 1/2, S. 4–11, hier S. 10.

muskritik und Critical Whiteness Studies um postkoloniale Rassismustheorien handelt.

9.2. Rassismuskritik und Critical Whiteness Studies als postkoloniale Rassismustheorien?

Die Entstehung Postkolonialer Theorie hat, wie oben bereits erwähnt, zweifelsohne auch die Rassismusforschung stark beeinflusst (und dies auch im deutschsprachigen Raum)¹⁵³⁶, wobei eine genaue Wirkungsgeschichte m.W. noch aussteht. Die erst in den 1980er Jahren entstehende (und bis heute nur schwach institutionalisierte¹⁵³⁷) Rassismusforschung in Deutschland, die zentrale Impulse durch den Aktivismus von Gastarbeiter*innen-Selbstorganisationen erhielt, profitierte bis zur Jahrtausendwende stark von »Übersetzungsarbeiten« v. a. aus der britischen, aber auch aus der französischen Rassismusforschung.¹⁵³⁸ Seit der Jahrtausendwende erfolgte dann parallel – und oft leider unverbunden – die Rezeption der aus den USA stammenden Critical Race Theory bzw. von Rassismuskritik (zur Problematik der Begriffe Rassismuskritik und Critical Race Theory ausführlich weiter unten) und Critical Whiteness Studies.¹⁵³⁹ Auch hier

1536 Vgl. Ulrike Marz: Kritik des Rassismus. Eine Einführung. Stuttgart 2020, S. 10.

1537 Vgl.: Manuela Bojadžijev u. a.: Rassismusforschung in Deutschland. Prekäre Geschichte, strukturelle Probleme, neue Herausforderungen. In: Tina Dürr/Reiner Becker (Hrsg.): Leerstelle Rassismus? Analysen und Handlungsmöglichkeiten nach dem NSU. Frankfurt a.M. 2019, S. 59–73, hier S. 64f.

1538 Vgl. Manuela Bojadžijev u. a.: Rassismusforschung in Deutschland. Prekäre Geschichte, strukturelle Probleme, neue Herausforderungen. In: Tina Dürr/Reiner Becker (Hrsg.): Leerstelle Rassismus? Analysen und Handlungsmöglichkeiten nach dem NSU. Frankfurt a.M. 2019, S. 59–73, hier S. 62f. In der Phase der Etablierung der Rassismusforschung in Deutschland waren v. a. Arbeiten aus dem Umfeld der britischen Cultural Studies, etwa von Paul Gilroy und Stuart Hall, einflussreich. Da sich beide intensiv mit Postkolonialer Theorie auseinandergesetzt haben, ist dadurch auch ein Einfluss postkolonialer Theoriebildung auf die Rassismusforschung im deutschsprachigen Raum belegbar.

1539 Zentral für die Rezeption der Critical Whiteness Studies im deutschsprachigen Raum war folgender Sammelband: Maureen Maisha Eggers/Grada Kilomba/Peggy Piesche (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster 2005. Vgl. weiterhin: Martina Tißberger u. a. (Hrsg.): Weiß – Weißsein – whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus. 2. Aufl. Frankfurt a.M. u. a. 2009. Zudem entstanden in den 2000er Jahren auch mehrere Arbeiten und Nachschlagewerke, die sich aus Sicht der kritischen Weißseinsforschung bzw. aus explizit Schwarzer Perspektive mit v. a. anti-Schwarzem Rassismus auseinandersetzen. Vgl. Grada Kilomba: Plantation memories. Episodes of everyday racism. 3. Aufl. Münster 2013 [2008]; Noah Sow: Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus. München 2008.; Adibeli Nduka-Agwu/Lann Hornscheidt (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt a.M. 2010; Susan Arndt/Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensar-

war, wie in den 1980er Jahren, der Einsatz zivilgesellschaftlicher Organisationen entscheidend, um Rezeptionsprozesse voranzutreiben, wobei es in diesem Fall Aktivist*innen der entstehenden Selbstorganisationen Schwarzer Deutscher waren. Damit verbunden war nun explizit ein Fokus auf Kontinuitätslinien des Kolonialrassismus in der deutschen Geschichte von der Kolonialzeit über den Nationalsozialismus bis in die Gegenwart.¹⁵⁴⁰

Im Folgenden soll geprüft werden, ob es sich beim Feld der Rassismuskritik und bei den Critical Whiteness Studies, die beide im deutschsprachigen Raum in der Forschung immer wieder mit den Postkolonialen Studien in Verbindung gebracht werden (siehe unten), tatsächlich um genuin »postkoloniale« Zugriffe auf Rassismus bzw. um »postkoloniale« Rassismustheorien handelt. Zudem soll unabhängig davon eruiert werden, inwiefern Ähnlichkeiten, Parallelen oder Überschneidungen zwischen Rassismuskritik, Kritischer Weißseinsforschung und einem »postkolonialen« Zugriff auf Rassismus im Sinne der vorliegenden Arbeit existieren (bzw. ob Rassismuskritik und Critical Whiteness Studies einen Beitrag zu einem postkolonialen Rassismusverständnis leisten können).

Handelt es sich bei der Rassismuskritik um eine postkoloniale Rassismustheorie?

In der deutschsprachigen Rassismusforschung finden sich immer wieder Theorien, dass die Rassismuskritik von Postkolonialer Theorie geprägt sei.¹⁵⁴¹ María do Mar Castro Varela zufolge wird Rassismuskritik, z.B. im Bereich der Migrationspädagogik, bisweilen sogar mit Postkolonialer Theorie gleichgesetzt.¹⁵⁴² Auch in der Bildungsarbeit im deutschsprachigen Raum nimmt Rassismuskritik mittlerweile eine zentrale Rolle ein.¹⁵⁴³ Inwiefern handelt es sich bei der Rassismuskritik nun um eine »postkoloniale« Rassismustheorie?

chiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster 2011. Von Forscher*innen aus dem Kontext der Critical Whiteness Studies wird dabei schon seit langem das völlige Fehlen von institutionalisierten »Black Studies« im deutschsprachigen Raum kritisiert. Vgl. z.B.: Simon Sales Prado: Black Studies Matter. In: taz online, 07.08.2020, <https://taz.de/Weisse-Hochschulen/!5700152/> (aufgerufen am 21.07.2021).

1540 Vgl. Manuela Bojadžijev u.a.: Rassismusforschung in Deutschland. Prekäre Geschichte, strukturelle Probleme, neue Herausforderungen. In: Tina Dürr/Reiner Becker (Hrsg.): Leerstelle Rassismus? Analysen und Handlungsmöglichkeiten nach dem NSU. Frankfurt a.M. 2019, S. 59–73, hier S. 63f.

1541 Vgl. z.B. Floris Biskamp: Über das Verhältnis von Rassismuskritik und Antisemitismuskritik. In: LaG-Magazin (2019), H. 9, S. 5–8, hier S. 6.

1542 Vgl. María do Mar Castro Varela: Postkolonialität. In: Paul Mecheril (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel 2016, S. 152–166, hier S. 164f.; María do Mar Castro Varela: Überdeterminiert und reichlich komplex. Überlegungen zu Politischer Bildung im Kontext von Postkolonialismus und Postnazismus. In: Andreas Hechler/Christian Beeck (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen rechts. Opladen 2015, S. 343–364, hier S. 354.

1543 Vgl. z.B. jüngst: Karim Fereidooni/Stefan E. Hößl (Hrsg.): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis. Frankfurt a.M. 2021.

Zum Begriff der Rassismuskritik: Der Begriff Rassismuskritik ist im deutschsprachigen Raum mittlerweile weit verbreitet. Dies gilt auch für die Geschichtsdidaktik¹⁵⁴⁴ sowie für weitere Fachdidaktiken.¹⁵⁴⁵ Für eine genauere Auseinandersetzung mit der Rassismuskritik stellt sich nun das Problem, dass der Begriff in der Rassismusforschung und auch im Kontext pädagogischer Workshops zwar häufig verwendet, aber selten klar definiert wird. Zudem existieren weitere Begriffe bzw. Theoriekonzepte, allen voran der Begriff »Critical Race Theory«, die z.T. synonym verwendet werden. Daher soll im Folgenden dargelegt werden, wie Rassismuskritik in der vorliegenden Arbeit definiert wird.

Ein sehr weites Verständnis von Rassismuskritik vertritt z. B. Floris Biskamp. Seiner Einschätzung nach handelt es sich bei Rassismuskritik um einen Sammelbegriff für die neuere, von Arbeiten aus dem englischsprachigen und dem französischen Raum beeinflusste deutsche Rassismusforschung seit den 1990er Jahren insgesamt.¹⁵⁴⁶ Im US-amerikanischen Kontext wird in der Forschung nicht von Rassismuskritik (i. S. des englischen Äquivalents »racism critique«¹⁵⁴⁷ oder von »Critical Race Studies«¹⁵⁴⁸), sondern vor allem von Critical Race Theory gesprochen. Die in den USA bereits Anfang der 1980er Jahre im Kontext der Rechtswissenschaften entstandene und von Forscher*innen wie Kimberlé Crenshaw, Derrick Bell und Mari Matsuda entwickelte Critical Race Theory in einem engeren Sinn – mit einem Fokus auf Fragen des Rechts – ist im deutschen

1544 Vgl. z. B. Regina Richter: Rassismuskritisches Geschichtslernen oder: Wie historisch-politische Bildung dekolonialisieren? In: Elina Marmer (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis.* Weinheim/Basel 2015, S. 225–240; Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): *Historisches Lernen als Rassismuskritik.* Schwalbach/Ts. 2016; Lars Deile: *Vom Parkett in den Rang. Möglichkeiten und Grenzen einer Geschichte als Rassismuskritik.* In: Karim Fereidooni/Nina Simon (Hrsg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung.* Wiesbaden 2020, S. 77–105.

1545 Vgl. Karim Fereidooni/Nina Simon (Hrsg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung.* Wiesbaden 2020.

1546 Vgl. Floris Biskamp: *Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit.* Bielefeld 2016, S. 57–59.

1547 Bei Begriffen wie »racism critique« oder »racism-critical pedagogy« (vgl. z. B. <https://www.karim-fereidooni.de/publikationen/> (aufgerufen am 26.01.2022)) handelt es sich m. E. um schiefe Rückübersetzung aus dem Deutschen, die im englischsprachigen Kontext so nicht verwendet werden.

1548 Laut Kristina Lepold und Marina Martinez Mateo handelt es sich dabei um die Bezeichnung für einen Bereich in den Sozialwissenschaften, der sich mit Rassismus und »race« beschäftigt. Leider geben sie keine weiteren Belege hierfür an. Vgl. Kristina Lepold/Marina Martinez Mateo: *Einleitung.* In: Kristina Lepold/Marina Martinez Mateo (Hrsg.): *Critical Philosophy of Race. Ein Reader.* Berlin 2021, S. 7–34, hier S. 9.

Kontext m.W. bisher kaum rezipiert und diskutiert worden.¹⁵⁴⁹ Sie hat seitdem die Auseinandersetzung mit Rassismus in den USA – von den Black Studies, über die Postkoloniale Theorie bis hin zu den Critical Whiteness Studies – nachhaltig beeinflusst (wobei sicherlich auch Wechselwirkungen zu konstatieren sind). In den USA wird unter Critical Race Theory mittlerweile ein breites Spektrum an kritischer Forschung zu Rassismus – und vor allem zum Zusammenhang von anti-Schwarzem Rassismus und der Geschichte der Sklaverei in den USA – zusammengefasst. Außerdem beeinflusst die Critical Race Theory auch stark den rassismuskritischen bzw. antirassistischen Aktivismus, z. B. der »Black Lives Matter«-Bewegung. Dabei wird der Begriff mittlerweile von Konservativen in den USA als Kampfbegriff verwendet und scharf attackiert.¹⁵⁵⁰ Im deutschen Kontext wird der Begriff – sowohl in der Forschung (siehe hierzu weiter unten) als auch in der Öffentlichkeit¹⁵⁵¹ – bisher wenig rezipiert. Dabei werden die Begriffe »Rassismuskritik« und »Critical Race Theory« meiner Beobachtung nach bisweilen sogar synonym verwendet, wobei der Begriff »Rassismuskritik« die häufigere Bezeichnung darstellt, weshalb er im Folgenden auch weiter verwendet wird.¹⁵⁵²

1549 Vgl. dazu: Cengiz Barskanmaz: Critical Race Theory in Deutschland. In: Verfassungsblog, 24.07.2020, <https://verfassungsblog.de/critical-race-theory-in-deutschland/> (aufgerufen am 21.07.2021). Vgl. zur Critical Race Theory im US-amerikanischen Kontext allgemein: Richard Delgado/Jean Stefancic: Critical Race Theory. An Introduction. 3. Aufl. New York 2017.

1550 Vgl. z. B. folgende Rede des damaligen US-Präsidenten Donald Trump vom 17.09.2020: Donald Trump: Remarks by President Trump at the White House Conference on American History, 17.09.2020, <https://tinyurl.com/48u6pu57> (<https://trumpwhitehouse.archives.gov/>) (aufgerufen am 22.02.2021). In mehreren republikanisch regierten US-Bundesstaaten wurden mittlerweile Gesetze erlassen mit dem Ziel, das Unterrichten von Critical Race Theory an staatlichen Schulen zu verbieten. Vgl. Rashawn Ray/Alexandra Gibbons: Why are states banning critical race theory?, November 2021, <https://www.brookings.edu/blog/fixgov/2021/07/02/why-are-states-banning-critical-race-theory/> (aufgerufen am 26.01.2022).

1551 Während in den USA »Critical Race Theory« zu einem zentralen Schlagwort im Kulturkampf zwischen Konservativen und Progressiven geworden ist, wird der Begriff im deutschen Kontext von konservativen Akteur*innen in der Politik erst langsam aufgegriffen (von der Partei »Alternative für Deutschland« wurde die Ablehnung des Begriffs »Critical Race Theory« explizit ins Wahlprogramm für die Bundestagswahl 2021 aufgenommen; vgl. <https://tinyurl.com/5y57cex7> (aufgerufen am 26.01.2022), S. 161). Allerdings wird die US-Debatte über die Critical Race Theory mittlerweile auch in den deutschen Medien thematisiert. Vgl. hierzu z. B. folgender alarmistischer Artikel im Spiegel: René Pfister: Ein Hauch von Nordkorea. In: Der Spiegel, Nr. 25 vom 19.06.2021, S. 116–119. Zur Kritik an diesem Spiegel-Artikel und an der Berichterstattung über die Critical Race Theory im deutschen Kontext insgesamt, vgl. Floris Biskamp: Bürgerliche Angst vor Rassismuskritik. Die Aufklärung muss gegen ihre Verfechter verteidigt werden. In: Der Tagesspiegel Online, 30.06.2021, <https://tinyurl.com/2w8wbj3f> (aufgerufen am 26.01.2022).

1552 Dies legt z. B. der oben zitierte Artikel von Biskamp nahe. Vgl. Floris Biskamp: Bürgerliche Angst vor Rassismuskritik. Die Aufklärung muss gegen ihre Verfechter verteidigt werden.

Im deutschsprachigen Raum sind es m. E. vor allem Forscher*innen aus den Erziehungswissenschaften – und hier besonders aus der Migrationspädagogik – die das Verständnis von Rassismuskritik im deutschsprachigen Kontext geprägt und zu dessen Popularisierung gerade im Bereich der Bildungsarbeit beigetragen haben.¹⁵⁵³ Daher sollen im weiteren Verlauf nicht, wie etwa Biskamp vorschlägt, alle Forscher*innen der jüngeren, einem »weiten« Rassismusbegriff folgenden Rassismusforschung als »Rassismuskritiker*innen« bezeichnet werden (denn dann würden hierunter auch Hall, Balibar oder Terkessidis fallen). Vielmehr sollen im Sinne einer »engen« Definition von Rassismuskritik die Arbeiten v. a. der Erziehungswissenschaftler Paul Mecheril und Claus Melter sowie des Politikdidaktikers Karim Fereidooni herangezogen werden, um zu klären, was im deutschsprachigen Kontext unter Rassismuskritik verstanden wird. Mecheril und Melter haben eine im deutschsprachigen Kontext immer wieder zitierte Definition von Rassismuskritik formuliert.¹⁵⁵⁴ Darin lassen sich durchaus Aspekte festmachen, die als Spezifika des rassismuskritischen Ansatzes gelten können. Was die Stoßrichtung betrifft, so geht es ihnen um eine Abgrenzung von älteren antirassistischen Ansätzen. Diese würden, so Mecheril und Melter, bisweilen suggerieren, dass ein völliger Abbau von Rassismus möglich wäre. Demgegenüber betonen ihnen zufolge rassismuskritische Positionen, dass es aufgrund der Verankerung von Rassismus in gesellschaftlichen Strukturen, keine vermeintlich neutrale Position gibt, von der aus Antirassist*innen handeln können. Vielmehr müssen auch die Antirassist*innen selbst ihre eigenen Verstrickungen in das gesellschaftliche System reflektieren.¹⁵⁵⁵ Da Rassismus, so Karim Fereidooni, der sich auf die Begriffsdefinition von Mecheril und Melter bezieht, aus Sicht der Rassismuskritik ein Strukturierungsmerkmal unserer bundesdeutschen Gesellschaft darstellt, kann es in ihr auch keine rassismusfreien, sondern lediglich rassismussensible Räume geben.¹⁵⁵⁶ Daher kritisiert

In: Der Tagesspiegel Online, 30.06.2021, <https://tinyurl.com/2w8wbj3f> (aufgerufen am 26.01.2022).

1553 Vgl. z. B. Paul Mecheril/Claus Melter (Hrsg.): Rassismuskritik. Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts. 2009; Wiebke Scharathow/Rudolf Leiprecht (Hrsg.): Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts. 2009.

1554 Vgl. Paul Mecheril/Claus Melter: 7. Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Paul Mecheril (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel 2010, S. 150–178, hier S. 172.

1555 Vgl. Paul Mecheril/Claus Melter: 7. Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Paul Mecheril (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel 2010, S. 150–178, hier S. 170–173.

1556 Vgl. Karim Fereidooni: Rassismuskritische Theorie und Praxis der sozialwissenschaftlichen Lehrer_innenbildung. In: David Kergel/Birte Heidkamp (Hrsg.): Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Wiesbaden 2019, S. 293–318, hier S. 298, S. 300.

Karim Fereidooni zusammen mit Jette Stockhausen auch das Programm »Schule ohne Rassismus«.¹⁵⁵⁷

Eine postkoloniale Rassismustheorie? Meines Erachtens handelt es sich beim rassismuskritischen Ansatz, wie er im deutschsprachigen Kontext von Mecheril, Melter oder Fereidooni vertreten wird, keinesfalls um einen spezifisch »postkolonialen« Zugriff auf Rassismus. Die postkoloniale Theoretikerin María do Mar Castro Varela betont diesbezüglich zu Recht, dass Postkoloniale Theorie inhaltlich, zeitlich und räumlich weit über die Anliegen eines solchen rassismuskritischen Ansatzes hinausreicht.¹⁵⁵⁸ Allerdings lassen sich durchaus Punkte identifizieren, die Rassismuskritik im oben skizzierten Sinne mit Postkolonialer Kritik teilt. Neben dem Fokus auf Fragen von Machtkritik (was allerdings für weite Teile der neueren deutschsprachigen Rassismusforschung insgesamt gilt), sind dies die Aufforderung zur Reflexion der eigenen Involviertheit in rassistische Strukturen und der »aktivistische« Impuls zur Überwindung der kritisierten Denkmuster und von immer noch weiterwirkenden »kolonialen« Machtverhältnissen bzw. rassistischen Vorstellungen.

Kritik der Rassismuskritik: Der rassismuskritische Ansatz i. S. Mercherils, Melters und Fereidoonis wird – wie auch die Kritische Weißseinsforschung (vgl. hierzu ausführlich unten) – zum Teil äußerst polemisch kritisiert.¹⁵⁵⁹ Ähnlich wie den Critical Whiteness Studies, so wird auch der Rassismuskritik, etwa von der Sozialwissenschaftlerin Heike Diefenbach, vorgeworfen, trotz gegenteiliger Behauptungen ein essentialistisches Verständnis von Rassismus zu vertreten und die eingeforderte Intersektionalität nicht in gleicher Weise auf die kritisierten *weißen* Menschen der Mehrheitsgesellschaft anzuwenden, die als monolithischer Block dargestellt werden.¹⁵⁶⁰ Vor allem hält Diefenbacher der Rassismuskritik vor, dass sie sich zwar als gesellschaftskritischen Ansatz versteht, es ihr allerdings lediglich um eine gleichberechtigte Verteilung von gesellschaftlichen Zugängen

1557 Vgl. Jette Stockhausen/Karim Fereidooni: »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« – Eine rassismuskritische Betrachtung der Programmatik. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 23 (2017), H. 2, S. 106–124.

1558 Vgl. María do Mar Castro Varela: Postkolonialität. In: Paul Mecheril (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel 2016, S. 152–166, hier S. 164f.

1559 So kommt z. B. Heike Diefenbach zu dem Schluss, dass es sich bei der Rassismuskritik überhaupt nicht um eine wissenschaftliche Theorie, sondern vielmehr um ein rein ideologisches Projekt handelt, das sich selbst gegen jegliche Form von Kritik immunisiert. Vgl. Heike Diefenbach: Rassismus und Rassismuskritik: Kritische Anmerkungen zum neuen Rassismuskritik in der deutschsprachigen Öffentlichkeit und Sozialwissenschaft. In: Karim Fereidooni/Meral El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden 2017, S. 837–854, hier S. 842, S. 847f.

1560 Vgl. Heike Diefenbach: Rassismus und Rassismuskritik: Kritische Anmerkungen zum neuen Rassismuskritik in der deutschsprachigen Öffentlichkeit und Sozialwissenschaft. In: Karim Fereidooni/Meral El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden 2017, S. 837–854, hier S. 845f.

und Ressourcen nach Kriterien der Zugehörigkeit bzw. der rassistischen Diskriminierungserfahrung geht, nicht aber um die Überwindung der Strukturen, die diese (und andere) Ungleichheiten erzeugen. Damit stellt Rassismuskritik, so z. B. Heike Diefenbach, entgegen dem eigenen Anspruch lediglich eine einseitige und oberflächliche Form von Gesellschaftskritik dar.¹⁵⁶¹ Dabei werden diese Kritikpunkte nicht nur auch der Kritischen Weißseinsforschung, sondern der jüngeren Rassismusforschung insgesamt vorgehalten (auf diese Kritikpunkte wird weiter unten noch zurückzukommen sein).

Handelt es sich bei der Kritischen Weißseinsforschung (Critical Whiteness Studies) um eine postkoloniale Rassismustheorie?

Was die Kritische Weißseinsforschung betrifft, so behauptet z. B. Ulrike Marz, dass es sich dabei um eine genuin »postkoloniale« Rassismustheorie handelt.¹⁵⁶² Der zentrale Ansatzpunkt für die Theoriebildung der aus den USA stammenden Critical Whiteness Studies ist der Umstand, dass auch die im rassistischen Kategoriensystem unmarkierten Menschen nicht außerhalb des rassistischen Diskurses stehen. Die Kritische Weißseinsforschung strebt daher in der Auseinandersetzung mit Rassismus einen grundlegenden Perspektivwechsel an (auch »racial turn«¹⁵⁶³ genannt), hin zu den im rassistischen Kategoriensystem nicht-markierten Personen. Zur Bezeichnung dieses Standpunkts plädiert sie für die bewusste Verwendung der Kategorie *weiß*.¹⁵⁶⁴ Dabei finden sich Analysen über die *weißen* Kolonisatoren bereits bei Frantz Fanon in »Schwarze Haut, weiße Masken«, sie werden allerdings nun zum Ausgangspunkt einer ganzen Rassismustheorie gemacht.¹⁵⁶⁵ Für die Critical Whiteness Studies stellt *Weißsein* ein Konstrukt dar, das – wie historische Beispiele zeigen – nicht zwangsläufig mit der heute als *weiß* assoziierten Hautfarbe verbunden war und zudem historisch

1561 Vgl. Heike Diefenbach: Rassismus und Rassismuskritik: Kritische Anmerkungen zum neuen Rassismuskritik in der deutschsprachigen Öffentlichkeit und Sozialwissenschaft. In: Karim Fereidooni/Meral El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden 2017, S. 837–854, hier S. 843f., S. 848.

1562 Vgl. Ulrike Marz: Kritik des Rassismus. Eine Einführung. Stuttgart 2020, S. 202–219.

1563 Der Begriff »racial turn«, der vom Literaturwissenschaftler Shankar Raman stammt, wurde von Susan Arndt in den deutschsprachigen Diskurs eingebracht. Vgl. Susan Arndt: »The Racial Turn«: Kolonialismus, weiße Mythen und Critical Whiteness Studies. In: Marianne Bechhaus-Gerst (Hrsg.): Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur. Frankfurt a.M. u. a. 2006, S. 11–25.

1564 Vgl. Ulrike Marz: Kritik des Rassismus. Eine Einführung. Stuttgart 2020, S. 203f.; Katharina Röggla: Critical Whiteness Studies und ihre politischen Handlungsmöglichkeiten für Weiße AntirassistInnen. Wien 2012, S. 16f.

1565 Vgl. Ulrike Marz: Kritik des Rassismus. Eine Einführung. Stuttgart 2020, S. 206.

wandelbar ist.¹⁵⁶⁶ *Weißsein* wird dabei nicht nur entlang der Kategorie Hautfarbe, sondern auch nach Kriterien wie Herkunft oder Kultur konstruiert, um dadurch soziale Differenz herzustellen. Es handelt sich beim *Weißsein* für die Kritische Weißseinsforschung somit um einen Standpunkt der, obwohl im Rassismuskurs unmarkiert, eine (dem Individuum oft nicht bewusste) Position struktureller Vorteile und Privilegien mit sich bringt, von der aus *weiße* Menschen sich selbst, andere und die Gesellschaft betrachten.¹⁵⁶⁷ Mit dem *Weißsein* Einzelner ist auch das historisch gewachsene Machtsystem der »weißen Vorherrschaft« (»white supremacy«) verbunden, von dem alle als *weiß* gelesenen Menschen profitieren (auch diejenigen, die sich als Antirassist*innen verstehen).¹⁵⁶⁸ Die Kritische Weißseinsforschung ermöglicht nun *weißen* Menschen (bzw. fordert sie dazu auf), ihre eigene Position und die damit verbundenen Privilegien zu reflektieren und sich mit ihrer Verstrickung, oder, mit Michael Rothberg gesprochen, mit ihrer »implication«¹⁵⁶⁹ in die Mechanismen der »weißen Vorherrschaft« auseinanderzusetzen.¹⁵⁷⁰ Dazu gehört z.B. eine reflexive Beschäftigung mit den Verteidigungs- und Abwehrmechanismen von als *weiß* gelesenen Menschen im Zuge auch einer kritischen Auseinandersetzung mit Rassismus.¹⁵⁷¹

1566 Ein häufig genanntes Beispiel hierfür sind die irischen Migrant*innen in die USA, denen *Weißsein* vollumfänglich erst im Laufe der Zeit zugestanden wurde. Vgl. z.B. Katharina Röggla: Critical Whiteness Studies und ihre politischen Handlungsmöglichkeiten für Weiße AntirassistInnen. Wien 2012, S. 15f. Vgl. hierzu z.B.: Noel Ignatiev: How the Irish became white. New York 1995.

1567 Vgl. Katharina Röggla: Critical Whiteness Studies und ihre politischen Handlungsmöglichkeiten für Weiße AntirassistInnen. Wien 2012, S. 60–65. Ein Beispiel für solche Privilegien ist, so Röggla, die selbstverständliche Definitionsmacht andere bezeichnen zu können, ohne selbst bezeichnet zu sein. Dies ist aus Sicht der Kritischen Weißseinsforschung ein zentraler Grund dafür, warum gesellschaftliche Kontroversen, die diese Definitionsmacht in Frage stellen – wie die Debatten um die Verwendung des M*-Wortes, Diskussionen über »blackfacing«, etwa bei der Sternsinger-Aktion der katholischen Kirche, oder der Streit um die Tilgung rassistischer Begriffe in Kinderbuchklassikern wie »Pippi Langstrumpf« – von Seiten der *weißen* Mehrheitsbevölkerung oft sehr hitzig geführt werden. Vgl. Katharina Röggla: Critical Whiteness Studies und ihre politischen Handlungsmöglichkeiten für Weiße AntirassistInnen. Wien 2012, S. 65f.

1568 Vgl. Ursula Wachendorfer: Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität. In: Susan Arndt (Hrsg.): AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland. Münster 2001, S. 87–101, hier S. 87.

1569 In einer Fußnote weist Michael Rothberg darauf hin, dass die Denkfigur der »implication« (siehe hierzu ausführlich oben bei Claim 3) auch als analytische Brille für Menschen geeignet ist, die in einer von »white supremacy« geprägten Kultur leben und selbst nicht direkt von Rassismus betroffen sind. Vgl. Michael Rothberg: The Implicated Subject: Beyond Victims and Perpetrators. Stanford 2019, S. 205, Fußnote 3.

1570 Vgl. Katharina Röggla: Critical Whiteness Studies und ihre politischen Handlungsmöglichkeiten für Weiße AntirassistInnen. Wien 2012, S. 33.

1571 Paul Gilroy zufolge durchläuft das *weiße* Subjekt in der kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen *Weißsein* einen Bewusstwerdungsprozess, der aus fünf Stufen besteht: 1. Verleugnung, 2. Schuld, 3. Scham, 4. Anerkennen und 5. Wiedergutmachung. Vgl. Grada

Eine postkoloniale Rassismustheorie? Die Kritische Weißseinsforschung hat sich in den 1970er Jahren in den USA herausgebildet. Sie baut auf den Women's Studies, den Black Studies – und dabei besonders auf den Arbeiten Schwarzer Feministinnen, wie z. B. Toni Morrison – sowie auf der Critical Race Theory auf.¹⁵⁷² Insofern handelt es sich bereits mit Blick auf die historische Genese, auch wenn es sicherlich Querverbindungen gibt, nicht um eine genuin »postkoloniale« Rassismustheorie. Dass in der Rezeption der Critical Whiteness Studies gerade im deutschsprachigen Raum dieser Eindruck bisweilen entsteht, hängt meiner Einschätzung vor allem damit zusammen, dass die Kritische Weißseinsforschung in den 2000er Jahren zeitlich parallel zur Postkolonialen Theorie rezipiert wurde (dies gilt sowohl für den Bereich der Wissenschaften als auch für die außerschulische Bildungsarbeit).¹⁵⁷³

Auch wenn es sich also um keine spezifisch »postkoloniale« Rassismustheorie handelt, so lassen sich, m. E. deutlicher als im Falle der oben skizzierten Rassismuskritik, Parallelen, Überschneidungen und gegenseitige Einflüsse zwischen dem Critical Whiteness-Ansatz und Postkolonialer Kritik feststellen. So kann die Frage der Kritischen Weißseinsforschung nach der Konstruktion von *Weißsein* als Norm sicherlich auch als Teil des postkolonialen Diskurses verstanden werden, der das Aufdecken von diskursiv vermittelten Machtverhältnissen zum Ziel hat.¹⁵⁷⁴ Darüber hinaus teilen Critical Whiteness Studies und die Postkoloniale Theorie den Fokus auf die Kategorie »race« (wobei es der Kritischen Weißseinsforschung klar um den Gegensatz »Schwarz-weiß« geht), die Aufforderung zur Selbstreflexion und auch den »aktivistischen« Impuls zur Überwindung der kritisierten politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse (wobei die beiden letztgenannten Punkte ähnlich auch für viele Vertreter*innen der Rassismuskritik (siehe hierzu oben) bzw. überhaupt für viele Positionen der jüngeren Rassismusforschung gelten).

Kritik an den Critical Whiteness Studies: Um die Kritische Weißseinsforschung werden – gerade auch im Kontext von Bildungsarbeit – wie im Falle der Rassismuskritik ebenfalls kontroverse bis polemische Debatten geführt.¹⁵⁷⁵ Dabei lassen sich in der Literatur fünf Kritikpunkte festmachen.

Kilomba: *Plantation memories. Episodes of everyday racism*. 3. Aufl. Münster 2013 [2008], S. 20–22.

1572 Vgl. Ulrike Marz: *Kritik des Rassismus. Eine Einführung*. Stuttgart 2020, S. 202.

1573 Vgl. zur Rezeption Postkolonialer Theorie im deutschsprachigen Kontext ausführlich Teil I (Gliederungspunkt 3.).

1574 Vgl. Katharina Röggla: *Critical Whiteness Studies und ihre politischen Handlungsmöglichkeiten für Weiße AntirassistInnen*. Wien 2012, S. 31f.

1575 Zur Debatte über die Relevanz der Critical Whiteness Studies für die Politischen Bildung, siehe ausführlich Teil II (Exkurs I). Auch innerhalb der antirassistischen Bewegung wurde der Critical Whiteness-Ansatz kontrovers diskutiert, vgl. z. B. folgender Debattenbeitrag: Aida Ibrahim u. a.: *Decolorise it! Die Rezeption von Critical Whiteness hat eine Richtung*

1. Der Hautfarbengegensatz »Schwarz-weiß« wird fortgeschrieben: Die Kritische Weißseinsforschung betont zwar, dass es sich beim *Weißsein* um ein soziales Konstrukt handelt und dass es explizit nicht um die als *weiß* gelesene Hautfarbe geht – und schon gar nicht um ein Fortschreiben des vermeintlichen Hautfarbengegensatzes »Schwarz-weiß«. Dennoch besteht, so die Kritiker*innen, vor allem auch in der praktischen Bildungsarbeit die Gefahr, dass genau dies geschieht und Rassismus auf die Frage der Hautfarbe und den Gegensatz »Schwarz-weiß« reduziert wird.¹⁵⁷⁶ Allerdings besteht im Prinzip bei jeder kritischen Auseinandersetzung mit Rassismus die Gefahr, dass durch den Fokus auf Differenzen diese letztlich unfreiwillig gestärkt werden. Dabei ist eine Benennung der Differenzkategorien, die nach wie vor gesellschaftliche Machtverhältnisse prägen, und die Auseinandersetzung mit deren Genese gerade für einen historischen Zugriff auf Rassismus m. E. unausweichlich.

2. Nicht alle weißen Menschen sind in gleicher Weise privilegiert (und nicht alle Schwarzen Menschen in gleicher Weise unterdrückt): Dies führt zum zweiten Kritikpunkt, nämlich dass der Critical Whiteness-Ansatz durch einen intersektionalen Zugriff ergänzt werden müsse, der weitere Formen der Privilegierung bzw. Diskriminierung berücksichtigt. Denn, eine ähnliche Kritik wird auch dem rassismuskritischen Ansatz entgegnet (siehe oben), es sind nicht alle als *weiß* gelesenen Menschen in gleicher Weise privilegiert. Im Umkehrschluss gilt es dabei auch zu berücksichtigen, dass nicht alle als Schwarz gelesenen Menschen in gleicher Weise negativ von Rassismus betroffen sind.¹⁵⁷⁷ Überhaupt scheint im Critical Whiteness-Ansatz eine Ausdifferenzierung des Machtbegriffs nötig zu sein.

3. Ein (vor allem auch mit Blick auf den deutschen Kontext) verkürzter Rassismusbegriff: Die Folge der Fokussierung auf den »Schwarz-weiß« Gegensatz und der dichotomen Einteilung in »weiß = privilegiert« und »Schwarz = diskriminiert« ist laut den Kritiker*innen, zumindest bei Teilen der Critical Whiteness Studies, ein verkürzter Rassismusbegriff. Dies wird z. B. gegenüber Susan Arndt oder Grada Kilomba angebracht, die Rassismus als institutionalisiertes System definieren, das der Sicherung der globalen »weißen Vorherr-

eingeschlagen, die die antirassistischen Politiken sabotiert. In: analyse & kritik. Zeitung für linke Debatte und Praxis, 21. 09. 2012, H. 575, <https://www.akweb.de/bewegung/diskussion-um-critical-whiteness-und-antirassismus-decolorise-it/> (aufgerufen am 12. 02. 2021). Eine vermittelnde Antwort auf die Kritik findet sich bei: Kien Nghi Ha: Mittelweg. Zur Kritik am *People of Colour*- und Critical Whiteness-Ansatz, 29. 01. 2014, <https://heimatkunde.boell.de/de/2014/01/29/mittelweg-zur-kritik-am-people-color-und-critical-whiteness-ansatz> (aufgerufen am 12. 02. 2021).

1576 Vgl. z. B. Ulrike Marz: Kritik des Rassismus. Eine Einführung. Stuttgart 2020, S. 218f.

1577 Vgl. z. B. Mark Terkessidis: Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute. Hamburg 2019, S. 188.

schaft« dient.¹⁵⁷⁸ Diese Gleichsetzung zwischen Rassismus und »white supremacy« ist, so die Kritiker*innen des Critical Whiteness-Ansatzes, aus mehreren Gründen problematisch. Zunächst wird angeführt, dass Rassismus nicht, wie die Definitionen z.B. von Arndt oder Kilomba suggerieren, mit anti-Schwarzem Rassismus gleichgesetzt werden kann. Mit Blick auf die Genese der Critical Whiteness Studies kann zudem eingewendet werden, dass die Gleichsetzung von Rassismus mit »white supremacy« – wenn überhaupt – nur für die Geschichte und Gegenwart ehemaliger Sklavenhaltergesellschaften, wie den USA, oder von ehemaligen Apartheids-Regimen, wie Südafrika, funktioniert.¹⁵⁷⁹ Mark Terkessidis weist z. B. darauf hin, dass in Deutschland auch heute in der Perspektive der Critical Whiteness Studies als *weiß* gelesene Menschen, allen voran Juden*Jüdinnen und Menschen süd- und osteuropäischer Abstammung, die sich von der Hautfarbe und vom Aussehen her nicht vom Rest der *weißen* Bevölkerung unterscheiden, als »rassisch minderwertig« angesehen wurden. Dass *Weißsein* in Europa und in Deutschland im Vergleich zu den USA anders konstruiert wurde – und auch heute noch wird –, zeige etwa der Vergleich mit

1578 Susan Arndt definiert Rassismus wie folgt: »Rassismus ist der Glaube daran, dass Menschen biologisch nach ›Rassen‹ unterteilt werden können« [sic!]. Dabei verbindet sich das historische Interesse daran, diesen Mythos am Leben zu erhalten mit der Macht, ihn global wirkmächtig und irreversibel zu machen. Bei Rassismus handelt es sich um ein paneuropäisches Projekt der Erfindung von Menschen›rassen«, bei dem es im Kern darum geht, Europa und das ihm einverleibte Christentum als *weiß* und überlegen zu konstruieren, um *weiße* Macht herzustellen und zu garantieren. *Weiß*e haben sich vermittels des Rassismus die Welt passförmig gemacht, um sie zu beherrschen. Rassismus ist daher *white supremacy*, eine *weiße* Herrschaftsform. [Herv. i.O.]« Susan Arndt: Rassismus. Eine viel zu lange Geschichte. In: Karim Fereidooni/Meral El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden 2017, S. 29–45, hier S. 33 f. Ein ähnliches Verständnis von Rassismus als »white supremacy« vertritt Grada Kilomba. Ihr zufolge ist Rassismus von drei Merkmalen gekennzeichnet: dem Erzeugen von Differenz, der Hierarchisierung von Differenz und der Verbindung dieser hierarchisierten Differenz mit (historischer, wirtschaftlicher, sozialer oder politischer) Macht. Erst diese Verbindung von Vorurteilen und Macht führt demnach zu Rassismus: »And in this sense, racism is white supremacy.« Grada Kilomba: Plantation memories. Episodes of everyday racism. 3. Aufl. Münster 2013 [2008], S. 40. Eine vergleichbare Position wie bei Arndt und Kilomba findet sich auch bei Noah Sow. Vgl. Noah Sow: Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus. München 2008.

1579 Ein weiteres Argument gegen die Gleichsetzung von Rassismus mit »weißer Vorherrschaft« lautet, dass dadurch die Gefahr entsteht, dass Beispiele rassistischer Diskriminierung aufgrund der Kategorien Herkunft, Kultur, Ethnie und Religion in »nicht-weißen« Kontexten nicht als Rassismus anerkannt werden. Zu nennen wären etwa die Diskriminierung der Dalit in Indien, der japanische Kolonialismus in Asien oder der Genozid in Ruanda 1994 (wobei in den letzten beiden Fällen kontrovers diskutiert wird, inwiefern der europäische Kolonialismus und damit verbundene Vorstellungen »weißer Vorherrschaft« hier als Modell dienten. So wird im Falle des Genozids in Ruanda angeführt, dass dabei aus der Zeit der deutschen und belgischen Kolonialherrschaft stammende Kategorisierungen eine zentrale Rolle spielten). Vgl. Aram Ziai/Daniel Bendix: Rassismus global und in Deutschland. Fünf Thesen. In: Peripherie 37 (2017), H. 2, S. 319–325, hier S. 321 f.

europäischen Einwanderergruppen nicht nur aus Irland, sondern auch aus Italien oder (Süd-)Osteuropa. Diese wurden zu Beginn rassistisch diskriminiert, konnten sich dann allerdings, vor dem Hintergrund der gemeinsamen Abgrenzung gegenüber den Nachfahren der befreiten versklavten Amerikaner*innen, die zentral über die Hautfarbe funktionierte, nach und nach in die Gruppe der *weißen* US-Amerikaner*innen integrieren.¹⁵⁸⁰ Diese Prozesse liefen für Menschen jüdischer, polnischer, italienischer oder türkischer Herkunft im deutschen Kontext, so Mark Terkessidis, historisch gesehen ganz anders ab als in den USA.¹⁵⁸¹

Kontrovers diskutiert wird in der Auseinandersetzung mit den Critical Whiteness Studies auch die Frage eines »reverse racism«, d.h. eines »umgekehrten Rassismus« gegenüber als *weiß* gelesenen Menschen. Manche Vertreter*innen des Critical Whiteness-Ansatzes, wie z.B. Grada Kilomba, für die Rassismus die Verbindung von Vorurteil und (*weißer*) Macht darstellt, behaupten, dass ein solcher »umgekehrter Rassismus« prinzipiell nicht existieren kann. Denn da »nicht-*weiße*« Menschen keine Macht besitzen (leider wird nicht präzisiert, wie Kilomba hier Macht versteht), können sie auch nicht rassistisch sein oder rassistisch handeln. Für Konflikte zwischen ihnen und der dominanten, als *weiß* gelesenen Gruppe müssten daher andere Bezeichnungen gefunden werden, wie z.B. der Begriff »Vorurteil«.¹⁵⁸²

Die These vom »umgekehrten Rassismus« gegen *Weiß*e ist mittlerweile ein beliebter Topos in Diskursen der Neuen Rechten, weshalb mit ihr auch in Bildungskontexten zu rechnen ist. In der pauschalen Form, dass es prinzipiell keinen »reverse racism« geben kann, wird die These in der historischen Rassismusforschung zwar zurückgewiesen. So gab es im Kontext der »Black Power«-Bewegung zweifelsohne auch Positionen, die als »umgekehrter Rassismus« verstanden werden können.¹⁵⁸³ Der US-amerikanische Historiker Ibram X. Kendi sieht in der Vorstellung, dass Schwarze Menschen prinzipiell nicht rassistisch sein können, da sie über keine gesellschaftliche Macht verfügen, selbst letztlich

1580 Vgl. zur US-amerikanischen Geschichte des *Weißseins* und *Weißwerdens*: Theodore Allen: *The invention of the White Race*. Bd. 1: *Racial Oppression and Social Control*. 2. Aufl. London/New York 2012 [1975]; Nell Irvin Painter: *The history of White people*. New York 2010.

1581 Vgl. Mark Terkessidis: *Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute*. Hamburg 2019, S. 188 f. Pointiert fasst Terkessidis seine Thesen in folgendem Beitrag zusammen: Mark Terkessidis: *Unkritisches Weißsein – Die Entwertung der Rassismuserfahrungen von Personen ost- und südosteuropäischer Herkunft*. In: *Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen* 28 (2022), H. 3, S. 11–14.

1582 Vgl. Grada Kilomba: *Plantation memories. Episodes of everyday racism*. 3. Aufl. Münster 2013 [2008], S. 40 f.

1583 Vgl. z.B. Floris Biskamp: *Der weiße Faden*. In: *ruhrbarone*, 05.09.2016, <https://www.ruhrbarone.de/der-weisse-faden/132812> (aufgerufen am 22.07.2021).

eine entmündigende rassistische Idee, die er »powerless defense« nennt.¹⁵⁸⁴ Auch die Hauptvertreter der Rassismuskritik im deutschen Kontext, Paul Mecheril und Claus Melter, weisen auf Forschungspositionen hin, die betonen, dass auch in mehrheitlich *weißen* Gesellschaften, wie in Deutschland, »nicht-weiße« Minderheiten in bestimmten Kontexten, z. B. in einem Stadtviertel, über eine gewisse Macht verfügen und damit prinzipiell auch rassistisch handeln können.¹⁵⁸⁵ Des Weiteren könnte auch der Antislawismus als Beispiel angeführt werden. Allerdings spielt hier, wie bereits als Beispiel erläutert, der konkrete historische Zusammenhang eine zentrale Rolle, da Menschen aus Osteuropa in den USA – anders als in Deutschland – heute eindeutig als *weiß* gelesen werden. In allen drei genannten Fällen handelt es sich also um konkret benennbare, stets begrenzte Kontexte, so dass Positionen wie von Kendi, Mecheril/Melter oder der Fall von Antislawismus im bundesdeutschen Kontext klar von den apologetischen Argumenten der Neuen Rechten abgegrenzt werden können.

4. Kritische Weißseinsforschung führt zu autoritärer Identitätspolitik: Ein weiterer, besonders im öffentlichen Diskurs und in den deutschsprachigen Feuilletons erhobener Vorwurf an die Kritische Weißseinsforschung lautet, dass durch die Fortschreibung des »Schwarz-weiß« Gegensatzes eine teilweise autoritäre Identitätspolitik gefördert wird (siehe hierzu ausführlich das Fazit zur Rassismuskritik und zu den Critical Whiteness Studies).¹⁵⁸⁶

5. Der Critical Whiteness-Ansatz führt zur Vernachlässigung der strukturellen Dimension des Rassismus und von Gesellschaftskritik: Ein letzter Kritikpunkt am Critical Whiteness-Ansatz lautet, dass er Gefahr läuft, die strukturelle Dimension von Rassismus nicht zu erfassen (dieser Kritikpunkt wird, wie oben bereits angemerkt, auch gegen die Rassismuskritik und prinzipiell auch gegen die jüngere Rassismusforschung insgesamt vorgebracht). Dies geschieht im Rahmen des Critical Whiteness-Ansatzes vor allem dann, wenn Selbstreflexion und Fragen der Repräsentation unabhängig von gesellschaftlichen, politischen und vor allem ökonomischen Machtstrukturen behandelt werden.¹⁵⁸⁷

1584 Ibram X. Kendi: *How to be an antiracist*. London 2019, S. 136. Vgl. hierzu auch die Überlegungen von Wulf Hund zu Frantz Fanons »Die Verdammten dieser Erde«: Wulf D. Hund: *Rassismus und Antirassismus*. Köln 2018, S. 113f.

1585 Vgl. Paul Mecheril/Claus Melter: 7. Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Paul Mecheril (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel 2010, S. 150–178, hier S. 156.

1586 Vgl. Ulrike Marz: *Kritik des Rassismus. Eine Einführung*. Stuttgart 2020, S. 218. Für ein Beispiel, dass diese Kritik im Feuilleton nicht nur aus dem konservativen Spektrum kommt: Leander F. Badura: Nicht gecheckt. Unter dem Begriff »Critical Whiteness« hat sich eine neue Art von Blockwartdenken etabliert, und das zum Schaden aller. In: *der Freitag* online, 17.05.2017, <https://www.freitag.de/autoren/lfb/nicht-gecheckt> (aufgerufen am 26.01.2022).

1587 Vgl. Ulrike Marz: *Kritik des Rassismus. Eine Einführung*. Stuttgart 2020, S. 215f.

Diesbezüglich zieht z. B. Ulrike Marz Parallelen zur Kritik an der Vernachlässigung politischer und ökonomischer Verhältnisse in der Postkolonialen Theorie. Denn auch eine Rassismustheorie, so Marz, bedarf der Verankerung in der Analyse der ökonomischen Verhältnisse.¹⁵⁸⁸ In diesem Sinne sieht auch Wulf Hund – etwa im Kontext von Antirassismustrainings – die Gefahr einer ungewollten Reproduktion essentialistischer Vorstellungen von »Schwarz« und »weiß«. Dieser könne zwar dadurch begegnet werden, dass offensiv auf den Konstruktcharakter dieser Differenzkonstruktionen hingewiesen wird. Doch reiche ein solch »reflexiver Antirassismus« allein nicht aus, wenn er nicht die sozialen und wirtschaftlichen Ursachen rassistischer Ausgrenzung aufdeckt. Er muss vielmehr, so Hund, nicht nur individuelle, sondern auch politische Perspektiven für deren Überwindung aufzeigen.¹⁵⁸⁹

Fazit zur Rassismuskritik und zu den Critical Whiteness Studies

Mit Blick auf das Anliegen der vorliegenden Arbeit bleibt zunächst festzuhalten, dass – auch wenn v. a. mit dem Critical Whiteness-Ansatz wie gezeigt sicherlich Überschneidungen existieren – es sich weder bei der Rassismuskritik noch beim Critical Whiteness-Ansatz um eine genuin »postkoloniale« Rassismustheorie handelt. Wie eine geschichtsdidaktische Operationalisierung einer »postkolonial« informierten Auseinandersetzung mit Rassismus aussehen kann, die sich m. E. in erster Linie differenziert mit »Kolonialrassismus« auseinandersetzen muss, wird im nächsten Gliederungspunkt dargelegt.

Mit Blick auf die Kritik an der Rassismuskritik und der Kritischen Weißseinsforschung kann festgehalten werden, dass vor allem dem Critical Whiteness-Ansatz, ähnlich wie der Postkolonialen Theorie, vorgehalten wird, dass er zu einer problematischen Identitätspolitik führe und – auch aufgrund einer verkürzten Gesellschaftskritik – damit sein emanzipatorisches Anliegen letztlich ins Gegenteil verkehre. Solche problematischen Beispiele, wie sie z. B. die Autorin Caroline Fourest in ihrem Sachbuch-Bestseller »Generation Beleidigt« schildert, existieren sicherlich.¹⁵⁹⁰ Allerdings werden m. E. gerade in der öffentlichen Debatte und im Feuilleton allzu leicht und ohne vertiefte Kenntnisse der wissenschaftlichen Theorien pauschale Urteile gefällt. Überhaupt müsste überprüft werden, inwiefern diese Fälle, wie sie z. B. Fourest anführt, für antirassistische Bewegungen und antirassistische Bildungsarbeit, die von Rassismuskritik bzw.

1588 Vgl. Ulrike Marz: Kritik des Rassismus. Eine Einführung. Stuttgart 2020, S. 217f.

1589 Wulf D. Hund: Rassismus und Antirassismus. Köln 2018, S. 119f.

1590 Vgl. Caroline Fourest: Generation Beleidigt. Von der Sprachpolizei zur Gedankenpolizei. Über den wachsenden Einfluss linker Identitärer. Berlin 2020.

vom Critical Whiteness-Ansatz beeinflusst sind, repräsentativ sind. Dies müsste m. E. durch empirische Studien geklärt werden.¹⁵⁹¹

Insgesamt ist mit Blick auf die häufig äußerst kontrovers und emotional aufgeladenen Debatten über das Kritische *Weißsein* und die Rassismuskritik eine Versachlichung der Diskussion wünschenswert. Dabei sollte auf bestehende Schwächen und Kritikpunkte sachlich hingewiesen werden, gleichzeitig aber auch die m. E. wichtigen Impulse der Rassismuskritik bzw. der Critical Whiteness Studies für die Auseinandersetzung mit Rassismus gewürdigt werden. Davon ausgehend können dann deren Chancen und Grenzen für die Bildungsarbeit und die Geschichtsvermittlung diskutiert werden. Dies soll im Folgenden, mit Blick auf die Frage nach möglichen Beiträgen von Rassismuskritik und Kritischem *Weißsein* für das im nächsten Kapitel entwickelte »postkoloniale« Rassismusverständnis für die Geschichtsvermittlung vorgenommen werden.

Was die deutsche Debatte über Rassismus angeht, ist es auch ein Verdienst des Critical Whiteness-Ansatzes, bzw. der Wissenschaftler*innen und Aktivist*innen, die ihn in den deutschsprachigen Diskurs eingebracht haben, dass mittlerweile sowohl in der Wissenschaft als auch im öffentlichen Diskurs breit über den deutschen Kolonialismus und die Zusammenhänge zwischen der deutschen Kolonialgeschichte und (anti-Schwarzem) Rassismus in der Gegenwart diskutiert wird. Dabei haben die Critical Whiteness Studies überhaupt erst ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass nicht nur »Schwarz«, sondern auch »weiß« als Hautfarbe gelesen wird und eine machtvolle Kategorie darstellt. Der bleibende Beitrag der Kritischen Weißseinsforschung zur Debatte um Rassismus liegt m. E. in diesem – schon in den Schriften von Frantz Fanon angelegten – Perspektivenwechsel weg vom ausschließlichen Blick auf die von Rassismus Betroffenen. Des Weiteren haben die Critical Whiteness Studies und auch die Rassismuskritik gezeigt, dass zu jeder kritischen Auseinandersetzung für nicht negativ von Rassismus betroffene *weiße* Personen – zumindest als ein Aspekt – Selbstreflexion der eigenen Verstrickung in nun im deutschen Kontext erstmals gesellschaftlich breit diskutierte Phänomene wie Alltagsrassismus und strukturellen Rassismus gehören. Die von der Kritischen Weißseinsforschung angestoßene Reflexion *weißer* Privilegien und die Auseinandersetzung mit entsprechenden Abwehrmechanismen, die Teil der Auseinandersetzung als *weiß* gelesener Menschen mit der eigenen Verstrickung in rassistische Denk- und Handlungsweisen sind, sollten m. E. einen festen Platz in der schulischen und außerschul-

1591 Ein positiver Effekt der Debatte um Identitätspolitik, gerade in den USA, liegt zweifelsohne darin, dass offensichtlich wurde, wie stark *weiße* Identitätspolitik und die Verteidigung *weißer* Privilegien die Geschichte, die Erinnerungskultur und auch die Gegenwart sowie die aktuelle Politik des Landes prägen. Vgl. hierzu z. B. Patricia Purtschert: It's #identity politics, stupid! In: Geschichte der Gegenwart, 22.01.2017, <https://geschichtedergegenwart.ch/its-identity-politics-stupid/> (aufgerufen am 12.02.2021).

lischen Bildungsarbeit (und v.a. auch in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen) erhalten.

Trotzdem greifen Rassismuskritik und Critical Whiteness Studies allein für die in der vorliegenden Arbeit anvisierte »postkolonial« informierte Auseinandersetzung mit Rassismus zu kurz. Ähnlich wie Bernd-Stefan Grewe dies berechtigterweise für von Postkolonialer Theorie beeinflusste Bildungsarbeit zum Kolonialismus befürchtet¹⁵⁹², so besteht auch bei der Arbeit mit Ansätzen aus der Rassismuskritik bzw. den Critical Whiteness Studies in der Geschichtsvermittlung die Gefahr, dass durch moralisierende Belehrung der notwendige historisch-analytische Zugriff auf Rassismus eher verstellt wird. Dabei müssen, worauf auch Kritiker*innen wie Marz und Hund zu Recht hinweisen, gerade historische Auseinandersetzungen mit Rassismus – stärker als Rassismuskritik und Critical Whiteness Studies dies tun – aufzeigen, dass eine kritische Beschäftigung mit Rassismus immer auch Fragen nach den sozialen bzw. ökonomischen Strukturen in den Fokus rücken muss, auf denen rassistische Ausschlussprozesse basieren. In diesem Sinne steht eine rassismuskritische bzw. »postkoloniale« Geschichtsvermittlung also vor der anspruchsvollen Aufgabe, die Zusammenhänge zwischen diskursiven und materiell-ökonomischen rassistischen Ausschlussprozessen aufzuzeigen. Dieser Punkt wird im in der vorliegenden Arbeit vertretenen Verständnis von Rassismus als Macht-Wissen-Komplex nach Mark Terkessidis und in der unten aufgeführten Definition von »kolonialen Rassismus« stark gemacht. Allerdings gilt es den Kritiker*innen der Rassismuskritik und des Critical Whiteness-Ansatzes auch entgegenzuhalten, dass die von ihnen geforderte materialistische Gesellschaftskritik eben auch nicht ohne einen reflektierten Umgang mit gesellschaftlich und auch sprachlich produzierten Positionalitäten, Differenzkonstruktionen und ideologischen Mustern zielführend ist.¹⁵⁹³ Manchen Vertreter*innen von Rassismuskritik und kritischem *Weißsein* wiederum gilt es in diesem Zusammenhang allerdings zu entgegnen, dass Rassismus ein Strukturierungsmerkmal moderner Gesellschaften unter mehreren ist bzw. dass *Weißsein* bzw. der »Schwarz-weiß« Gegensatz eine wichtige (und sicherlich lange ignorierte bzw. bewusst vernachlässigte), aber nicht die einzige Differenzlinie ist, die für soziale und ökonomische Diskriminierung relevant ist. Dabei greift, und dies ist hier der Hauptkritikpunkt an den Critical Whiteness Studies, die dichotome Unterscheidung der Kritischen Weißseinsforschung in »Schwarz« und »weiß« und darauf fokussierte Rassismusdefinitionen, wie z. B. von Susan Arndt und Grada Kilomba, für ein Verständnis von Rassismus gerade

1592 Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), S. 5–30, hier S. 7.

1593 Vgl. Floris Biskamp: Der weiße Faden. In: ruhrbarone, 05.09.2016, <https://www.ruhrbarone.de/der-weiße-faden/132812> (aufgerufen am 22.07.2021).

im deutschen Kontext zu kurz. In diesem Zusammenhang muss auch problematisiert werden, dass im angloamerikanischen Kontext entwickelte Ansätze wie die Critical Whiteness Studies (aber natürlich auch die Postkoloniale Theorie) nicht 1:1 auf den bundesdeutschen Kontext übertragen werden können.¹⁵⁹⁴ Denn – sowohl mit Blick auf die Geschichte des (»kolonialen«) Rassismus als auch was aktuelle Erscheinungsformen von Rassismus in der »postkolonialen« Gegenwart angeht – sind im bundesdeutschen Kontext noch andere Differenzkategorien als der »Schwarz-weiß« Gegensatz relevant. Zudem sind im deutschen Kontext die Differenzkategorien auch anders gelagert. Im nächsten Teil der Arbeit soll nun ein historisch fundiertes postkoloniales Rassismusverständnis für die geschichtsdidaktische Auseinandersetzung mit Kolonialrassismus vorgeschlagen werden.

9.3. Ein historisch fundiertes postkoloniales Rassismusverständnis

Im Folgenden soll nun, ähnlich wie auch Dorothee Kimmich, Franziska Bergmann und Stephanie Lavorano argumentieren, die These vertreten werden, dass ein historisierender Blick auf Rassismus das Spezifikum eines postkolonialen Zugriffs auf Rassismus darstellt.¹⁵⁹⁵ Die beiden zentralen Beiträge einer postkolonialen Perspektive für die Rassismusforschung liegen m. E. darin, zum einen auf historischer Ebene die Spezifika des Kolonialrassismus herauszuarbeiten (wobei, wie gezeigt werden soll, eigentlich zwischen verschiedenen »Kolonialrassismen« unterschieden werden müsste). Zum anderen kann ein solch historisierender Zugang zu Rassismus die Frage nach »kolonialen Kontinuitäten« zwischen diesem Kolonialrassismus (bzw. diesen Kolonialrassismen) und heutigen Erscheinungsformen von Rassismus beantworten helfen.

Problematisch im heutigen Sprechen über Kolonialrassismus ist meiner Einschätzung nach, dass häufig die zwei Zeitebenen der Vergangenheit und der Gegenwart verwischt werden, was zu Missverständnissen führen kann. Im Fol-

1594 Dabei fordern Kristina Lepold und Marina Martinez Mateo, dass ebenfalls untersucht werden muss, inwiefern auch anti-Schwarzer Rassismus im deutschen Kontext anders funktioniert bzw. sich anders äußert als in den USA. Vgl. Kristina Lepold/Marina Martinez Mateo: Einleitung. In: Kristina Lepold/Marina Martinez Mateo (Hrsg.): *Critical Philosophy of Race. Ein Reader*. Berlin 2021, S. 7–34, hier S. 29.

1595 Vgl. Dorothee Kimmich/Franziska Bergmann/Stephanie Lavorano (Hrsg.): *Was ist Rassismus? Kritische Texte*. Stuttgart 2016, S. 115f. Kimmich, Bergmann und Lavorano sehen demgegenüber bei der Critical Race Theory einen eher synchronen Zugang zu Rassismus. Dies gilt m. E. auch für die Rassismuskritik (weiter oben wurde gezeigt, dass die beiden Begriffe im deutschen Kontext sich nicht trennscharf trennen lassen und bisweilen sogar synonym verwendet werden).

genden wird daher eine Differenzierung des Begriffs »Kolonialrassismus« entlang der Ebenen der Vergangenheit und Gegenwart vorgeschlagen, wobei auch eine genauere begriffliche Präzisierung der jeweiligen Phänomene vorgeschlagen wird.

9.3.1. »Kolonialrassismus I«: »Kolonialer Rassismus« (historische Ebene)

Mit Blick auf die Ebene der Vergangenheit (»Kolonialrassismus I«) zielt ein »postkolonialer« Zugriff auf spezifische Formen eines Kolonialrassismus, wie er in konkreten kolonialen Kontexten identifiziert werden kann. Meiner Beobachtung nach beziehen sich die meisten Debatten über Kolonialrassismus auf anti-Schwarzen Rassismus. Dies gilt es mit Blick auf die historische Ebene und den globalen Charakter des europäischen Kolonialunternehmens m. E. allerdings zu differenzieren. Auch wenn anti-Schwarzer Rassismus sicherlich die prototypische Form von Kolonialrassismus im oben mit Biskamp definierten Sinn darstellt, fallen darunter auch andere Rassismen, v. a. der Rassismus gegen die indigene Bevölkerung der Amerikas und der antichinesische und antiasiatistische Rassismus¹⁵⁹⁶, wie sie sich im Kontext der europäischen Expansion in die Amerikas bzw. nach Asien entwickelt haben. Diese Rassismen funktionieren dabei nochmals anders als der anti-Schwarze Kolonialrassismus. Daher müsste genaugenommen zwischen unterschiedlichen »Kolonialrassismen« unterschieden werden, wobei natürlich auch Mehrfachdiskriminierungen existieren (z. B. von Menschen mit Schwarzen und indigenen Vorfahren).

Mit Blick auf die über 500-jährige europäische Kolonialgeschichte gilt es zudem zu berücksichtigen, dass der biologistisch argumentierende und dabei mit pseudowissenschaftlichen »Rassetheorien« legitimierte Kolonialrassismus sich erst im 19. Jahrhundert herausbildete und seinen Höhepunkt mit dem Nationalsozialismus erreichte.¹⁵⁹⁷ Auch aus diesem Grund ist sowohl für die Frühphase der europäischen Expansion, vor allem aber für die Phase der politischen Dekolonisation nach dem Zweiten Weltkrieg (wo Argumente des »kulturellen Rassismus« immer bedeutender werden), mit Abweichungen vom oben von Floris Biskamp definierten »klassischen« Muster des biologistisch argumentierenden »Kolonialrassismus« zu rechnen.

1596 Vgl. hierzu jüngst folgender Sammelband: Mechthild Leutner/Pan Lu/Kimiko Suda (Hrsg.): Antichinesischer und antiasiatistischer Rassismus. Historische und gegenwärtige Diskurse, Erscheinungsformen und Gegenpositionen. Berlin 2022.

1597 Vgl. Wulf D. Hund: Rassismus und Antirassismus. Köln 2018, S. 92–98.

Für die vorliegende Arbeit wird daher der Begriff »kolonialer Rassismus« vorgeschlagen, um die jeweilige Erscheinungsform von Kolonialrassismus im entsprechenden geschichtlichen kolonialen Kontext zu charakterisieren.

Aus postkolonialer Sicht wäre es bei einer Auseinandersetzung mit dem »kolonialen Rassismus«, gerade auch als Bezugspunkt für ein »empowerndes Lernen« für von Rassismus betroffene Schüler*innen, dabei zentral, auch auf den Widerstand gegen rassistische Diskriminierung im jeweiligen historischen Kontext einzugehen. Dabei sollte allen Lernenden zunächst überhaupt vermittelt werden, dass es immer passiven wie aktiven Widerstand und auch eine politische Mobilisierung der von Rassismus Betroffenen (sowie von nicht-Betroffenen Unterstützer*innen) gab.¹⁵⁹⁸ Ibram Kendi weist in seiner US-amerikanischen Geschichte des Rassismus allerdings auch nach, dass in der US-Geschichte erfolgreicher Widerstand, durch den Errungenschaften erkämpft wurden (Kendi spricht von »racial progress«), stets einen »backlash« und eine Weiterentwicklung der rassistischen Ideen bzw. des Rassismus nach sich zog (diesbezüglich spricht Kendi von einer gleichzeitigen »history of racial progress and the simultaneous progression of racism«).¹⁵⁹⁹ Aus geschichtsdidaktischer Sicht scheint es jedenfalls sinnvoll, stärker zu betonen, dass erstens die Geschichte zunehmender rechtlicher Gleichheit, die im schulischen »Normalcurriculum« im Zentrum steht, auch eine Folge der Widerstände und Kämpfe der Unterdrückten darstellt. Zweitens sollten neben dieser Erzählung von zunehmender rechtlicher Gleichheit auch auf Rückschritte und das Fortbestehen von rechtlicher (und v. a. auch sozioökonomischer) Ungleichheit hingewiesen werden, wofür auch Rassismus mitverantwortlich ist. Die geschichtsdidaktische Herausforderung besteht dabei darin, aufzuzeigen, dass und wie die Geschichte von Gleichheit und Ungleichheit zusammenhängen und welche Rolle hier antirassistischer Widerstand bzw. »racial progress« und die »simultaneous progression of racism« spielen.

1598 Hier gilt es differenziert die Rolle der Kolonisierten im Kampf gegen Rassismus bzw. im Rahmen einer Geschichte des Antirassismus herauszuarbeiten. (So darf z. B. die Geschichte des Abolitionismus nicht als eine rein *weiße* Erfolgsgeschichte dargestellt werden).

1599 Ibram X. Kendi: *Stamped from the beginning. The definitive history of racist ideas in America*. London 2017, S. 500. Ibram Kendi arbeitet in seiner US-amerikanischen Geschichte des Rassismus rückblickend auch drei Strategien heraus, die zur Bekämpfung von Rassismus in den USA nicht funktioniert haben: »self-sacrifice«, »uplift suasion« und »educational persuasion«. Kendi zufolge ist die einzige wirksame Strategie gegen Rassismus das Bekämpfen der »racial disparities« bzw. der »racist policies«. Allerdings wäre m. E. noch zu prüfen, inwiefern diese Zusammenhänge von der US-amerikanischen direkt auf die europäische bzw. deutsche Geschichte des Rassismus übertragen werden können. Ibram X. Kendi: *Stamped from the beginning. The definitive history of racist ideas in America*. London 2017, S. 503–511.

Im Folgenden soll am Beispiel des Lehr-Lernmittels »Slavery: How far did New World Slavery turn Africans into Negroes?« der britischen Initiative »Justice2History« diskutiert werden, inwiefern in dieser »postkolonialen« Unterrichtssequenz ein historisierender Blick auf Rassismus erfolgt und Spezifika von kolonialem Rassismus im oben definierten Sinne herausgearbeitet werden.

Fokus Lehr-Lernmittelanalyse: Claim 4: erweitertes Rassismusverständnis (Rassismusbegriff), 3.1. »Kolonialrassismus I«: »Kolonialer Rassismus« (historische Ebene):

Lehr-Lernmittel: Justice2History: Slavery: How far did New World Slavery turn Africans into Negroes?, Verfasser: Abdul Mohamud und Robin Whitburn, <https://justice2history.org/resources/> (aufgerufen am 20.01.2022).¹⁶⁰⁰

Bei »Justice2History« handelt es sich um eine britische »educational consultancy« der beiden Londoner Geschichtslehrer, Ausbilder von Geschichtslehrkräften und Geschichtsdidaktiker Abdul Mohamud und Robin Whitburn. Um nicht nur der Geschichte, sondern auch den heutigen Geschichtslernenden »gerecht«¹⁶⁰¹ werden zu können, versuchen Mohamud und Whitburn Schwarze britische Geschichte stärker in Curricula, Klassenzimmer sowie in die Aus- und Weiterbildung von Geschichtslehrkräften zu bringen. Dabei sind die englischsprachigen Materialien nicht nur für den Einsatz in weiterführenden britischen Schulen gedacht, sondern prinzipiell für Schulen weltweit.¹⁶⁰²

1600 Ein Datum, an dem das Lehr-Lernmittel erstellt bzw. in dieser Form online gestellt wurde, ist leider nicht angegeben. Da die Sequenz in der Monografie »Doing justice to history« behandelt wird, muss das Lehr-Lernmittel 2016 fertiggestellt gewesen sein.

1601 Mohamud und Whitburn vertreten einen klar emanzipatorischen Ansatz von historischem Lernen. So betonen sie, dass ihr Ziel ein Geschichtsunterricht ist, der nach Gerechtigkeit strebt und deshalb auch inhärent politisch ist. Vgl. Abdul Mohamud/Robin Whitburn: Doing justice to history. Transforming black history in secondary schools. London 2016, S. 156. Die beiden Londoner Geschichtslehrkräfte sehen dabei mit Amartya Sen die zentrale Aufgabe, um der Geschichte »gerecht« zu werden, darin, die Auslassungen und Verzerrungen der bestehenden Narrative bzw. Curricula zu korrigieren. Vgl. Abdul Mohamud/Robin Whitburn: Doing justice to history. Transforming black history in secondary schools. London 2016, S. 4. Um zu begründen, warum – unter vielen weiteren denkbaren Themen – gerade Schwarze (britische) Geschichte besondere Aufmerksamkeit verdient, argumentieren sie, dass aufgrund der systematischen Versuche des Westens, die jahrhundertalte Schwarze Geschichte des afrikanischen Kontinents (und der afrikanischen Diaspora) zu ignorieren und zu verleugnen, die Geschichte »Afrikas« und der Menschen afrikanischer Herkunft in ähnlicher Weise eine herausgehobene Stellung im Geschichtsunterricht verdient wie der Holocaust. Vgl. Abdul Mohamud/Robin Whitburn: Doing justice to history. Transforming black history in secondary schools. London 2016, S. 8.

1602 Vgl. <https://justice2history.org/about/> (aufgerufen am 22.07.2021).

Dieses britische Lehr-Lernmittel wurde in das Korpus mit einbezogen, da aufgrund der nach wie vor relativ geringen Beachtung der Themen »Transatlantischer Versklavungshandel« und »Sklaverei« in aktuellen Lehrplänen im deutschsprachigen Raum, in der deutschen Geschichts- und Erinnerungskultur – und auch bei deutschen postkolonialen Aktivist*innen – vergleichsweise wenige deutschsprachige »postkoloniale« Unterrichtsmaterialien zu diesem Thema vorliegen. Zudem handelt es sich beim Modul bzw. »enquiry«¹⁶⁰³ »Slavery: How far did New World Slavery turn Africans into Negroes?« um eines der wenigen »postkolonialen« Lehr-Lernmittel im Korpus, die sich der »Middle Passage« widmen und dabei explizit einen historischen Zugriff auf Rassismus ins Zentrum stellen. Nach einer kurzen Verortung des »enquiry« im von Whitburn und Mohamud verfolgten »Justice2History«-Ansatz werden die sieben Unterrichtsstunden der Sequenz mit einem Fokus auf Claim 4 und die Frage nach einer Auseinandersetzung mit »kolonialem Rassismus« bzw. einer historisierenden Auseinandersetzung mit der Kategorie »race« analysiert. Dabei werden bei der Untersuchung der entsprechenden Unterrichtsstunden auch die geschichtsdidaktischen Erläuterungen aus dem didaktischen Kommentar zum »enquiry« bzw. aus der Monografie »Doing Justice to History«, in der das Modul ebenfalls skizziert und erläutert wird, miteinbezogen.

Der transatlantische Versklavungshandel nimmt, so Mohamud und Whitburn, im britischen Curriculum insofern eine besondere Stellung ein, da es an vielen Schulen das einzige Thema Schwarzer Geschichte überhaupt ist, das unterrichtet wird.¹⁶⁰⁴ Was die Unterrichtssequenz mit Blick auf die

1603 Mohamud und Whitburn konzipieren stets Unterrichtssequenzen von ca. sieben Einzelstunden (vermutlich à 45 Minuten), die sie »historical enquiries« nennen, da sie eine problemorientierte Leitfrage enthalten, die »enquiry question«. Dabei sollen im Sinne von John Deweys »felt difficulty«, die Leitfragen über Lebenswelt- und Gegenwartsbezüge für die Lernenden relevant gemacht werden. Für welche Jahrgangsstufe bzw. Altersgruppe von »secondary school students« die »enquiries« konzipiert sind, wird dabei nicht näher benannt. Allerdings sind viele der Aufgaben in den einzelnen Unterrichtsstunden in zwei Schwierigkeitsgraden verfügbar, was einen Einsatz sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II denkbar macht. Vgl. Abdul Mohamud/Robin Whitburn: *Doing justice to history. Transforming black history in secondary schools*. London 2016, S. 8f.

1604 Abdul Mohamud/Robin Whitburn: *Doing justice to history. Transforming black history in secondary schools*. London 2016, S. 15. Aus diesem Grund zögerten Mohamud und Whitburn zunächst, zu diesem eben bereits häufig unterrichteten Thema eine Sequenz zu entwickeln. Dass sie sich dennoch dazu entschlossen haben, ein »enquiry« zum transatlantischen Versklavungshandel zu verfassen und es in ihrer Monografie sogar an den Beginn des Abschnitts mit Unterrichtssequenzen zur Schwarzen britischen Geschichte zu stellen, hat v. a. zwei Gründe. Zum einen wird der Geschichtsunterricht aus ihrer Sicht dem Thema selten »gerecht«, was umso schwerer wiegt, da es eben häufig das einzige behandelte Thema zur Schwarzen Geschichte ist. Zum anderen handelt es sich beim transatlantischen

Frage nach »kolonialem Rassismus« nun so interessant macht, ist der Umstand, dass Mohamud und Whitburn – entgegen dem ihrer Einschätzung nach in der Geschichtsvermittlung vorherrschenden Fokus auf die ökonomische Seite des transatlantischen Versklavungshandels – dessen Bedeutung für die Geschichte des Rassismus ins Zentrum des »enquiry« stellen.¹⁶⁰⁵

Im vorliegenden Fall greift die problemorientierte Leitfrage (»enquiry question«) des Moduls eine These des Historikers Trevor Burnard zur Bedeutung der »Middle Passage« für die Geschichte des Rassismus auf. Burnard betont, dass im Zuge des transatlantischen Versklavungshandels nicht nur Schwarze Menschen, sondern dass auch *weiße* Menschen rassistifiziert wurden: »Africans went on board [the slave ship] as Africans, and emerged in the New World as »negroes«. Sailors were hired as labourers in Europe, but became »white men« on the coast of Africa and on board the floating prison of the slave ship.«¹⁶⁰⁶ Die beiden zentralen Ziele, die Mohamud und Whitburn mit der Sequenz verfolgen, sind zum einen, im Sinne Burnards den Konstruktcharakter der Kategorie »race« (»the construction of race«) und die Geschichte des anti-Schwarzen Rassismus im Kontext der »Middle Passage« zu erklären, sowie zum anderen, den Lernenden die (nach der Kategorie »race« hierarchisch geordneten) Macht-

Versklavungshandel vielleicht um das zentrale Thema Schwarzer Geschichte. Denn die Darstellung des transatlantischen Versklavungshandels kann, so Mohamud und Whitburn, die Sicht der Lernenden auf die Menschen Afrikas und der afrikanischen Diaspora insgesamt definieren. Vgl. Abdul Mohamud/Robin Whitburn: Doing justice to history. Transforming black history in secondary schools. London 2016, S. 15. Daher kommen die beiden Londoner Geschichtsdidaktiker zu folgendem Schluss: »[...] the potential for a transformation of Black history in school really does hinge on teachers being able to address their teaching of slavery.« Abdul Mohamud/Robin Whitburn: Doing justice to history. Transforming black history in secondary schools. London 2016, S. 30.

1605 Vgl. Abdul Mohamud/Robin Whitburn: Doing justice to history. Transforming black history in secondary schools. London 2016, S. 15f. »Race« stellt auch das erste der »7 Curricular working principles« dar, die die beiden Londoner Geschichtsdidaktiker – neben weiteren »7 Pedagogical working principles« – im Rahmen des Teacher Fellowship Programmes »Britain and Transatlantic Slavery« im Jahr 2019 als Leitlinien für den Geschichtsunterricht zum Thema »Transatlantischer Versklavungshandel« veröffentlicht haben. Vgl. <https://www.history.org.uk/secondary/module/8693/teacher-fellowship-programme-britain-and-transatl> (aufgerufen am 22.07.2021).

1606 Trevor Burnard: The Atlantic slave trade. In: Gad J. Heuman (Hrsg.): The Routledge history of slavery. London 2011, S. 80–97, hier S. 89. Der Verweis auf diese Passage bei Mohamud und Whitburn findet sich hier: Abdul Mohamud/Robin Whitburn: Doing justice to history. Transforming black history in secondary schools. London 2016, S. 19.

verhältnisse zu verdeutlichen, die die Sklavengesellschaften (»slave societies«) der Amerikas charakterisierten.¹⁶⁰⁷

Im Folgenden wird die Unterrichtssequenz vor dem Hintergrund von Claim 4 und der Frage analysiert, inwiefern hier ein historisierender Blick auf kolonialen Rassismus angeleitet wird. Dabei erfolgt die Analyse entlang der in den Power-Point Folien abgebildeten Einzelstunden, die online abrufbar sind.¹⁶⁰⁸ Es wird jeweils auch kurz der Inhalt der jeweiligen »Lesson« erläutert, damit die inhaltliche Progression des »enquiry« nachvollzogen werden kann.¹⁶⁰⁹

Lesson 1: Where do ideas of »race« come from?¹⁶¹⁰: In dieser Einführungsstunde wird an zwei Beispielen aus den USA das Thema »Racial Profiling im 21. Jahrhundert« als »felt difficulty« des »enquiry« eingeführt.¹⁶¹¹ Ziel ist es, über die Frage »Where do these ideas of racial profiling come from?« von diesem Gegenwartsbezug und dem Rassismusverständnis der Lernenden zur rassistischen Diskriminierung von Schwarzen Menschen in der Geschichte überzuleiten (»Has it always been like this?«).¹⁶¹² Um für eine kognitive Dissonanz bzw. Irritation zu sorgen, werden anschließend in einem Video-Ausschnitt aus einer älteren britischen Fernsehdokumentation¹⁶¹³ die Legende des Heiligen Mauritius und die Geschichte der Statue des Schwarzen Mauritius im Dom von Magdeburg dargestellt.¹⁶¹⁴ Der Sprecher (vermutlich ein britischer Historiker) erläutert

1607 Abdul Mohamud/Robin Whitburn: *Doing justice to history. Transforming black history in secondary schools*. London 2016, S. 21.

1608 Vgl. <https://justice2history.org/resources/> (aufgerufen am 22.07.2021). Alle Powerpoint-Folien des »enquiry«, auf die im folgenden Bezug genommen wird, waren am 22.07.2021 in dieser Version noch auf der Homepage von »Justice2History« abrufbar. Die Video-Clips, auf die Bezug genommen wird, wurden dem Verfasser von »Justice2History« zur Verfügung gestellt und sind online nicht abrufbar.

1609 Ergänzend werden, wie oben skizziert, zum einen das online abrufbare begleitende Handout mit dem didaktischen Kommentar herangezogen. Zum anderen werden die didaktischen Überlegungen zu den einzelnen Stunden aus dem Kapitel 2 »Transforming the teaching of the transatlantic slave trade« der Monografie »Doing Justice to History« (2016) einbezogen. Der Text des Online abrufbaren Handouts findet sich in leicht abgeänderter Form auch in der Monografie auf den Seiten 26–29. Die Powerpoint Folien (und der ebenfalls online verfügbare »Welcome Guide«) sind auf dem Stand des Jahres 2017, die Version des begleitenden Handouts ist aus dem Jahr 2015.

1610 Vgl. Powerpoint-Präsentation J2HW SLV1 SLAVERY LESSON ONE.

1611 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV1 SLAVERY LESSON ONE, Folien 2 und 3.

1612 Powerpoint-Folie J2HW SLV1 SLAVERY LESSON ONE, Folie 4. Beide wörtlichen Zitate finden sich hier.

1613 J2HW SLV1 V3 ST MAURICE AT MAGDEBURG CATHEDRAL. Leider ist nicht ersichtlich aus welcher Sendung und aus welchem Jahr der Ausschnitt stammt.

1614 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV1 SLAVERY LESSON ONE, Folie 5.

dabei, dass die Statue in der Zeit nach dem 6. Kreuzzug (1228) entstand und Mauritius, der auch Schutzheiliger des Heeres, der Stadt Magdeburg und des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation war, im Gegensatz zu früheren Darstellungen in Westeuropa, in denen er als *weiß* abgebildet wurde, nun als Schwarz dargestellt wird. Ziel der Auftraggeber der Schwarzen Statue sei es gewesen, so der Sprecher weiter, den Ruhm und die Tugend eines afrikanischen Verbündeten zu ehren, »different in face and form, but just as surely equal in dignity and human worth.«¹⁶¹⁵ Auf der nächsten Folie ist ein Abschnitt aus dem katalanischen Weltatlas abgedruckt, in dem detailliertes Wissen über Nordafrika sichtbar wird. Abgebildet ist darauf auch Mansa Musa (ca. 1280–1337), der Herrscher von Mali, der als reichster Mensch seiner Zeit galt. Mithilfe der Statue des Heiligen Mauritius und des Auszugs aus dem katalanischen Weltatlas (um 1375) wird die Frage aufgeworfen, was diese beiden historischen Quellen über Vorstellungen von »race« und »Rassismus« im mittelalterlichen Europa aussagen.¹⁶¹⁶ Im Sinne des dialogischen Vorgehens des »enquiries« wird den Lernenden anschließend die Gelegenheit gegeben, Fragen zur Geschichte der »idea of race« und zur Entstehung und Entwicklung des »Rassekonzeptes« zu stellen.¹⁶¹⁷ Anschließend wird die »enquiry question« für das ganze Modul präsentiert: »How far did New World Slavery turn Africans into Negroes?«. ¹⁶¹⁸ Abschließend werden – auch als Überleitung zur Folgestunde – die Herkunft des Begriffs »negro« problematisiert und die Frage aufgeworfen, warum der Begriff heute nicht mehr verwendet wird. Zudem wird im Vorgriff auf »Lesson 2« gefragt, warum die Spanier und Portugiesen ab dem 15. Jahrhundert mit Menschen vom afrikanischen Kontinent verstärkt in Kontakt kamen.¹⁶¹⁹

Claim 4: In der Auseinandersetzung mit der Statue des Heiligen Mauritius werden den Lernenden durch die beiden Fragen »What can we learn about European attitudes to Africans in the Middle Ages from the case of Saint Maurice?« und »What does this suggest about ideas of race and racism in Europe?« für den historischen Zugriff auf Rassismus zentrale Einsichten vermittelt. Sie erfahren, dass Rassismus ein historisches Phänomen ist. Whitburn und Mohamud wollen damit zeigen, dass im europäischen Mittelalter Schwarze Menschen noch nicht rassistisch abgewertet wurden

1615 Vgl. J2HW SLV1 V3 ST MAURICE AT MAGDEBURG CATHEDRAL. Das wörtliche Zitat wurde vom Verfasser transkribiert.

1616 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV1 SLAVERY LESSON ONE, Folie 6.

1617 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV1 SLAVERY LESSON ONE, Folie 7.

1618 Powerpoint-Folie J2HW SLV1 SLAVERY LESSON ONE, Folie 8.

1619 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV1 SLAVERY LESSON ONE, Folie 9.

und ein »Hautfarbenrassismus« noch nicht existierte.¹⁶²⁰ Damit wird ein entscheidender Schritt vollzogen, um die Historizität von »race« als soziales Konstrukt verstehen zu können. Durch die Folie mit dem Ausschnitt aus dem Katalanischen Weltatlas kann dieser Aspekt nochmals wiederholt und vertieft werden.

Lesson 2: When did Europeans become involved in trading African slaves?¹⁶²¹ Ziel der Stunde ist es, den Lernenden zu zeigen, mit welchen Argumenten die Versklavung afrikanischer Menschen am Beginn des transatlantischen Versklavungshandels durch die Kolonialmächte Spanien und Portugal im 15. Jahrhundert gerechtfertigt wurde. Dabei wird vor allem auf die Rolle eingegangen, die die christliche Lehre und der Papst bei der Rechtfertigung der Versklavung Schwarzer Menschen spielten. In dieser Stunde soll, neben einer historischen Karte der Atlantischen Welt um 1450, mit Textquellenauszügen des portugiesischen Chronisten Gomes Eanes de Zurara (ca. 1410–1474) und des spanischen Dominikanermönchs Bartolomé de Las Casas (1484–1566) gearbeitet werden.¹⁶²² Ziel ist es zu zeigen, dass der Rassifizierungsprozess, der Afrikaner*innen zu n* machte, sowie die Argumente zur Rechtfertigung des Versklavungshandels zeitgenössisch durchaus von Zweifeln begleitet waren.¹⁶²³

In einem einführenden Darstellungstext werden zunächst die Motive der portugiesischen Expeditionen entlang der afrikanischen Küste skizziert.¹⁶²⁴ Anschließend werden die Verfluchung von Kanaan aus dem Buch Genesis zitiert und die Geschichte von Noahs Sohn Ham sehr kurz kontextualisiert, um dann Schüler*innen mit der (etwas suggestiven) Frage zu konfrontieren, wie diese Bibel-Passage zeitgenössisch interpretiert worden sein könnte.¹⁶²⁵ Dann wird in einem Darstellungstext und einer historischen Karte (die rein illustrativ verwendet wird) Gomes de Zurara vorgestellt. Zudem wird erläutert, dass die Portugiesen durch die Errichtung von

1620 Vgl. hierzu z. B.: Wulf D. Hund/Malte Hinrichsen: Metamorphosen des »Mohren«. Rassistische Sprache und historischer Wandel. In: Gudrun Hentges (Hrsg.): Sprache – Macht – Rassismus. Berlin 2014, S. 69–96, hier S. 81. Vgl. zur Debatte über die Existenz von Rassismus in der Vormoderne für den deutschen Kontext z. B. Karl Uhl: Rasse und Rassismus im Mittelalter. Potential und Grenzen eines aktuellen Forschungsparadigmas. In: Historische Zeitschrift 316 (2023), H.2, S. 306–341.

1621 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV2 SLAVERY LESSON TWO.

1622 Las Casas spielt in dem durch die Powerpoint Folien rekonstruierbaren Stundenverlauf allerdings keine Rolle.

1623 Vgl. Word-Dokument J2HW SLV Table New World Slavery enquiry outline, S. 1.

1624 Vgl. J2HW SLV2 SLAVERY LESSON TWO, Folie 2. Dabei wird Heinrich der Seefahrer (1394–1460) fälschlicherweise als König von Portugal bezeichnet.

1625 Vgl. J2HW SLV2 SLAVERY LESSON TWO, Folie 3.

Stützpunkten an der westafrikanischen Küste die arabisch-muslimischen Mächte in Nordafrika (hier als »Moors« bezeichnet) umgehen konnten.¹⁶²⁶ Dadurch werden die Konkurrenz und die kriegerischen Konflikte mit muslimischen Herrschern in Nordafrika herausgestellt, was die Motivation für die portugiesischen »Entdeckungsfahrten« erklärt, nämlich den muslimischen Zwischenhandel mit Westafrika auszuschalten. Diese Information wird auf Folie 5 relevant, wenn die den Portugiesen bekannten »White« Moors, für die nach der Gefangennahme Lösegeld gefordert wurde, mit den »Black« Moors (ebenfalls Muslime) kontrastiert werden, die ihnen noch unbekannt waren, mit denen sie nicht Krieg führten und die daher auch nicht zur Erpressung von Lösegeld als Geiseln genommen wurden. Den Lernenden wird nun die Frage gestellt, welche dieser Gruppen der königliche Chronist Gomes de Zurara als die Nachkommen Hams bezeichnet (und warum).¹⁶²⁷ Zum Abschluss der Stunde wird auf zwei Textquellen verwiesen. Auf Folie 6 wird eine Abbildung einer Doppelseite eines päpstlichen Dokuments aus dem Jahr 1455 gezeigt. Es handelt sich um die Erklärung von Papst Nikolaus V. (1397–1455), die in Form eines kurzen Informationstextes paraphrasiert wird, dass alle Afrikaner*innen im subsaharischen Afrika in »continous slavery« gehalten werden dürfen. Auf der gleichen Folie wird dann ein kurzer Ausschnitt aus der Chronik von Gomes de Zurara aus dem Jahr 1460 im Original zitiert, in dem er aus einer (nicht näher kontextualisierten Gruppe gefangener Nordafrikaner*innen) diejenigen mit der »dunkelsten« Hautfarbe wie folgt beschreibt: »[...] others again were as black as Ethiopians and so ugly both in face and in body as almost to appear, to those who looked upon them, the images of the lower hemisphere.«¹⁶²⁸ Die Aufgabe der Lernenden besteht nun darin, zu erklären, warum de Zurara gerade diese Gruppe als am geeignetsten für die Sklaverei hielt. Ziel ist es hier, die Folgen des päpstlichen Urteils aufzuzeigen.¹⁶²⁹ Auf Folie 7 wird dann das auf der vorherigen Folie abgebildete Zitat von Gomes de Zurara in einem größeren Zusammenhang abgedruckt.¹⁶³⁰ Die Lernenden sollen darin sowohl Passagen anstreichen, in denen er die Versklavung Schwarzer Afrikaner*innen rechtfertigt, als auch solche Abschnitte, in denen Kritik am skizzierten Vorgehen der Portugie-

1626 Vgl. J2HW SLV2 SLAVERY LESSON TWO, Folie 4.

1627 Vgl. J2HW SLV2 SLAVERY LESSON TWO, Folie 5.

1628 J2HW SLV2 SLAVERY LESSON TWO, Folie 6.

1629 Vgl. J2HW SLV2 SLAVERY LESSON TWO, Folie 6.

1630 Dabei weichen die Formulierungen auf Folie 6 und 7 voneinander ab. Möglicherweise handelt es sich um unterschiedliche Übersetzungen. Leider sind die genauen Quellenangaben nicht vermerkt.

sen sichtbar wird. Die für die innere Differenzierung gedachte anspruchsvollere Zusatzfrage lautet, diese Widersprüche zu erklären.¹⁶³¹ Neben der Rechtfertigung, dass es sich bei den Gefangenen mit der »dunkelsten« Hautfarbe um die vom Papst zur Versklavung »freigegebenen« Afrikaner*innen der »lowest hemisphere« handelt, schildert de Zurara in dem Textquellenauszug ausführlich die Verzweiflung der Versklavten sowie die dramatische Szene, als die »Beute« aufgeteilt wird und Freund*innen und Familien voneinander getrennt werden. Daneben beschreibt de Zurara die Freude eines (nicht näher genannten) Prinzen darüber, dass diese Menschen nun Christen werden. Abschließend bezeugt der Ich-Erzähler, dass er selbst gesehen habe, wie Generationen dieser Menschen zu aufrichtigen Christen geworden sind.¹⁶³²

Claim 4: In dieser Stunde wird m. E. in überzeugender Weise der Wandel von der in der Vorstunde skizzierten europäischen Darstellungen von Afrikaner*innen im Mittelalter hin zur Rassifizierung Schwarzer Menschen im 15. Jahrhundert im Rahmen des beginnenden transatlantischen Versklavungshandels erläutert. Dabei werden (mit dem Mythos von Ham und der Erklärung von Papst Nikolaus V.) vor allem religiöse Argumente zur Rechtfertigung der Versklavung Schwarzer Menschen in den Vordergrund gestellt.¹⁶³³ Durch die auf den Folien 5 sowie 6 und 7 beschriebenen Kategorisierungen kann mit den Lernenden, wie in Stunde 1, erneut der Konstruktcharakter von »race« thematisiert werden. Vor allem am Textauszug von Gomes Eanes de Zurara (Folien 6 und 7) kann aufgezeigt werden, wie mit der »Hautfarbe« bzw. der äußeren Erscheinungsform willkürliche Merkmale zur Rassifizierung Schwarzer Menschen herangezogen wurden (auch wenn dies nicht explizit durch die vorgegebenen Fragen geschieht).

Lessons 3 & 4: What is exceptional about the Middle Passage?¹⁶³⁴ Diese Doppelstunde stellt mit Blick auf die problemorientierte Leitfrage des »enquiry«, wie aus »Africans« im Zuge der »Middle Passage« n* wurden, den Kern der Sequenz dar. Dabei wird der Versuch unternommen, aus historischen Quellen auf die traumatischen Auswirkungen für die Überlebenden zu schließen. Mohamud und Whitburn vertreten diesbezüglich die These, dass viele der versklavten Menschen unter dem litten, was heute als Posttraumatische Belastungsstörung (deutsche Abkürzung PBTS) dia-

1631 Vgl. J2HW SLV2 SLAVERY LESSON TWO, Folie 7.

1632 Vgl. J2HW SLV2 SLAVERY LESSON TWO, Folie 7.

1633 Zur Rolle der christlichen Religion und der Gegenüberstellung von vermeintlich Erwählten und Verdammten für die Geschichte des Rassismus, siehe: Wulf D. Hund: Rassismus und Antirassismus. Köln 2018, S. 45–50.

1634 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV3 SLAVERY LESSON THREE.

gnostiziert werden würde.¹⁶³⁵ Die beiden Londoner Geschichtsdidaktiker berufen sich dabei auf die Arbeit des Psychiaters R. J. Daly, der das Tagebuch eines Überlebenden des Großen Brandes von London aus dem Jahr 1666 auf Symptome von PBTS hin analysiert hat.¹⁶³⁶ Das mit diesem Zugriff verfolgte didaktische Ziel formulieren Mohamud und Whitburn wie folgt: »[...] asking students to examine evidence from contemporary sources about the experiences of the African slaves in the Middle Passage in light of what we told them about PTSD could help them to understand the impact of the journey more clinically, but without losing the sense of horror and abomination.«¹⁶³⁷ Mohamud und Whitburn grenzen sich damit explizit von häufig beim Unterrichten der »Middle Passage« verwendeten »Empathie-Aufgaben« ab, die einen Perspektivenwechsel hin zur Sicht der Versklavten verfolgen¹⁶³⁸ und folgen vielmehr Trevor Burnard, der betont, dass die Kernerfahrung der Middle Passage darin besteht, dass den Versklavten auf der Atlantiküberquerung das Menschsein genommen wurde: »The Middle Passage was a kind of purgatory, in which people were temporarily suspended from being people. [...] [It was a] process of dehumanisation.«¹⁶³⁹ Daher ist es für Lernende, so Mohamud und Whitburn, nicht nur ethisch problematisch, sondern prinzipiell unmöglich, sich in die Perspektive Versklavter auf einem Sklavenschiff zu versetzen.

Zu Beginn der Stunde soll ein (nicht näher kontextualisierter) kurzer Videoclip, ein Zusammenschnitt aus zwei Dokumentationen, grundlegende Informationen über den transatlantischen Versklavungshandel liefern.¹⁶⁴⁰ Behandelt wird die Rolle afrikanischer Sklavenhändler, die geschätzte Zahl von mehr als 12 Millionen insgesamt Versklavter sowie – im zweiten Teil des Ausschnitts – der Umstand, dass die Briten in der Karibik in bereits vorhandene Handelsstrukturen anderer europäischer Kolonial-

1635 Vgl. Word-Dokument J2HW SLV Table New World Slavery enquiry outline, S. 1.

1636 Vgl. R. J. Daly: Samuel Pepys and post-traumatic stress disorder. In: *The British Journal of Psychiatry* 143 (1983), S. 64–68.

1637 Abdul Mohamud/Robin Whitburn: *Doing justice to history. Transforming black history in secondary schools*. London 2016, S. 24.

1638 Vgl. Abdul Mohamud/Robin Whitburn: *Doing justice to history. Transforming black history in secondary schools*. London 2016, S. 24.

1639 Trevor Burnard: *The Atlantic slave trade*. In: Gad J. Heuman (Hrsg.): *The Routledge history of slavery*. London 2011, S. 80–97, hier S. 90. Der Verweis auf diese Passage bei Mohamud und Whitburn findet sich hier: Abdul Mohamud/Robin Whitburn: *Doing justice to history. Transforming black history in secondary schools*. London 2016, S. 23.

1640 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV3 SLAVERY LESSON THREE, Folie 2; Videoclip J2HW SLV3 V1 SLAVE TRADE AND THE MIDDLE PASSAGE.

mächte einstiegen.¹⁶⁴¹ Im nächsten Schritt wird die Aufgabe für die Gruppenarbeit gestellt, nämlich anhand von ausgewählten Quellen die Auswirkungen des transatlantischen Versklavungshandels auf die über den Atlantik verschleppten Afrikaner*innen herauszuarbeiten. In der Aufgabenstellung wird dabei auch auf die Perspektive der von Abolitionist*innen gesammelten Quellen eingegangen.¹⁶⁴² Bei den historischen Quellen und Materialien handelt es sich einmal um eine nicht näher kontextualisierte Bildquelle eines Querschnittes eines Sklavenschiffes, der einen Eindruck vermittelt, wie eng die Versklavten auf der Überfahrt unter Deck zusammengepfercht wurden.¹⁶⁴³ Weitere Quellen bzw. Materialien sind ein Videoausschnitt aus einer (nicht näher angegebenen) Fernseh-Dokumentation über die Metallfesseln, mit denen die versklavten Menschen unter Deck festgekettet wurden¹⁶⁴⁴, das (wenig kontextualisierte) anklagende Gedicht »The Sorrows of Yamba« (1784) der britischen Dichterin und Abolitionistin Hannah More (1745–1833)¹⁶⁴⁵, ein kurzer Videoclip über Olaudah Equiano (ca. 1745–1797) und ein Ausschnitt aus dessen *Slave Narrative* (1789) über die Zustände unter Deck des Sklavenschiffs, auf dem er verschleppt wurde¹⁶⁴⁶, sowie schließlich ein schockierender Bericht des Schiffsarztes Alexander Falconbridge (ca. 1760–1792) aus dem Jahr

1641 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV3 SLAVERY LESSON THREE, Folie 2; Videoclip J2HW SLV3 V1 SLAVE TRADE AND THE MIDDLE PASSAGE.

1642 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV3 SLAVERY LESSON THREE, Folie 3. Die quellenkritische Kontextualisierung des Arbeitsauftrags lautet wie folgt: »We will examine sources from the period of the trade. They were collected and recorded by people who wanted to end the Slave Trade, but we still consider that they can be relied upon to provide us with valuable evidence. The people who supported slavery were never able to show that these sources were not reliable at the time.«

1643 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV3 SLAVERY LESSON THREE, Folie 4.

1644 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV3 SLAVERY LESSON THREE, Folie 5; Videoclip J2HW SLV3 V2 SHACKLES AND THE MIDDLE PASSAGE.

1645 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV3 SLAVERY LESSON THREE, Folie 6.

1646 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV3 SLAVERY LESSON THREE, Folie 7; Videoclip J2HW SLV3 V3 EQUIANO ON THE MIDDLE PASSAGE. Auf den Charakter der Quelle als »Slave Narrative« bzw. als autobiografische Erzählung, die auch mit Blick auf die Kampagnen von Abolitionist*innen verfasst wurde, wird hier nicht eingegangen. Zwar wurde von einigen Forscher*innen, v. a. von Vincent Carretta, an der Authentizität von Equianos autobiografischem »Slave Narrative« gezweifelt. Allerdings deutet m. E. vieles darauf hin, dass die Schilderung glaubwürdig ist. Vgl. hierzu: Douglas Chambers: Rezension von: Vincent Carretta: *Equiano, the African. Biography of a self-made man*. Athens/Georgia 2005. In: H-Atlantic, H-Net Reviews, November 2007, <http://www.h-net.org/reviews/showrev.php?id=13855> (aufgerufen am 21.01.2022); Paul E. Lovejoy: *Autobiography and Memory: Gustavus Vassa, alias Olaudah Equiano, the African*. In: *Slavery & Abolition* 27 (2006), H. 3, S. 317–347.

1790.¹⁶⁴⁷ Nach der Auswertung der Quellenarbeit¹⁶⁴⁸ sollen die Lernenden unter der Leitfrage »The Trauma of the Transatlantic Slave Trade: hopes for recovery for Negroes in the New World?«¹⁶⁴⁹ vor dem Hintergrund von sechs Ratschlägen, die Ärzt*innen heute Menschen raten, die unter einem Trauma leiden, beurteilen, welche dieser Möglichkeiten potenziell traumatisierten versklavten Menschen auf einer Plantage auf den Westindischen Inseln zur Verfügung standen.¹⁶⁵⁰ Abschließend sollen die Lernenden die Frage beantworten »What does this suggest to you about the seriousness of the suffering of the Africans who had become ›Negro slaves?‹.«¹⁶⁵¹ Obwohl sicherlich kontrovers diskutiert werden muss, inwiefern die heutige psychiatrische Diagnose PBTS auf historische Situationen angewandt werden kann (siehe hierzu ausführlicher unten), so ist die Aufgabenstellung insofern geschickt gewählt, da allgemein über Trauma gesprochen wird und durch die vorsichtigen Formulierungen (»Here are six things that doctors nowadays advise people to do to cope with trauma«; »What does this suggest to you about the seriousness of the suffering of the Africans [...]«)¹⁶⁵² die Alterität der Erfahrung der »Middle Passage« zumindest angedeutet wird und damit bereits auf die Unmöglichkeit einer umfassenden Perspektivenübernahme vorausgewiesen wird, die dann im Rahmen der nächsten beiden Folien explizit thematisiert wird. Denn auf Folie 11 werden die Schüler*innen mit den von Mohamud und Whitburn auch in ihrer Monografie aufgeführten und oben bereits zitierten Aussagen von Trevor Burnard über den entmenslichenden Charakter der Deportation von 12,5 Millionen Afrikaner*innen über den Atlantik konfrontiert sowie mit folgendem, oben nicht aufgeführten Auszug aus Burnards Aufsatz: »The Middle Passage was a forced migration, but one that was fundamentally different from other kinds of forced migration, because what slavers tried to do to captives was to deny their personhood.«¹⁶⁵³ Nach dem erneuten Abdruck des Zitats, das den Titel des »enquiry« inspiriert hat (»Africans went on board [the slave ship] as Africans and emerged in the New World as

1647 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV3 SLAVERY LESSON THREE, Folie 8.

1648 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV3 SLAVERY LESSON THREE, Folie 9.

1649 Powerpoint-Folie J2HW SLV3 SLAVERY LESSON THREE, Folie 10.

1650 Wenn überhaupt sind dies nur die Möglichkeiten 1 und 2, nämlich sich mit Nahestehenden bzw. mit Menschen, die ähnliche traumatische Erfahrungen gemacht haben, auszutauschen.

1651 Powerpoint-Folie J2HW SLV3 SLAVERY LESSON THREE, Folie 10.

1652 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV3 SLAVERY LESSON THREE, Folie 10.

1653 Powerpoint-Folie J2HW SLV3 SLAVERY LESSON THREE, Folie 11; Trevor Burnard: The Atlantic slave trade. In: Gad J. Heuman (Hrsg.): The Routledge history of slavery. London 2011, S. 80–97, hier S. 90.

»negroes«) sollen die Lernenden vor dem Hintergrund des bisher Gelernten nun erklären, warum Burnard davon ausgeht, dass die »Middle Passage« dafür verantwortlich war, »Africans« zu n* zu machen.¹⁶⁵⁴ Abschließend sollen die Schüler*innen eine der von Mohamud und Whitburn kritisierten »Empathy tasks« nun selbst beurteilen. Es handelt sich um einen Vorfall aus dem Jahr 2007, als Grundschüler*innen in Durham, auf einem riesigen Querschnitt eines Sklavenschiffes auf einer Wiese liegend, die Bedingungen auf einem Sklavenschiff nachstellen sollten.¹⁶⁵⁵

Claim 4: Die Annäherung an die Gewalt und Unmenschlichkeit der »Middle Passage« über die traumatisierenden Folgen der Deportation über den Atlantik ist sicherlich ein innovativer didaktischer Zugriff. Über die Zitate von Trevor Burnard kann dabei der von historischen Rassismusforscher*innen (wie z. B. Christian Geulen¹⁶⁵⁶) und auch von postkolonialen Theoretiker*innen (wie z. B. Achille Mbembe (siehe Teil I Gliederungspunkt 1.3.)) hervorgehobene entscheidende Moment in der Geschichte des anti-Schwarzen Rassismus herausgestellt werden, nämlich wie im Zuge der »Middle Passage« aus Menschen »Gegenstände« bzw. n* wurden. Dabei hätte – auch mit Blick auf die Vorstunde – noch stärker betont werden können, wie im Zuge des transatlantischen Versklavungshandels »Hautfarbe« zum zentralen Merkmal der Rassifizierung wurde und Differenzkriterien, wie den christlichen Glauben, verdrängte. Zudem hätte das in den Materialien nicht aufgeführte Zitat von Burnard einbezogen werden können, in dem er darauf hinweist, dass die Seeleute, die in Europa als Arbeiter für die Sklavenschiffe angeheuert wurden, an der afrikanischen Küste zu *Weiß*en wurden.¹⁶⁵⁷ Dadurch könnte mit den Lernenden besprochen werden, dass die »Middle Passage« auch eine zentrale Rolle bei der Konstruktion von *Weißsein* spielte.

Das Vorgehen, mit den Lernenden über mögliche Traumatisierungen durch den transatlantischen Versklavungshandel zu sprechen, birgt gerade aus rassismuskritischer Sicht allerdings auch Gefahren. Ibram X. Kendi zeigt im Zuge seiner Kritik an der These, dass viele Afroamerikaner*innen heute an einem »Post Traumatic Slave Syndrome« (PTSS) litten, welche Probleme es mit sich bringt, die Diagnose »Posttraumatische Belastungs-

1654 Powerpoint-Folie J2HW SLV3 SLAVERY LESSON THREE, Folie 11.

1655 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV3 SLAVERY LESSON THREE, Folie 11; Abdul Mohamud/Robin Whitburn: *Doing justice to history. Transforming black history in secondary schools*. London 2016, S. 24.

1656 Vgl. Christian Geulen: *Geschichte des Rassismus*. München 2007, S. 43.

1657 Trevor Burnard: *The Atlantic slave trade*. In: Gad J. Heuman (Hrsg.): *The Routledge history of slavery*. London 2011, S. 80–97, hier S. 89.

störung« für historische Analysen zu verwenden und daraus weitreichende, letztlich empirisch nicht belegbare Folgerungen abzuleiten. So weist Kendi z. B. auf heutige Forschungen hin, die zeigen, dass eine sehr große Zahl von Menschen, die potenziell traumatisierenden Erfahrungen ausgesetzt waren, keine Anzeichen von PTBS zeigen. Kendi kritisiert die These vom »Posttraumatischen Sklaverei Syndrom« vor dem Hintergrund der Geschichte des US-amerikanischen Rassismus und Antisemitismus mit folgendem Argument und fordert zu Differenzierung auf:

»There is [...] a thin line between an antiracist saying slavery was debilitating and a racist saying Blacks are a debilitated people. The latter constructions erase whole swaths of history: for instance the story of even the first generation of emancipated Black people, who moved straight from plantations into the Union army, into politics, labor organizing, Union leagues, artistry, entrepreneurship, club building, church building, school building, community building, – buildings more commonly razed by the fiery hand of racist terrorism than by any self-destructive hand of behavioral deficiencies derived from the trauma of slavery.«¹⁶⁵⁸

In ähnlicher Weise steht m. E. im Falle des von Mohamud und Whitburn gewählten Zugriffs der Chance, durch den Zugang über mögliche traumatische Folgen der »Middle Passage« Lernenden den unmenschlichen Charakter und die über die unmittelbaren körperlichen Verletzungen weit hinausreichenden Folgen des transatlantischen Versklavungshandels zu veranschaulichen auch eine Gefahr gegenüber. Denn wenn der Eindruck entsteht, dass alle Versklavten unter PTBS litten, kann dies unbeabsichtigt Argumenten eines »behavioral racism« Vorschub leisten, bei dem bestimmte Verhaltensmerkmale auf ganze »racial groups« verallgemeinert werden.¹⁶⁵⁹ Um dem entgegenzuwirken, sollte neben einer differenzierten Darstellung mit Lernenden auch über die Überlebensstrategien der versklavten Menschen und ihren Widerstand gesprochen werden. Dadurch wird klar, dass Versklavte auch über Handlungsmacht verfügten, die sich in unterschiedlicher Weise äußern konnte. So sollten Geschichten erzählt werden von Widerstandskämpfer*innen auf Sklavenschiffen, die von Anfang an Sklavenrebellionen organisierten, über Rebell*innen im Rahmen der Haitianischen Revolution, die selbstbewusste politische Akteur*innen waren und auch von Überlebenden der »Middle Passage«, die in zahlreichen weiteren Feldern, wie der Religion oder der Kultur, ihre Erlebnisse

1658 Ibram X. Kendi: *How to be an antiracist*. London 2019, S. 97f.

1659 Vgl. Ibram X. Kendi: *How to be an antiracist*. London 2019, S. 94f.

produktiv verarbeiteten und diese in den Prozess der Kreolisierung bzw. Transnationalisierung der karibischen Gesellschaften einbrachten.

Lesson 5: How did Philip Quaque become a Reverend and not a Negro?¹⁶⁶⁰ Neben der »Middle Passage« stellt die Involvierung von Afrikaner*innen in den transatlantischen Versklavungshandel (»African Complicity«) für Mohamud und Whitburn die zweite große Herausforderung für einen Geschichtsunterricht zum transatlantischen Versklavungshandel dar, die in dieser Unterrichtsstunde angegangen wird. Ihr Ziel ist es dabei, Ambivalenzen darzustellen und vorschnelle Beurteilungen nach heutigen Wertvorstellungen zu vermeiden.¹⁶⁶¹ In der vorliegenden Unterrichtsstunde soll dies an der Lebensgeschichte von Philip Quaque (ca. 1741–1816), dem ersten afrikanischen Priester der Church of England, erläutert werden, die in drei Schritten aufgedeckt wird.¹⁶⁶² Zunächst wird (ohne ein Bildnis von Quaque zu zeigen) die Geschichte von »Philip« erzählt, der 1765 zum Priester der Church of England geweiht wurde und als »chaplain« dann mit seiner Ehefrau an die Gold Coast geht, um sowohl den Engländer*innen vor Ort als Priester zu dienen als auch um unter den Afrikaner*innen die christliche Botschaft zu verbreiten.¹⁶⁶³ Dann wird »Philip Quaque« vorgestellt: nun wird (auch mit Hilfe zweier Porträts) klargestellt, dass er Schwarz ist. Der Darstellungstext liefert nun die Information, dass er um das Jahr 1741 an der Goldküste geboren wurde und 1754 zusammen mit zwei weiteren jungen Schwarzen Männern der Goldküste zur Erziehung nach England geschickt wurde.¹⁶⁶⁴ Schließlich wird die Geschichte von »Kwaku« erzählt. Kwaku¹⁶⁶⁵, so Philip Quaques Geburtsname, stammt, wie nun ergänzt wird, aus der Großfamilie (»community family«) des »leading African« Birempon Cudjoe, der versklavte Afrikaner*innen an die English Royal Africa Company verkaufte. Kwaku wurde demnach unter den jungen Männern aus Cudjoes Gemeinschaft ausgewählt, um nach England zu gehen und dort eine »westliche« Erziehung zu erfahren. 1759 wurde er dort getauft und nahm den Namen Philip an. Zudem wird nun explizit davon gesprochen, dass er der erste Schwarze Missionar der »Church of England« war, der nach Afrika ging. Abschie-

1660 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV5 SLAVERY LESSON FIVE.

1661 Vgl. Word-Dokument J2HW SLV Table New World Slavery enquiry outline, S. 2.

1662 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV5 SLAVERY LESSON FIVE, Folien 2, 3 und 4.

1663 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV5 SLAVERY LESSON FIVE, Folie 2.

1664 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV5 SLAVERY LESSON FIVE, Folie 3.

1665 In der Monografie »Doing Justice to History« wird der Name bzw. die Schreibweise als Kweku angegeben. Vgl. Abdul Mohamud/Robin Whitburn: Doing justice to history. Transforming black history in secondary schools. London 2016, S. 24.

ßend sollen die Lernenden die Frage beantworten: »Explain the complicated aspects of Philip's story. What makes it hard to decide if he was a heroic figure or not?«¹⁶⁶⁶ Dann wird die auf die »enquiry question« der gesamten Sequenz gemünzte Leitfrage der Stunde formuliert: »How did Philip Quaake become a Reverend and not a negro?«¹⁶⁶⁷ Auf Folie 6 sollen die Lernenden abschließend zwei Bildquellen hinsichtlich der Darstellung von bzw. der Beziehung zwischen den abgebildeten *weißen* Briten und den Afrikaner*innen vergleichen. Das erste Bild aus dem Jahr 1760 stammt vom Seemann Nicholas Pocock (1740–1821), der Schiffe und Sklavenhändler des 18. Jahrhunderts malte. Das zweite Gemälde aus dem Jahr 1791 stammt von George Morland (1763–1804) und wurde von Abolitionist*innen für deren Kampagnen verwendet. Die abschließende Frage der Niveaustufe »Standard task« (»What does this difference suggest about the way the European slave trade worked in West Africa?«) erscheint dabei wenig zielführend, da an dieser Stelle der Quellencharakter bzw. die Perspektive der Maler ebenso wenig einbezogen werden wie die Rezeptionsgeschichte der Gemälde. Dies geschieht dann in der »Super task«, wenn die Lernenden folgende Frage beantworten sollen: »Which picture do you think shows a more reliable view of the way the European slave trade worked in West Africa?«.¹⁶⁶⁸ Die Frage zielt darauf, dass im Gemälde von Morland die Beteiligung Schwarzer Eliten an der Transaktion nicht dargestellt wird, während bei Pocock neben dem Abtransport der Schwarzen Versklavten auch die »Verhandlung« zwischen einem *weißen* Sklavenhändler und einem Schwarzen Herrscher¹⁶⁶⁹ dargestellt ist.

Abschließend wird am Beispiel der Asante ausführlich auf die Rolle afrikanischer Eliten im transatlantischen Versklavungshandel eingegangen. Auf Folie 7 soll anhand eines ca. 3-minütigen Ausschnitts aus einer (nicht näher benannten und kontextualisierten) BBC-Fernsehdokumentation folgende Frage beantwortet werden: »How did Asante leaders become involved in trafficking slaves?«¹⁶⁷⁰ Dabei wird die Expansion des Asante Königreichs im heutigen Ghana dargestellt und herausgearbeitet, dass dort Versklavte als Handelsgut bald die Bedeutung von Gold ablösen. Der Schwarze Sprecher stellt heraus, dass mehr als eine Million Menschen, die von ihren »fellow Africans« gefangengenommen und weiterverkauft

1666 Powerpoint-Folie J2HW SLV5 SLAVERY LESSON FIVE, Folie 4.

1667 Powerpoint-Folie J2HW SLV5 SLAVERY LESSON FIVE, Folie 5.

1668 Powerpoint-Folie J2HW SLV5 SLAVERY LESSON FIVE, Folie 6.

1669 Der Sonnenschirm wird dabei interessanterweise nur über den Schwarzen Sklavenhändler bzw. Herrscher, nicht über den *weißen* Sklavenhändler gehalten.

1670 Powerpoint-Folie J2HW SLV5 SLAVERY LESSON FIVE, Folie 7.

wurden, von dieser Küste aus in die Amerikas verschifft wurden. Zudem wird betont, dass die Institution der Sklaverei bereits seit Jahrhunderten zur westafrikanischen Wirtschaft gehörte und dass der Verkauf von versklavten Menschen an die Europäer*innen ein lukratives Geschäftsfeld darstellte, das zu einer Abfolge von Kriegen (zur »Beschaffung« Versklavter) und zu weiterer, auch wirtschaftlicher Expansion führte.¹⁶⁷¹ Zum Abschluss der Stunde wird eine Abbildung aus einem (nicht näher genannten) Buch über die Goldküste gezeigt, das 1824 in England veröffentlicht wurde. Es zeigt die Darstellung eines Sklavenjägers (»caboceer«) der Asante auf einem Pferd, die an einen europäischen Ritter erinnert. Die Lernenden sollen nun die Fragen beantworten, welcher Eindruck hier über die »Caboceers« erzeugt werden soll (Standard-Niveau) bzw. inwiefern diese Darstellung nahelegt, dass die »Caboceers« mit den Europäern kollaboriert haben (»Super question«).¹⁶⁷²

Claim 4: In dieser Stunde steht die für eine kritische Geschichtsmittlung zum transatlantischen Versklavungshandel bzw. zu »kolonialem Rassismus« anspruchsvolle Frage nach der Verstrickung von afrikanischen Akteur*innen bzw. deren »Komplizenschaft« im Fokus. Dabei könnte die Leitfrage der Stunde (»How did Philip Quaque become a Reverend and not a negro?«) sogar so gelesen werden, dass Quaque durch seine Priesterweihe der Rassifizierung quasi entgangen sei. Dabei wäre es an diesem Beispiel möglich zu diskutieren, ob bzw. inwiefern im 18. Jahrhundert eine »Rasenhierarchie« entlang von Hautfarben bereits fest etabliert war oder nicht und inwiefern Quaque durch seinen Priesterstatus – auch was seine Kategorisierung entlang der Kategorie »race« angeht – möglicherweise anders gelesen wurde als versklavte Afrikaner*innen. Allerdings wird dies nicht explizit angeleitet.

Auf inhaltlicher Ebene erscheint mit Blick auf die Geschichte des transatlantischen Versklavungshandels und des anti-Schwarzen kolonialen Rassismus das an manchen Stellen der Unterrichtsstunde pauschale Sprechen von »Africans« problematisch. Ein Beispiel findet sich auf Folie 6, wo in den Aufgabenstellungen eine direkte Kontrastierung zwischen den »white British men« und den »Africans« erfolgt.¹⁶⁷³ In ähnlicher Weise spricht der Schwarze Sprecher im Fernsehausschnitt der BBC-Dokumentation davon, dass mehr als eine Million Menschen von der Goldküste in ein Leben in der Sklaverei in der »Neuen Welt« verkauft wurden und dass die

1671 Vgl. Videoclip J2HW SLV5 V1 ASANTE AND SLAVERY.

1672 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV5 SLAVERY LESSON FIVE, Folie 8.

1673 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV5 SLAVERY LESSON FIVE, Folie 6.

Gefangennahme und der Verkauf durch ihre »fellow Africans« erfolgte.¹⁶⁷⁴ Ibram Kendi weist allerdings die auch in afroamerikanischen Kreisen in den USA verbreitete Vorstellung, dass afrikanische »Chiefs« ihre »eigenen Leute« verkauft hätten, als anachronistische Projektion heutiger Vorstellungen von »race« auf die Vergangenheit zurück:

»When European intellectuals created race between the fifteenth and eighteenth centuries, lumping diverse ethnic groups into monolithic races, it didn't necessarily change the way the people saw themselves. Africa's residents in the seventeenth and eighteenth centuries didn't look at the various ethnic groups around them and suddenly see them all as one people, as the same race, as African or Black. Africans involved in the slave trade did not believe they were selling their own people – they were usually selling people as different to them as the Europeans waiting on the coast. Ordinary people in West Africa – like ordinary people in Western Europe – identified themselves in ethnic terms during the life of the slave trade. It took a long time, perhaps until the twentieth century, for race making to cast its pall over the entire globe.«¹⁶⁷⁵

Die von Kendi problematisierte weit verbreitete Fehlvorstellung würde einen vielversprechenden Ansatzpunkt liefern, um Lernende erneut auf die Historizität der Kategorie »race« hinzuweisen.

Lesson 6: How were New World plantations Slave Societies, not merely societies with slaves?¹⁶⁷⁶ In den letzten beiden Unterrichtsstunden der Sequenz richtet sich der Fokus auf die Sklavengesellschaft in der britischen Kolonie Jamaika. In der 6. Stunde sollen den Lernenden an diesem Beispiel die gesellschaftlichen Hierarchien in den nach der Kategorie »race« hierarchisch aufgebauten karibischen »slave societies« vermittelt werden. Mohamud und Whitburn behaupten dabei, dass alle Gesellschaften, in denen Sklaven lebten, bis zu diesem Zeitpunkt »Gesellschaften mit Sklaven« (»societies with slaves«) waren, in der »Neuen Welt« nun aber »Sklavengesellschaften« entstanden.¹⁶⁷⁷

1674 Vgl. Videoclip J2HW SLV5 V1 ASANTE AND SLAVERY.

1675 Ibram X. Kendi: How to be an antiracist. London 2019, S. 59f.

1676 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV6 SLAVERY LESSON SIX.

1677 Vgl. Word-Dokument J2HW SLV Table New World Slavery enquiry outline, S. 2. Mohamud und Whitburn folgen damit der auf den Althistoriker Moses Finley (1912–1986) zurückgehenden Unterscheidung zwischen »slave societies« und »societies with slaves«. In der jüngeren Forschung wird diese Unterscheidung u. a. von Joseph C. Miller kritisiert. Miller schlägt für ein historischen Zugriff vor, stattdessen die unterschiedlichen Facetten und Erscheinungsformen von Sklaverei unter dem Begriff des »slaving« zu fassen. Vgl. z. B. Joseph C. Miller: Slaving as historical process: examples from the ancient Mediterranean and the modern Atlantic. In: Enrico Dal Lago/Constantina Katsari (Hrsg.): Slave Systems. Ancient and Modern. Cambridge 2008, S. 70–102. Michael Zeuske betont, dass der globalhistorische Ansatz von Miller, der alle Aspekte, Phasen und Sektoren von Sklaverei im

Zu Beginn der Stunde werden unterschiedliche Ausschnitte eines nicht näher identifizierten Gemäldes eingesetzt, die die Arbeit auf einer Zuckerrohr-Plantage auf Antigua zeigen. Dabei sollen die Lernenden Vermutungen über die Rolle eines »Black Hat« genannten, relativ gut gekleideten Schwarzen Sklavenaufsehers anstellen. Auf Folie 4, wo das gesamte Gemälde sichtbar wird, erfolgt dann die Frage: »Is Black Hat the man in charge of this work place?«¹⁶⁷⁸, gefolgt von der Frage auf Folie 5: »Who is in charge of this sugar plantation of Antigua?«¹⁶⁷⁹. Nachdem die Besitzverhältnisse mit den Lernenden geklärt wurden, erfolgt auf Folie 6 die weiterführende Frage, warum »Black Hat« eine besondere Stellung unter den Versklavten gegeben wurde.¹⁶⁸⁰ Anschließend wird ein Ausschnitt aus einer (nicht näher benannten und kontextualisierten) BBC-Dokumentation über britische Zuckerrohr-Plantagen auf Jamaika gezeigt. Dabei wird im ersten Teil darauf hingewiesen, dass es letztlich der massenhafte Konsum von tropischen Genussmitteln wie Kaffee, Schokolade und Tee (sowie des zum Süßen dieser Produkte benötigten Zuckers) in Ländern wie Großbritannien war, der die Nachfrage nach versklavten Afrikaner*innen in die Höhe schnellen ließ. Im zweiten Teil des Videoclips werden die horrenden Sterberaten auf den Plantagen genannt.¹⁶⁸¹ Im Anschluss daran sollen die Lernenden mit Hilfe einer Statistik (deren Quelle nicht genannt ist), die die Zahlenverhältnisse zwischen den *Weiß*en und den versklavten Schwarzen Menschen auf Jamaika zeigt (im Jahr 1775 z. B. 18.700:192.800), die Fragen beantworten, warum die *Weiß*en auf karibischen Inseln stets auf Gewalt angewiesen waren und warum sie manchen Sklaven herausgehobene Stellungen gaben.¹⁶⁸² Eine weitere Facette der rassistischen Hierarchie der karibischen Sklavengesellschaften wird auf Folie 9 behandelt, wenn die

Begriff »slaving« umfasst, auch geeigneter ist, um aus postkolonialer Perspektive der sozialen Realität der Versklavten gerecht zu werden. Denn Versklavte waren, wie Zeuske betont, nie »sozial tot«, sondern nutzten stets auf kreative Weise vorhandene Handlungsspielräume und prägten auch aktiv die »Sklavengesellschaften«. Vgl. Michael Zeuske: Handbuch Geschichte der Sklaverei. Eine Globalgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. Berlin 2013, S. 59f. So konnte die Forschung mittlerweile zeigen, dass auch in den Plantagenhaltergesellschaften der Amerikas Aushandlungsprozesse zwischen Versklavten und Sklavenhaltern stattfanden sowie Prozesse der Transkulturation. Vgl. Michael Zeuske: Handbuch Geschichte der Sklaverei. Eine Globalgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, Bd. 1. Berlin/Boston 2019, S. 363.

1678 Powerpoint-Folie J2HW SLV6 SLAVERY LESSON SIX, Folie 4.

1679 Powerpoint-Folie J2HW SLV6 SLAVERY LESSON SIX, Folie 5.

1680 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV6 SLAVERY LESSON SIX, Folie 6.

1681 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV6 SLAVERY LESSON SIX, Folie 7; Videoclip J2HW SLV6 V1 SUGAR AND SLAVERY IN JAMAICA JPAX.

1682 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV6 SLAVERY LESSON SIX, Folie 8.

Lernenden sich mit einem Gemälde von Agostino Brunias (ca. 1730–1796) aus der Zeit Ende des 18. Jahrhunderts auseinandersetzen sollen, das »Free Women of Colour with their children and servants« auf Dominica darstellt. Zum Vergleich wird in klein ein nicht näher benanntes Gemälde »An English noble woman of the late 18th century« abgebildet. Dabei sollen die Schüler*innen herausarbeiten, wie die freien Schwarzen Frauen sich in der Darstellung von Schwarzen Sklav*innen und von freien *Weiß*en unterscheiden.¹⁶⁸³ Auf Folie 10 wird den Lernenden dann eine Gesellschaftspyramide gezeigt, die die soziale Hierarchie von karibischen Sklavengesellschaften des 18. Jahrhunderts abbildet. Die Lernenden sollen erkennen, dass es drei gesellschaftliche Großgruppen gab: an der Spitze steht die kleine Gruppe der *Weiß*en (unterteilt in »Grands Blancs« und »Petits Blancs«); den Hauptteil der Pyramide machen die Schwarzen Versklavten aus (wobei hier zwischen Haussklav*innen, Feldaufsehern und Feldsklav*innen unterschieden wird). Zwischen den *Weiß*en und den versklavten Schwarzen steht schließlich die kleine Gruppe der »Freigelassenen« (wobei erklärt wird, dass n* entweder gegen Zahlung oder aus »kindness« von ihren Besitzern freigelassen wurden und dass einige »mulattoes« (der rassistische Charakter des Begriffs wird dabei leider nicht problematisiert) frei geboren sind).¹⁶⁸⁴ Auf Folie 11 sollen die Lernenden anschließend mithilfe der Gesellschaftspyramide die Frage beantworten, welche Hindernisse und Chancen sich in dieser Gesellschaftshierarchie für »Negroes from Africa« boten.¹⁶⁸⁵ Zum Abschluss der Stunde erhalten die Lernenden dann die Aufgabe, die Bedeutung der Kategorie »race« in karibischen Sklavengesellschaften am Beispiel des folgenden, nicht näher kontextualisierten Zitates zu erläutern:

»The poorest white person seems to consider himself nearly on a level with the richest, and... approaches his employer with extended hand, and a freedom which, in the countries of Europe, is seldom displayed by men in the lower orders of life towards their superiors. It is not difficult to trace the origin of this principle. It arises without doubt, from the pre-eminence and distinction which are necessarily attached even to the complexion of a white man, in a country where the complexion, generally speaking distinguishes freedom from slavery.«¹⁶⁸⁶

Als Hausaufgabe sollen sich die Lernenden (wiederum auf zwei Anforderungsniveaus) mit einem Zitat auseinandersetzen, das einem Sklaven aus

1683 Powerpoint-Folie J2HW SLV6 SLAVERY LESSON SIX, Folie 9.

1684 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV6 SLAVERY LESSON SIX, Folie 10.

1685 Powerpoint-Folie J2HW SLV6 SLAVERY LESSON SIX, Folie 11.

1686 Powerpoint-Folie J2HW SLV6 SLAVERY LESSON SIX, Folie 12.

Barbados zugeschrieben wird und das aus dem 18. Jahrhundert stammt: »[...] 'The devil was in the Englishman that he makes everything work; he makes the negro work, he makes the horse work, the ass work, the wood work, the water work, and the wind work.«¹⁶⁸⁷ Die Lernenden sollen dann (in der »Standard task«) zunächst erklären, warum dieser Sklave behauptete, der Teufel sei Engländer. Die »super task« lautet, inwiefern dieses Zitat nahelegt, dass er seine Position als n* akzeptiert hat.¹⁶⁸⁸

Claim 4: Auf inhaltlicher Ebene eignen sich die erarbeitete Gesellschaftspyramide sowie die Zitate auf den Folien 12 und 13 ideal, um die zentrale Bedeutung der Kategorie »race« für die Etablierung und Aufrechterhaltung kolonialer Herrschaft in karibischen Sklavengesellschaften, in denen *Weißer* die Minderheit darstellten, herauszuarbeiten. Dabei wird dargelegt, dass es auch innerhalb der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppen Hierarchien gab, die – zumindest im Falle der versklavten Menschen und der »Freedmen« – an die Hautfarbe zurückgebunden waren. Das Zitat auf Folie 12 stellt die alles überragende Bedeutung, die in Sklavengesellschaften die Kategorie »race« einnahm, auch insofern heraus, da deutlich wird, dass hier (leider wird die Perspektive des Zitats nicht klar benannt) die Kategorie »Klasse« eine geringere Rolle spielte als in Europa. In den karibischen Sklavengesellschaften konnten arme *Weißer* eine soziale Nähe gegenüber reichen *Weissen* zeigen, die in Europa in dieser Form nicht denkbar gewesen wäre. Davon ausgehend könnte mit Lernenden im Sinne eines intersektionalen Zugriffs über die Verschränkung von »race« mit weiteren Differenzkategorien diskutiert werden. Das Zitat auf Folie 13 und die Frage der »super task«, zeigen zudem, dass versklavte Personen ihre Position als n* auch internalisierten. Es ist daher m. E. sehr gut geeignet, um zu erklären, dass Kategorien wie »field slave«, »mulatto« oder hier »n*« zwar soziale Konstrukte sind, dass diese aber äußerst wirkmächtig sind und sogar von den so Bezeichneten selbst verinnerlicht wurden (ein ähnliches Muster ist auch bei »house slaves« oder Sklavenaufsehern zu finden).

Lesson 7: How did Negroes become Maroons in Jamaica and were they really free?¹⁶⁸⁹ In der letzten Stunde der Sequenz reagieren Mohamud und

1687 Powerpoint-Folie J2HW SLV6 SLAVERY LESSON SIX, Folie 13. Am Beispiel der Hinführung (»A Barbadian slave in the 18th century was quoted as saying«) ließe sich hier auch gut die Problematik der Überlieferungslage von Quellen aus Perspektive der Versklavten erläutern.

1688 Vgl. Powerpoint-Folie J2HW SLV6 SLAVERY LESSON SIX, Folie 13.

1689 Zu dieser Doppelstunde finden sich auf der Homepage von »Justice2History« leider keine Powerpoint-Folien, so dass die Analyse der Stunde hier nur entlang der Ausführungen im Didaktischen Kommentar auf dem Handout Word-Dokument J2HW SLV Table New

Whitburn mit der Thematisierung der Geschichte der »Maroons« auf Jamaika ihrer Aussage nach unter anderem auch auf die von ihren Lernenden immer wieder gestellte Frage, warum versklavte Afrikaner*innen keinen Widerstand geleistet hätten. Mohamud und Whitburn erläutern, dass sie ihren Schüler*innen in solchen Fällen entgegen, dass zum einen die Bewaffnung der Sklavenhändler und Sklavenhalter dafür verantwortlich ist. Vor allem verweisen sie aber auf die zahlreichen Formen von Widerstand, von Selbstmord über Rebellionen bis eben hin zur Gründung von freien »maroon communities« durch geflohene Versklavte. In dieser Stunde sollen die Lernenden erfahren, wie manche der versklavten Afrikaner*innen zu »Maroons« und nicht zu N* wurden.¹⁶⁹⁰ Ähnlich wie in den Vorstunden wollen sie dabei aber einer simplifizierenden Gegenüberstellung zwischen »bösen« britischen Sklavenhaltern und »guten« afrikanischen Versklavten bzw. »Maroons« entgegenwirken. Die »Maroons« auf Jamaika sollen vielmehr als Akteur*innen mit komplexen und widersprüchlichen Motivationen dargestellt werden, die sich auf einen Kompromiss mit den Briten einließen, um ihre Unabhängigkeit zu sichern und sich im Zuge dessen auch dazu bereit erklärten, geflohene Versklavte an die britischen Behörden zurückzugeben. Dabei wurden die »Maroons« im Zweiten Maroon-Krieg 1798 hintergangen und einige wurden danach ins Exil nach Sierra Leone verbannt. Mohamud und Whitburn wollen in dieser Abschlussstunde folgende Frage zur Diskussion stellen: »Had the Maroons escaped the fate of other enslaved brethren and kept their dignity and respect as Africans?«¹⁶⁹¹ Die Lernenden sollen dabei erkennen, dass sich auch das Konzept »Widerstand« in seiner Beurteilung als kompliziert erweisen kann.

Fazit Justice2History Modul »Slavery: How far did New World Slavery turn Africans into Negroes?«

Insgesamt kann der explizit historische Zugriff auf Rassismus im Modul »Slavery: How far did New World Slavery turn Africans into Negroes?« von Justice2History vor dem Hintergrund der oben formulierten geschichts-didaktischen Forderungen an eine Auseinandersetzung mit »kolonialem Rassismus« überzeugen. Im diachronen Zugriff¹⁶⁹² wird im Rahmen quel-

World Slavery enquiry outline bzw. in der Monografie »Doing justice to history« dargestellt werden kann. Eine Analyse mit Blick auf Claim 4 wurde daher auch nicht vorgenommen.

1690 Vgl. Abdul Mohamud/Robin Whitburn: *Doing justice to history. Transforming black history in secondary schools*. London 2016, S. 24f.

1691 Word-Dokument J2HW SLV Table New World Slavery enquiry outline, S. 2.

1692 Dabei beschränkt sich der diachrone Zugriff hier auf die Geschichte des transatlantischen Versklavungshandel. Ob es aus einer postkolonialen bzw. rassismuskritischen Perspektive

lenbasierter historischer Kontextualisierungen die Entstehung des biologistisch begründeten anti-Schwarzen kolonialen Rassismus im Kontext der Geschichte des transatlantischen Versklavungshandels ausführlich dargestellt (auch wenn die Verfasser des Moduls, Abdul Mohamud und Robin Whitburn, natürlich selbst nicht von »kolonialem Rassismus« sprechen).

An mehreren Stellen wird auch der Konstruktcharakter des Konzepts »race« überzeugend veranschaulicht. In den ersten beiden Stunden der Sequenz wird z. B. dargelegt, wie sich im Zuge des beginnenden transatlantischen Versklavungshandels ein Wandel vollzog von der noch nicht rassifizierten Darstellung Schwarzer Menschen im europäischen Mittelalter hin zu deren Rassifizierung. Dabei kann den Lernenden gezeigt werden, dass dies zunächst v. a. mit Hilfe religiöser Argumente erfolgte, bald aber auch »Hautfarbe« und die äußere Erscheinungsform herangezogen wurden (dies kann besonders gut an dem Quellenauszug des portugiesischen Chronisten Gomes Eanes de Zurara aufgezeigt werden).

In den Stunden 3 und 4, die den Kern des »enquiry« darstellen, wird ausführlich auf die »Middle Passage« eingegangen, die als entscheidender Moment in der Geschichte des anti-Schwarzen kolonialen Rassismus und der Rassifizierung Schwarzer Menschen dargestellt wird. Auf die Chancen und Grenzen des gewählten Vorgehens, auf der Grundlage von Quellen mit Lernenden über die potenziell traumatisierenden Folgen der »Middle Passage« zu sprechen, wurde oben ausführlich eingegangen. Dabei hätte in diesem Teil des Moduls noch stärker betont werden können, dass mit Trevor Burnard die »Middle Passage« nicht nur einen entscheidenden Moment in der Geschichte des anti-Schwarzen kolonialen Rassismus darstellt, sondern auch in einer Geschichte des *Weißseins*. Denn laut Burnard spielte die »Middle Passage« auch eine zentrale Rolle bei der Rassifizierung

notwendig ist, die »Middle Passage« in einen welt- und globalgeschichtlich perspektivierten Längsschnitt zur Geschichte der Sklaverei einzuordnen, der bis in die Antike zurückreicht (und auch heutige Formen »moderner« Sklaverei umfasst), ist in der Forschung umstritten. Abdul Mohamud und Robin Whitburn sehen in einem solchen Vorgehen die Gefahr, dass der Unterschied zwischen früheren »societies with slaves« und den »slave societies« in den Amerikas zur Zeit des transatlantischen Versklavungshandels verwischt und daher möglicherweise die Ausnahmestellung des transatlantischen Versklavungshandels nicht mehr ausreichend gewürdigt wird. Vgl. Abdul Mohamud/Robin Whitburn: *Doing justice to history. Transforming black history in secondary schools*. London 2016, S. 16f. Kay Traillie fordert hingegen dezidiert eine solche Einordnung der Geschichte der »Middle Passage« und der Plantagensklaverei in den Amerikas in eine Weltgeschichte der Sklaverei. So könne Lernenden gezeigt werden, dass Sklaverei ein Merkmal zahlreicher menschlicher Gesellschaften war, dass Sklaverei lange als normale wirtschaftliche Aktivität galt und dass auch regelmäßig *weiße* Menschen versklavt wurden. Vgl. Kay Traillie: *Teaching History to Black Students in the United Kingdom*. New York u. a. 2020, S. 149.

weißer Menschen. Zudem hätte auch noch stärker herausgestellt werden können, dass nun »Hautfarbe« bzw. »Aussehen« immer deutlicher religiöse Differenzkriterien verdrängen.

In den Stunden 5, 6 und 7 werden mit der »Verstrickung« von afrikanischen Akteur*innen in den transatlantischen Versklavungshandel, dem Funktionieren der nach rassistischen Kriterien hierarchisierten Sklavengesellschaften der Amerikas sowie dem Widerstand Versklavter drei für eine historisch spezifische Auseinandersetzung mit anti-Schwarzem kolonialem Rassismus aus postkolonialer Perspektive besonders zentrale Punkte thematisiert.

Dabei hätte in der Stunde 5, die sich mit dem ersten Schwarzen Priester der Church of England Philip Quaque und der Beteiligung afrikanischer Herrscher am transatlantischen Versklavungshandel beschäftigt, mit Blick auf die Frage, welche Rolle anti-Schwarzer kolonialer Rassismus dabei spielte, ein Aspekt vertieft werden können. Am Beispiel des Reverend Quaque hätte diskutiert werden können, inwiefern im 18. Jahrhundert bereits eine biologistisch verstandene »Rassenhierarchie« entlang der Kategorie »Hautfarbe« etabliert war und inwiefern Quaque einer solchen Kategorisierung entgehen konnte.

In den Stunden 6 und 7 zu den karibischen Sklavengesellschaften des 18. Jahrhunderts, einer Zeit, als die Rassifizierung und die Entwicklung biologistisch argumentierender pseudowissenschaftlicher »Rasstheorien« schon weiter fortgeschritten waren, kann dann dargelegt werden, wie in diesen Gesellschaften die rassistischen Kategorisierungen das alles dominierende Kriterium darstellten und sogar von den versklavten Menschen selbst internalisiert wurden. In der letzten Stunde – zu der leider keine Powerpoint-Folien für eine vertiefte Analyse vorliegen – wird dann am Beispiel der »Maroon communities« auf Jamaika der aus postkolonialer Perspektive zentrale Widerstand der Versklavten dargestellt. Dabei wird zum einen herausgearbeitet, dass die »Maroons«, um ihr Überleben zu sichern, mit den Briten auch strategische Kompromisse eingehen mussten, wozu es auch zählte, geflohene Versklavte an die Behörden zu übergeben. Außerdem wird durch den Hinweis, dass die jamaikanischen »Maroons« schließlich von den Briten hintergangen wurden, angedeutet, dass auf Erfolge im Kampf gegen Kolonialismus, Sklaverei und Rassismus häufig ein »backlash« und eine Unterdrückung solcher Fortschritte erfolgt (um das Lehr-Lernmittel hier ausführlicher beurteilen zu können wären allerdings die konkreten Unterrichtsmaterialien notwendig gewesen). Dabei wäre es, mit Blick auf die Ergebnisse postkolonialer Forschung wünschenswert, neben dem Widerstand auch stärker die Handlungsspielräume

von Versklavten jenseits des offenen Widerstands zu behandeln und aufzuzeigen, wie sie im Rahmen von Prozessen der Transkulturation auch die Plantagenhaltergesellschaften beeinflussten und veränderten.¹⁶⁹³

Kritisiert werden könnte, dass die Materialien den Bezug zwischen den historischen Beispielen und dem in der ersten Stunde zum Einstieg thematisierten »Racial Profiling« letztlich der Lehrkraft überlassen. Hierzu wäre es m.E. nötig, die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der angesprochenen Entstehung von anti-Schwarzem kolonialen Rassismus im Zuge des transatlantischen Versklavungshandels und dem heutigen Kolonialrassismus auf der Ebene der Gegenwart (siehe weiter unten bei Gliederungspunkt 9.3.2.), der den »Racial Profiling«-Fällen zugrunde liegt, explizit zu beantworten und die Art der Beziehung zu spezifizieren.¹⁶⁹⁴ Allerdings wäre hierzu wohl ein eigenes »enquiry« nötig. Auf die Frage nach der Erscheinung von Kolonialrassismus in der Gegenwart wird im folgenden Abschnitt ausführlich eingegangen.

9.3.2. »Kolonialrassismus II« (Ebene der Gegenwart)

Was die Ebene der Gegenwart (»Kolonialrassismus II«) und aktuelle Erscheinungsformen von Rassismus bzw. Rassismen angeht, so gilt es vor dem Hintergrund der Ausführungen bei Claim 3 zu »kolonialen Kontinuitäten« zu spezifizieren, wie »kolonialer Rassismus« in der Gegenwart erscheint und empirisch aufzuzeigen, wie Strukturen und Muster aus dem Zeitalter des historischen Kolonialismus in der Gegenwart weiterwirken bzw. wo Brüche und Veränderungen zu konstatieren sind.

Wenn mit Blick auf die Ebene der Gegenwart von »Kolonialrassismus« gesprochen wird, so gilt es hier m.E. zwischen zwei Formen zu unterscheiden.¹⁶⁹⁵ Dafür soll im Folgenden eine begriffliche Präzisierung vorgeschlagen und zwischen Kolonialen Imaginationen und Praktiken in aktuellen Rassismen (9.3.2.1.) und Postkolonialem Rassismus aus Erinnerungsabwehr (9.3.2.2.) unterschieden werden.

1693 Vgl. Michael Zeuske: Handbuch Geschichte der Sklaverei. Eine Globalgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, Bd. 1. Berlin/Boston 2019, S. 363.

1694 Vgl. hierzu die Überlegungen zu »kolonialer Kontinuität« in Teil III Claim 3.

1695 Die Unterscheidung ist idealtypisch gedacht. In der Praxis finden sich durchaus Überschneidungen zwischen kolonialen Imaginationen und Praktiken in aktuellen Rassismen bzw. Postkolonialem Rassismus aus Erinnerungsabwehr. Zudem sind sicherlich auch weitere Formen von Kolonialrassismus auf der Ebene der Gegenwart denkbar.

9.3.2.1. Koloniale Imaginationen und Praktiken in aktuellen Rassismen

Zur ersten Kategorie zählen tradierte Imaginationen (Stereotype, Begriffe und Bilder) sowie Praktiken, die aus dem Repertoire des kolonialen Rassismus stammen und in aktuellen Rassismen immer noch präsent sind. Dabei kann es sich mit Blick auf die bei Claim 3 unterschiedenen drei Typen von »kolonialen Kontinuitäten« im engeren Sinne um »gradlinige« Kontinuitäten handeln, um Beispiele von »Dauer im Wandel«, aber auch um Fälle von nachträglicher Traditionsbildung.

Imaginationen: Rassistische Begriffe sind vielleicht die »gradlinigsten« Fälle von Kontinuitäten (z. B. wenn heute das M*-Wort (siehe hierzu das Beispiel des Lehr-Lernmittels »Ideenset Postkoloniale Schweiz« unten) oder gar das N*-Wort verwendet werden). Allerdings ist auch hier zu berücksichtigen, dass sich Sprache und die Begriffsbedeutungen in der »longue durée« wandeln. Ein weiteres Beispiel für weitgehende »Gradlinigkeit« wären Vorstellungen vom »edlen Wilden«, die in der heutigen Geschichtskultur und sogar in Lehr-Lernmitteln noch erschreckend »gradlinig« weiterwirken und weitertradiert werden.¹⁶⁹⁶

In anderen Fällen ist deutlicher ein Zusammenspiel von »Dauer« und »Wandel« zu konstatieren. Ein Beispiel hierfür wären koloniale Imaginationen über Schwarze Männer, die z. B. in der Presseberichterstattung über die Ereignisse der »Kölner Silvesternacht« 2015/2016 sichtbar wurden. Hier lässt sich zeigen, wie der aus der Kolonialzeit stammende rassistische und sexistische Topos vom vermeintlich hypersexuellen Schwarzen Mann, der die unschuldige *weiße* Frau bedroht, in abgewandelter Form bis in die Gegenwart weiterwirkt. Konkret zeigten sich in der bildlichen Darstellung der Ereignisse der »Kölner Silvesternacht« in der Presse Kontinuitäten zur Propagandakampagne gegen die so genannte »Schwarze Schmach« in der Zwischenkriegszeit.¹⁶⁹⁷

1696 Siehe z. B. der offene Brief der NGO global e.V., in dem die »koloniale Kontinuität« des Klischeebildes vom »edlen Wilden« in der im Jahr 2015 im Klett-Verlag neu erschienenen Serie »Meine Indianerhefte« kritisiert wird. Vgl. https://www.global.org/wp-content/uploads/2018/09/OffenerBrief_Klett.pdf (aufgerufen am 03.02.2021).

1697 Vgl. Philipp Bernhard/Susann Lewerenz: *Verflechtungen. Koloniales und rassistisches Denken und Handeln im Nationalsozialismus: Voraussetzungen, Funktionen, Folgen. Materialien für die Bildungsarbeit, KZ-Gedenkstätte Neuengamme in Zusammenarbeit mit der Universität Augsburg und der Universität Hamburg (Hrsg.), 2. Aufl., Hamburg 2019 (Online-Bildungsmaterialien, zugleich als gedruckte Broschüre in der Reihe »Neuengammer Studienhefte« erschienen)*, <https://tinyurl.com/46tzn3ck> (www.verflechtungen-kolonialismus-nationalsozialismus.de) (aufgerufen am 24.09.2020), S. 27 f., S. 41 f. (Modul 1 *People of Color in Deutschland: Vom Kaiserreich (1871–1918) zur Weimarer Republik (1918–1933)*). Ziel der dortigen Lernaufgabe ist es, »koloniale Kontinuitäten« i. S. des »Andauernden in der Veränderung« herauszuarbeiten. Ausführlich zur so genannten »Kölner Silvesternacht«, vgl. Paul Mecheril/Monica van der Haagen-Wulff: *Bedroht, angstvoll, wütend. Affektlogik der Migrationsgesellschaft*. In: María do Mar Castro Varela/Paul Mecheril (Hrsg.): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*.

Praktiken: Ein Beispiel für Kontinuitäten von kolonialem Rassismus im Bereich konkreter Praktiken findet sich im Umgang deutscher Behörden mit Schwarzen Geflüchteten. Beispiele sind der Einsatz von Brechmittelfolter, Fälle willkürlicher Altersfestsetzung sowie die Verwahrung in Lagern¹⁶⁹⁸ unter teilweise menschenunwürdigen Bedingungen.¹⁶⁹⁹ Dabei handelt es sich, v.a. mit Blick auf die Kontexte und die verfolgten Ziele, um Beispiele, bei denen im Vergleich zur Zeit des historischen Kolonialismus »Dauer« und »Wandel« zu konstatieren ist. Eine für ein Verständnis des heutigen Rassismus in der Bundesrepublik besonders wichtige »koloniale Kontinuität« findet sich in der Geschichte des deutschen Staatsbürgerschaftsrechts. Erst seit dem Jahr 2000 gilt in Deutschland ein Staatsangehörigkeitsgesetz, in dem das Abstammungsprinzip (»jus sanguinis«) durch das Geburtsortsprinzip (»jus soli«) ergänzt wurde. Die diesem »jus sanguinis« zugrunde liegenden und bis heute in abgewandelter Form nachwirkenden Vorstellungen einer vermeintlich überlegenen »deutschen Blutsgemeinschaft« und die in der Mehrheitsgesellschaft nach wie vor häufig reflexartige Gleichsetzung von Deutschsein mit *Weißsein* wurden zentral durch Debatten um die Notwendigkeit der Verhinderung so genannter »Mischehen« in der Kolonie Deutsch-Südwestafrika geprägt. Denn diese haben die zeitgleich stattfindenden Diskussionen über die Neufassung des Reichs- und Staatsangehörigkeitsgesetzes 1912/13 und damit die Geschichte des Staatsbürgerschaftsrechts direkt beeinflusst.¹⁷⁰⁰ Ein weiteres Beispiel dafür, dass bei der Behauptung

Bielefeld 2016, S. 119–141; Paul Mecheril: Flucht, Sex und Diskurse. Gastrede im Rahmen des Neujahrsempfangs der Stadt Bremen am 13. Januar 2016. In: Milena Detzner/Ansgar Drücker/Sebastian Seng (Hrsg.): Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen. Düsseldorf 2016, S. 76–81; Paul Mecheril/Astrid Messerschmidt: Die Sexualisierung der Anderen. Globale Kontexte und Perspektiven solidarischer Bildung. In: Widersprüche 36 (2016), H. 141, S. 147–158.

1698 Zur Geschichte von Lagern, die in der Kolonialzeit entstanden, um die Zivilbevölkerung kontrollieren zu können, vgl. Jonas Kreienbaum: »Ein trauriges Fiasko«. Koloniale Konzentrationslager im südlichen Afrika 1900–1908. Hamburg 2015. Zu heutigen Lagern für Geflüchtete in Deutschland (und auch global), vgl. jüngst folgender interdisziplinärer Sammelband: Julia Devlin/Tanja Evers/Simon Goebel (Hrsg.): Praktiken der (Im-)Mobilisierung. Lager, Sammelunterkünfte und Ankerzentren im Kontext von Asylregimen. Bielefeld 2021. Dabei weist der Historiker Florian Wagner in einer Rezension des Bandes darauf hin, dass eine stärkere historische Auseinandersetzung mit der Geschichte solcher Lager nötig ist, wozu auch diachrone Vergleiche gehören. Vgl. Florian Wagner: Rezension von: Julia Devlin/Tanja Evers/Simon Goebel (Hrsg.): Praktiken der (Im-)Mobilisierung. Lager, Sammelunterkünfte und Ankerzentren im Kontext von Asylregimen. Bielefeld 2021. In: H-Soz-Kult, 21.01.2022, <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-94775> (aufgerufen am 27.01.2022).

1699 Vgl. Fatoş Atali-Timmer u. a.: Rassistische Kontinuität. In: taz am Wochenende (Online), 02.05.2020, <https://taz.de/!5679550/> (aufgerufen am 03.02.2021).

1700 Vgl. z. B. Fatima El-Tayeb: Schwarze Deutsche. Der Diskurs um »Rasse« und nationale Identität 1890–1933. Frankfurt a.M./New York 2001, S. 120–141; Fatima El-Tayeb: Blut, Nation und multikulturelle Gesellschaft. In: Marianne Bechhaus-Gerst (Hrsg.): Afrikaner-

»kolonialer Kontinuitäten« im Vergleich zum kolonialen Rassismus der Kolonialzeit Prozesse von Wandel berücksichtigt werden müssen, liefert Floris Biskamp. Dieser erläutert, dass im Vergleich zum historischen Kolonialismus, für heutige Subalternisierungsprozesse neben der Rassifizierung nach dem Kriterium der Hautfarbe noch weitere Kriterien relevant sind, wie z. B. die Frage der Staatsbürgerschaft. Als Beispiele nennt er für den europäischen Kontext Migrant*innen ohne Aufenthaltsstatus sowie im Globalen Süden die Situation von Wanderarbeiter*innen. Eine solche Theoretisierung von »kolonialen Kontinuitäten« in der internationalen Arbeitsteilung findet sich in der Post- und Dekolonialen Theorie z. B. bei Gayatri Spivak. Sie charakterisiert die gegenwärtige globale Struktur der Arbeitsteilung als Verrückung (»displacement«¹⁷⁰¹) des Arbeitsregimes der Kolonialherrschaft des 19. Jahrhunderts. Ähnliche Gedanken finden sich auch im Konzept der Kolonialität der Grupo Modernidad/Colonialidad sowie bei Achille Mbembe und seiner These vom »Schwarzwerden der Welt« (vgl. hierzu ausführlich Teil I Gliederungspunkt 1.3.).¹⁷⁰²

9.3.2.2. Postkolonialer Rassismus aus Erinnerungsabwehr

Als »Postkolonialen Rassismus aus Erinnerungsabwehr« bezeichnen Wulf Hund und Malina Emmerink das systematische Ausklammern bzw. aktive Zurückweisen der Relevanz des Kolonialismus und der Kolonialgeschichte in öffentlichen Debatten über Rassismus heute. Dadurch wird das unerkannte Fortwirken von kolonialem Rassismus in gegenwärtigen Formen von Rassismus erleichtert. Es handelt sich gewissermaßen um eine unbewusste bzw. uneingestandene rassistische Haltung bei gleichzeitiger, gegebenenfalls auch vorsorglicher Abwehr des Rassismusvorwurfes. Mit dem Begriff der »Erinnerungsabwehr« beziehen sie sich u. a. auf Theodor W. Adorno, der damit die Zurückweisung bzw. die Abwehr der Geschichte des Antisemitismus und dessen Fortwirken in der bundesrepublikanischen Nachkriegsgesellschaft beschrieben hat.¹⁷⁰³

Begünstigt wurde der Postkoloniale Rassismus aus Erinnerungsabwehr im deutschen Kontext durch die oben dargelegte »koloniale Aphasie« im Allge-

rInnen in Deutschland und schwarze Deutsche – Geschichte und Gegenwart. Münster 2004, S. 125–137.

1701 Gayatri Chakravorty Spivak: A critique of postcolonial reason. Toward a history of the vanishing present. Cambridge/Massachusetts 1999, S. 274.

1702 Vgl. Floris Biskamp: Rassismus, Kultur und Rationalität. Drei Rassismustheorien in der kritischen Praxis. In: Peripherie 37 (2017), H. 2, S. 271–296, hier S. 273 f.

1703 Vgl. Wulf D. Hund/Malina Emmerink: Rassismus und Kolonialismus. In: Marianne Bechhaus-Gerst/Joachim Zeller (Hrsg.): Deutschland postkolonial? Die Gegenwart der imperialen Vergangenheit. Berlin 2018, S. 269–297, hier S. 292. Zum Begriff »Erinnerungsabwehr« bei Adorno, vgl. z. B.: Theodor W. Adorno: Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute. In: Das Argument 6 (1964), H. 29, S. 88–104.

meinen und eine spezifische bundesdeutsche »Rassismusamnesie«¹⁷⁰⁴ nach 1945 im Speziellen. Denn (kolonialer) Rassismus wurde gemäß Vorstellungen einer europäischen »racelessness«¹⁷⁰⁵ bzw. »Rasselosigkeit«¹⁷⁰⁶ in der BRD nicht thematisiert. (Kolonialer) Rassismus, der dabei mit Antisemitismus gleichgesetzt wurde, galt vielmehr im Zuge der vermeintlich erfolgreichen »Vergangenheitsbewältigung« der Massenverbrechen des NS-Regimes als überwunden.¹⁷⁰⁷

Dass dieser Postkoloniale Rassismus aus Erinnerungsabwehr kein reines Phänomen der Gegenwart ist, zeigen z.B. die gesellschaftlichen Debatten in der Bundesrepublik der unmittelbaren Nachkriegszeit über die so genannten »brown babies«, d.h. Kinder von in Deutschland stationierten Schwarzen Kolonialsoldaten aus britischen oder französischen Kolonien bzw. von afroamerikanischen GIs. Dabei wurde das Bild von Deutschland als *weißer* Nation bemüht, die sich durch gemeinsame Abstammung und »gemeinsames Blut« definiert und in die die »brown babies« – auch aufgrund der vermeintlich historisch bedingten fehlenden »Erfahrung« im Umgang mit Schwarzen Menschen – angeblich nicht »passen«. Im Ergebnis kam es zu Bemühungen, die Adoption in ein vermeintlich für sie besser geeignetes »Schwarzes Umfeld«, wie in die USA, voranzutreiben.

1704 Fatima El-Tayeb: Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft. Bielefeld 2016, S. 14.

1705 David Theo Goldberg: The threat of race. Reflections on racial neoliberalism. Malden u. a. 2009, S. 189.

1706 Fatima El-Tayeb: Anders Europäisch. Rassismus, Identität und Widerstand im vereinten Europa. Münster 2015, S. 27. Wie ein solcher »raceless racism« im europäischen Kontext funktioniert, erklärt die Politikwissenschaftlerin Noémi Michel sehr anschaulich am Beispiel einer rassistischen Posterkampagne der rechtspopulistischen Schweizer Volkspartei (SVP) zur Initiative »Für die Ausschaffung krimineller Ausländer«. Das Plakat zeigt drei weiße Schafe, von denen eines ein schwarzes Schaf aus einer roten Fläche mit weißem Kreuz hinauswirft. Vgl. Noémi Michel: Sheepology: The Postcolonial Politics of Raceless Racism in Switzerland. In: Postcolonial Studies 18 (2015), H. 4, S. 410–426. Michel zeigt nun an den Debatten über dieses »Schäfchenplakat«, mit El-Tayeb und Goldberg, wie »racelessness« durch das Zusammenspiel von visuell Dargestelltem und dem (nicht) Gesagten entsteht. Dabei werden aktiv »a series of lacks«, also von Mängeln bzw. Leerstellen reproduziert: »a lack of vocabulary, a lack of historicization, and a lack of contextualization.« Dadurch entsteht ein gemeinsames »racial archive«, dessen Funktionieren gleichzeitig nicht verstanden werden kann und soll. Noémi Michel: Sheepology: The Postcolonial Politics of Raceless Racism in Switzerland. In: Postcolonial Studies 18 (2015), H. 4, S. 410–426, hier S. 420. Noémi Michel zeigt ebenfalls, dass im Verlauf der Debatte das Schaf auch von antirassistischen Kräften als Bedeutungsträger von »race« aufgegriffen wurde, wodurch auch diese Akteur*innen durch die Nichtbenennung des Rassismus zur Schweizer Form der »Rasselosigkeit« beigetragen haben. Vgl. Noémi Michel: Sheepology: The Postcolonial Politics of Raceless Racism in Switzerland. In: Postcolonial Studies 18 (2015), H. 4, S. 410–426, hier S. 421 f.

1707 Vgl. Astrid Messerschmidt: Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt a.M. 2009, S. 151; Maria Alexopoulou: Deutschland und die Migration. Geschichte einer Einwanderungsgesellschaft wider Willen. Ditzingen 2020, S. 9.

Gleichzeitig wurden Informationskampagnen gestartet, um die deutsche Öffentlichkeit »aufklärend« auf die Einschulung der Kinder vorzubereiten.¹⁷⁰⁸ Ein weiteres historisches Beispiel für Postkolonialen Rassismus aus Erinnerungsabwehr ist die Haltung deutscher Behörden Anfang der 1960er Jahre, keine als »Afroasiaten« oder als »Nichteuropäer« bzw. »Außereuropäer« bezeichneten Menschen als so genannte »Gastarbeiter*innen« mehr anzuwerben bzw. diese abzuschieben. Dass mit »Nichteuropäern« eindeutig »nicht-weiße« Arbeiter*innen gemeint waren, zeigt das Beispiel Schwarzer Portugies*innen, die im Anwerbeabkommen im Jahr 1964 als Arbeitsmigrant*innen explizit ausgeschlossen wurden.¹⁷⁰⁹

In der Gegenwart kann sich Postkolonialer Rassismus aus Erinnerungsabwehr, so Wulf Hund und Malina Emmerink, nun darin ausdrücken, »[...] koloniales Unrecht herunterzuspielen, langjährige Auswirkungen des Kolonialismus zu bestreiten und die Bevölkerung der ehemaligen Kolonien für gegenwärtige Probleme allein verantwortlich zu machen. Zudem trachtet er danach, Postkoloniale Kritik als Flucht vor der eigenen Verantwortung zu delegitimieren und heutige wirtschaftliche wie politische Probleme zur Folge vormoderner Einstellungen und Handlungen zu erklären«.¹⁷¹⁰ Beispiele hierfür finden sich in den bereits angeführten kolonialrevisionistischen Thesen des US-amerikanischen Politikwissenschaftlers Bruce Gilley und in den Äußerungen des damaligen »Afrikabeauftragten« der Bundesregierung Günter Nooke. Weitere Beispiele finden sich im Alltagsrassismus. Ein eindrückliches Beispiel für Postkolonialen Rassismus aus Erinnerungsabwehr in diesem Zusammenhang stellt dar, was Patricia Purtschert mit Fatima El-Tayeb als die »Figur der wiederkehrenden ersten Begegnung mit den nicht-weißen Anderen« bezeichnet, die zu etwas Außergewöhnlichem bzw. »Exotischem« hochstilisiert wird. Als Beispiel nennt Purtschert die Berichterstattung zum Einzug des Politikers Ricardo Lumengo 2007 in den Schweizer Nationalrat. In den Medien wurde daraufhin breit die Geschichte von Lumengo als erstem Schwarzen Nationalrat aufgegriffen, obwohl bereits im Jahr 1971 Tilo Frey (1923–2008) als erste Schwarze Person in den

1708 Vgl. z.B. Yara-Colette Lemke Muniz de Faria: Zwischen Fürsorge und Ausgrenzung. Afrodeutsche »Besatzungskinder« im Nachkriegsdeutschland. Berlin 2002.

1709 Vgl. Karen Schönwälder: Einwanderung und ethnische Pluralität. Politische Entscheidungen und öffentliche Debatten in Großbritannien und der Bundesrepublik von den 1950er bis zu den 1970er Jahren. Essen 2001, S. 257–277; Maria Alexopoulou: Deutschland und die Migration. Geschichte einer Einwanderungsgesellschaft wider Willen. Ditzingen 2020, S. 114–117. Ausnahmen mit Blick auf »außereuropäische« Arbeiter*innen galten lediglich für Anwerbeabkommen mit den nordafrikanischen Staaten Marokko und Tunesien.

1710 Wulf D. Hund/Malina Emmerink: Rassismus und Kolonialismus. In: Marianne Bechhaus-Gerst/Joachim Zeller (Hrsg.): Deutschland postkolonial? Die Gegenwart der imperialen Vergangenheit. Berlin 2018, S. 269–297, hier S. 270.

Nationalrat eingezogen war.¹⁷¹¹ Ein viel diskutiertes Beispiel für Postkolonialen Rassismus aus Erinnerungsabwehr stellt das Nicht-Erkennen bzw. die Zurückweisung von Rassismus in aktuellen erinnerungskulturellen bzw. geschichtspolitischen Debatten z. B. um »Blackfacing« (siehe oben), das Ersetzen rassistischer Begriffe in Kinderbüchern (siehe oben) oder um Straßenumbenennungen (siehe oben) dar.¹⁷¹² Über die Verharmlosung kolonialer Verbrecher, wie z. B. Carl Peters (siehe oben), das Beharren auf Begriffen wie dem M*-Wort, die als neutral oder gar positiv konnotiert dargestellt werden (siehe oben), oder die Verteidigung von »Entwicklungshilfe« für die ehemaligen europäischen Kolonien (siehe oben) auch gegen die Argumente von Kritiker*innen wirken in gegenwärtigen geschichtskulturellen und geschichtspolitischen Debatten über Abwehrmechanismen und die Zurückweisung berechtigter antirassistischer Kritik rassistische Traditionslinien fort. Postkolonialer Rassismus aus Erinnerungsabwehr erklärt somit letztlich auch, warum die oben aufgezeigten kolonialen Imaginationen in heutigen Formen von Rassismus häufig gar nicht erst erkannt, aktiv ausgeblendet, bagatellisiert oder zurückgewiesen werden.

Im Folgenden soll am Beispiel des Lehr-Lernmittels »Ideenset Postkoloniale Schweiz« eine Aufgabe zu einer Kontroverse über die M*-Symbolik in Bern daraufhin untersucht werden, ob bzw. wie hier auf koloniale Imaginationen hingewiesen und »Postkolonialer Rassismus aus Erinnerungsabwehr« thematisiert wird.

Fokus Lehr-Lernmittelanalyse: Claim 4: erweitertes Rassismusverständnis (Rassismusbegriff), 3.2. »Kolonialrassismus II« (Ebene der Gegenwart)

Lehr-Lernmittel: Pädagogische Hochschule Bern in Kooperation mit der Stiftung Cooperaxion (Hrsg.): Ideenset Postkoloniale Schweiz, »Die koloniale Erinnerungskultur«: Aufgabe 3 Die »Zunft zum Mohren« – eine politische Debatte, 2021 [2019], <https://tinyurl.com/2nttdme7> (<https://www.phbern.ch/>) (aufgerufen am 27.07.2021).¹⁷¹³

Das im Jahr 2019 online veröffentlichte Lehr-Lernmittel »Ideenset Postkoloniale Schweiz« zur Rolle der Schweiz bzw. von Schweizer*innen im Ko-

1711 Patricia Purtschert: Kolonialität und Geschlecht im 20. Jahrhundert. Eine Geschichte der weißen Schweiz. Bielefeld 2019, S. 34f. Das wörtliche Zitat befindet sich auf S. 34. Vgl. Fatima El-Tayeb: Anders Europäisch. Rassismus, Identität und Widerstand im vereinten Europa. Münster 2015, S. 36f.

1712 Vgl. Wulf D. Hund/Malina Emmerink: Rassismus und Kolonialismus. In: Marianne Bechhaus-Gerst/Joachim Zeller (Hrsg.): Deutschland postkolonial? Die Gegenwart der imperialen Vergangenheit. Berlin 2018, S. 269–297, hier S. 292.

1713 Verfasserin des untersuchten Moduls ist Nadine Ritzer, die zum Thema »Postkoloniale Schweiz« auch wissenschaftlich publiziert hat. Vgl. Nadine Ritzer: Die koloniale Schweiz? Die postkoloniale Schweiz! In: Didactica Historica 6 (2020), S. 1–9.

lonialismus und transatlantischen Versklavungshandel wurde von Geschichtsdidaktiker*innen der Pädagogischen Hochschule Bern in Zusammenarbeit mit der Stiftung Cooperaxion¹⁷¹⁴ entwickelt.¹⁷¹⁵

Das »Ideenset« enthält Unterrichtsvorschläge zur kolonialen und postkolonialen Schweiz für das Fach »Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG)« und die Stufen 5–8 und umfasst vier Module.¹⁷¹⁶ Im Folgenden werden Teile der Sequenz »Erinnerungskultur« genauer untersucht, die laut didaktischem Kommentar als Abschluss der Beschäftigung mit dem Thema »(Post-)koloniale Schweiz« konzipiert sind.¹⁷¹⁷

Dem eigenen Anspruch nach will das Lehr-Lernmittel Forschungsergebnisse der Postkolonialen Studien zum Schweizer »Kolonialismus ohne Kolonien« umsetzen. In einem handlungsorientierten Zugriff soll gezeigt werden, wie die Schweiz, die selbst nie formell Kolonien besaß, trotzdem in den europäischen Kolonialismus involviert war, z. B. über ökonomische Verflechtungen von Schweizer Akteur*innen in den transatlantischen Versklavungshandel. Zudem soll mit Blick auf die Gegenwart dargelegt

1714 Die Stiftung Cooperaxion versucht dem eigenen Verständnis nach in mehrfacher Weise die Geschichte des transatlantischen Versklavungshandels sowie dessen Nachwirkungen in ihrer Arbeit zu berücksichtigen. Dazu gehört zum einen, in der Schweiz durch Bildungsprojekte für die Schweizer Verflechtungen in den Kolonialismus und den transatlantischen Versklavungshandel zu sensibilisieren. Zum anderen werden in Brasilien und Liberia – also entlang historischer Sklavenhandelsrouten – Projekte der Entwicklungszusammenarbeit gefördert und begleitet, um dort nachhaltige wirtschaftliche und soziale Strukturen aufzubauen. Zudem setzt sich Cooperaxion für einen Austausch zwischen den Partnern aus dem Globalen Süden und der Schweiz und damit »[f]ür neue Perspektiven auf alten Routen« ein. https://www.cooperaxion.org/category/home_de/ (aufgerufen am 21.06.2021).

1715 Namentlich als Herausgeber*innen genannt werden von der Stiftung Cooperaxion Katharina Steinegger und Mira Koch sowie von der PH Bern Nadine Ritzer, Pascal Piller und Georg Bill. Zudem erfolgt der Hinweis, dass für das Projekt Teile der Masterarbeiten der beiden Studierenden der PH Bern Noah Schär und Claudia Reinbold verwendet wurden. Vgl. <https://www.phbern.ch/dienstleistungen/unterrichtsmidien/ideenset-postkoloniale-schweiz> (aufgerufen am 27.07.2021).

1716 Vgl. <https://tinyurl.com/2rkvzyu3> (<https://www.phbern.ch/>) (aufgerufen am 27.07.2021). Die Themen der vier Module lauten: Der transatlantische Dreieckshandel, Identität, Völkerschauen und die koloniale Erinnerungskultur. Das Lehr-Lernmittel orientiert sich an den geschichtsdidaktischen Prinzipien des Deutschschweizer Lehrplans 21 und an den Kompetenzen des FUER-Modells. Die Kompetenzen »Wissen und Können« der einzelnen Stufen des Lehrplans 21, die in den Materialien angesprochen werden, sind im Didaktischen Kommentar ausführlich aufgelistet.

1717 Während das Modul zum transatlantischen Versklavungshandel zum Einstieg empfohlen wird, können die beiden anderen Sequenzen »Identität« und »Völkerschauen« laut den Verfasser*innen optional als Ergänzung und Vertiefung eingesetzt werden. Vgl. <https://tinyurl.com/2rkvzyu3> (<https://www.phbern.ch/>) (aufgerufen am 27.07.2021).

werden, wie die Kolonialgeschichte, z. B. in Prozessen des »Othering« oder in Form von Rassismus, bis in die heutige Zeit nachwirkt.¹⁷¹⁸

Modul »Die koloniale Erinnerungskultur«

Im Folgenden soll aus dem abschließenden Modul des »Ideensets Postkoloniale Schweiz« zur kolonialen Erinnerungskultur die im Kern der Sequenz stehende Debatte um das Wappen der Berner »Zunft zum M*« in den Fokus genommen werden. Zudem finden sich in dem Modul zur Übung bzw. Vertiefung zwei erinnerungskulturelle Kontroversen um den Eisenbahnunternehmer und Politiker Alfred Escher (1819–1882) in Zürich und um die erfolgte Umbenennung des »Espace Louis Agassiz« in Neuenburg.¹⁷¹⁹ Für die gesamte Sequenz, die dem Kompetenzbereich »Geschichtskultur analysieren und nutzen« des Lehrplans 21 in der Jahrgangsstufe 7 zugeordnet ist, sind (mit den Vertiefungen) vier bis fünf Unterrichtsstunden vorgesehen. Ziel der Unterrichtsreihe ist es, die Frage aufzuwerfen, wie eine kritische erinnerungskulturelle Auseinandersetzung mit den Verflechtungen der Schweiz in den europäischen Kolonialismus aussehen kann.¹⁷²⁰ Dabei geht es in dem Modul weniger um die konkreten historischen Verflechtungen der Schweiz in den Kolonialismus, sondern vielmehr darum, wie heute in der Öffentlichkeit und in der Geschichtskultur mit noch sichtbaren Spuren bzw. Folgen dieser Verflechtungen umgegangen wird bzw. werden soll.

Im Folgenden werden die online abrufbaren Arbeitsblätter¹⁷²¹ mit den Aufgaben zur Beurteilung der Debatte um das Wappen der Berner »Zunft zum M*« vor dem Hintergrund von Claim 4 und der Frage nach den beiden skizzierten Erscheinungsformen von Kolonialrassismus in der Gegenwart untersucht.

Bei der Debatte um das Wappen der Berner »Zunft zum M*« handelt es sich um eine politische (bzw. gesellschaftliche) Debatte aus dem Jahr 2014. Ähnliche Debatten um das M*-Wort bzw. die M*-Symbolik finden sich auch an anderen Orten im deutschsprachigen Raum.¹⁷²² Im Kern geht es im Berner Fall um das Zunftwappen, das eine rassistisch-stereotype Darstellung eines M* zeigt. Diese im deutschsprachigen Raum nach wie vor weit

1718 Vgl. <https://tinyurl.com/2rkvzyu3> (<https://www.phbern.ch/>) (aufgerufen am 27.07.2021).

1719 Vgl. <https://tinyurl.com/2nttdme7> (<https://www.phbern.ch/>) (aufgerufen am 27.07.2021).

1720 <https://tinyurl.com/2nttdme7> (<https://www.phbern.ch/>) (aufgerufen am 27.07.2021).

1721 Vgl. <https://tinyurl.com/px4b3sfz> (aufgerufen am 27.07.2021).

1722 In Aufgabe 2, die zum Einstieg in die Sequenz konzipiert ist, wird auch auf das Beispiel der Süßigkeit M*kopf verwiesen.

verbreitete Symbolik¹⁷²³ lässt sich als visuelles Repräsentationsregime (Hall) bzw. als Dispositiv (Foucault) bezeichnen.

Um die Debatte um das Wappen der Berner Zunft beurteilen zu können, sollen sich die Lernenden, angeleitet durch die Aufgaben, kritisch mit den Argumenten von Kritiker*innen und Verteidiger*innen des Wappens auseinandersetzen. Zur Vorbereitung wird in der Aufgabe 2b zu einer Internetrecherche über die Herkunft und den Bedeutungswandel des M*-Wortes im Internet aufgefordert. Die Ergebnisse sollen die Schüler*innen mit einem leider nicht näher datierten Eintrag zum M*-Wort (vermutlich aus dem 19. Jh.) aus dem »Schweizerischen Idiotikon« vergleichen.¹⁷²⁴ In den Lösungshinweisen werden unterschiedliche Sichtweisen zur Wortherkunft und Bedeutung des M*-Wortes skizziert.¹⁷²⁵ Im Auszug aus dem »Schweizerischen Idiotikon« wird deutlich, dass die Begriffe »M*« und »N*« synonym verwendet werden und dass das M*-Wort eindeutig abwertend verwendet wird (»a) Mensch von dunkler Hautfarbe oder schmutzigem Ansehen«).¹⁷²⁶ Zudem soll hier, so die Verlaufsskizze im Didaktischen Kommentar, nachdem unmissverständlich die rassistischen Konnotationen des M*-Wortes herausgearbeitet wurden, ein Querbezug zum Phänomen des »Othering« in den Modulen zu »Völkerschauen« und »Identität« erfolgen. Dies soll über die Diskussion, ob der Begriff »M*kopf« heute noch verwendet werden kann (Aufgabe 2c) und mithilfe der These »Über Sprache kann man Menschen ausschliessen, ihnen sagen, ihr gehört nicht dazu.« (Aufgabe 2d) erfolgen.¹⁷²⁷

Im Kern der Sequenz (»Erarbeiten & Anwenden: Die ›Zunft zum Mohren‹ – eine politische Debatte«) stehen die Aufgaben 3 und 4 (»Erar-

1723 Für eine Sammlung von Beispielen, die die weite Verbreitung der M*-Symbolik in der Alltagskultur im deutschsprachigen Raum belegen, vgl. die von Joachim Zeller und Heiko Wegmann 2008 erstellte und 2017 aktualisierte Zusammenstellung auf: <https://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/Mohren-Stereotyp.htm> (aufgerufen am 22.01.2022).

1724 Vgl. <https://tinyurl.com/px4b3sfz> (aufgerufen am 27.07.2021), S. 2.

1725 <https://tinyurl.com/px4b3sfz> (aufgerufen am 27.07.2021), S. 11. Genannt wird zunächst – unter Bezugnahme auf einen Artikel der Tageszeitung »Der Bund« – die Ansicht, dass »maurus« mit »schwarz« zu übersetzen ist und es sich um einen rein deskriptiven Begriff handelt, mit dem bis ins 17. Jahrhundert nicht notwendigerweise eine Schwarze Person gemeint war. Dann erfolgt mit Susan Arndt und Nadja Ofuately-Alazard der Hinweis auf die Position, dass »moros« auch als »dumm« und »töricht« übersetzt werden kann. Drittens wird von Bernhard Schär die These dargelegt, dass M* nie für eine Berufsgruppe stand und dass ab dem 18. Jahrhundert das M*-Wort synonym mit dem N*-Wort verwendet wurde. Laut Schär geht der M* als Wappenzeichen vielmehr auf das 13. Jahrhundert zurück und diente dort der christlichen Demütigung des Islam.

1726 <https://tinyurl.com/px4b3sfz> (aufgerufen am 27.07.2021), S. 3.

1727 <https://tinyurl.com/2nttdme7> (<https://www.phbern.ch/>) (aufgerufen am 27.07.2021).

beiten & Anwenden: Die »Zunft zum Mohren« – eine politische Debatte«).¹⁷²⁸ Nachdem die Lernenden über die Stereotype im Wappen diskutiert haben (3a, hier bleibt unklar, woher die Informationen hierzu stammen sollen), bestehen die Teilaufgaben 3b,–3e, darin, in Gruppenarbeit ein kurzes Streitgespräch vorzubereiten und durchzuführen. Dazu sollen aus Äußerungen aus der 2014 öffentlich geführten Debatte Argumente für die eigene Position herausgefiltert werden. Indem sie auch andere Argumente »nachvollziehen, gewichten und allenfalls sogar vertreten« lernen, sollen die didaktischen Prinzipien der »Perspektivität und Pluralität« geschult werden.¹⁷²⁹ Hier begegnen den Schüler*innen vier Positionen¹⁷³⁰:

– Pro-Argumente Handlungsbedarf: Der Stadtrat Haula Pinto de Magalhães erklärt, dass das Wappen rassistisch sei, da es alle Stereotype gegenüber »dunkelhäutigen Menschen« vereine. Ein weiterführender historischer Zugriff erfolgt in dieser Äußerung noch nicht. Der Historiker Bernhard Schär historisiert dann den Begriff »M*« und die Bedeutung der M*-Symbolik. Er weist darauf hin, dass die M*figuren seit dem Mittelalter für die Vorstellungen stehen, die sich Europäer*innen vom Typus »M*« gemacht haben. Damit impliziert Schär, dass sich dies auch wandeln kann. Explizit weist er dann darauf hin, dass das M*-Wort seit dem 18. Jahrhundert synonym mit dem N*-Wort verwendet wird. In der Tatsache, dass sich auch das Wappen im Verlauf der Jahrhunderte immer wieder gewandelt hat, sieht Schär ein Argument dafür, dass auch heute wieder eine Neugestaltung vorgenommen werden sollte.

– Contra-Argumente kein Handlungsbedarf: Rolf Henzi, der Präsident der Zunft, argumentiert mit dem Argument »Tradition«. Der Name, so Henzi, stammt daher, dass die Zunft ihre Räumlichkeiten im Haus »Zum M*« hatte. Den Namen habe sich die Zunft somit nicht ausgedacht. Zudem könne das Wappen nichts mit Rassismus zu tun haben, da solche Abbildungen »früher« normal waren. Für ihn stellt der M* »[...] einfach den Inbegriff eines Fremden dar.« Eine Änderung käme für ihn einem Umschreiben der Geschichte gleich. Er erkennt nicht, dass sich Bedeutungen von Namen ändern können und dass das Wappen im Verlauf der Jahrhunderte, wie Bernhard Schär herausstellt, auch immer wieder geändert wurde. Der Zunft-Präsident versucht hier, eine »Kontinuität« zu konstruieren und negiert den historischen Wandel der Bedeutung der M*-Sym-

1728 <https://tinyurl.com/px4b3sfz> (aufgerufen am 27.07.2021), S. 4f.

1729 <https://tinyurl.com/2nttdme7> (<https://www.phbern.ch/>) (aufgerufen am 27.07.2021).

1730 Vgl. <https://tinyurl.com/px4b3sfz> (aufgerufen am 27.07.2021), S. 4. Alle im Folgenden ausgeführten vier Positionen (samt Zitaten) finden sich auf dieser Seite.

bolik. In einem Leser*innenbrief wird dann noch das in Straßenumbenennungsdebatten (siehe hierzu oben) ebenfalls häufig anzutreffende Argument vorgebracht, dass das Auslöschen unrühmlicher Geschichte keine Lösung sein könne.

In Aufgabe 3e, sollen die Lernenden dann im Rahmen eines kurzen Streitgesprächs beurteilen, ob und wie die Zunft mit Blick auf das Wappen handeln sollte. Dabei werden die Lernenden im Sinne des geschichtsdiaktischen Prinzips der Kontroversität explizit dazu angeleitet, auf Gegenargumente einzugehen und auch an eine Kompromisslösung zu denken.

In der anschließenden Aufgabe 4¹⁷³¹ »Ein Fazit ziehen« sollen die Lernenden zunächst die Ergebnisse von Recherche bzw. Streitgespräch mit dem Text der kommentierenden Plakette vergleichen, den die Zunft mittlerweile angebracht hat. Dabei sollen die Schüler*innen diese Plakette zunächst (4a,) vor dem Hintergrund ihres bisher erarbeiteten Wissensstandes beurteilen. Interessant ist an dem Darstellungstext vor allem, dass hier – im Gegensatz zum Statement von Bernhard Schär – die Rolle des M* bzw. des Heiligen Mauritius als Schutzpatron der Färber und Tuchhandwerker herausgestellt wird. Die anschließenden Aufgaben lauten, die Erklärung zum Zunftnamen auf der Homepage der Zunft zu lesen (4b,) und einen Beitrag für die Homepage zu schreiben, wenn diese »[...] auf die historischen Hintergründe und die Problematik des Wappens hinweisen möchte.« (4c,). Denn auf der Homepage finden sich zwar historische Hintergründe der Zunft, aber keine kritischen Beiträge zum Namen und zum Wappen. Optional wird in Aufgabe 4d, sogar angeboten, dass die Lernenden ihre Einträge an die Stiftung Cooperaxion schicken können und dass diese dann anonym auf einer Internetseite zum Kolonialismus in Bern veröffentlicht werden. Allerdings ist m.E. bei dieser Aufgabenstellung unklar, ob die Lernenden hier ihre eigene Sicht darstellen sollen oder ob sie sich – was wohl nicht der Absicht der Verfasser*innen der Aufgabe entspricht – in die Situation der Zunft versetzen sollen, deren Ziel ja darin besteht, eine Änderung des Wappens zu verhindern und dies durch Argumente zu untermauern. Durch die Aufgabenstellung – und v.a. durch die Aufgabe, die Beispiele an die Stiftung zu schicken – wird implizit die Position der Verfasser*innen deutlich, dass die Plakette als Kontextualisierung nicht ausreicht (und dass sie sich letztlich eine Umbenennung wünschen).

1731 Vgl. <https://tinyurl.com/px4b3sfz> (aufgerufen am 27.07.2021), S.5. Alle Bezüge zu Aufgabe 4 sowie die direkten Zitate finden sich auf dieser Seite.

Abgeschlossen wird die gesamte Sequenz – nach der Vertiefung zu den Kontroversen um Alfred Escher und Louis Agassiz – mit einem Arbeitsblatt »Synthese – Ein Fazit ziehen«, in der abschließend die Frage diskutiert werden soll, wie die Gesellschaft »richtig« mit der Vergangenheit umgehen kann.¹⁷³²

Claim 4: »Kolonialrassismus II« (Ebene der Gegenwart)

Im Folgenden sollen die skizzierten Aufgaben zur Debatte um das Wappen der Berner »Zunft zum M*« aus dem Modul zur kolonialen Erinnerungskultur des Lehr-Lernmittels »Ideenset Postkoloniale Schweiz« vor dem Hintergrund von Claim 4 und den beiden oben ausgeführten Erscheinungsformen von Kolonialrassismus auf der Ebene der Gegenwart beurteilt werden.

Koloniale Imaginationen und Praktiken in aktuellen Rassismen: In den Pro- und Contra-Argumenten zu Aufgabe 3 werden Rassismusvorwurf (durch den Stadtrat) und Zurückweisung des Rassismusvorwurf (durch den Zunftpräsidenten) gegenübergestellt. Dabei werden in den Textauszügen von beiden keine historisch triftigen Bezüge hergestellt. Während der Stadtrat Haula Pinto de Magalhães immerhin noch vage darauf verweist, dass im Wappen »sämtliche Stereotypen von dunkelhäutigen Menschen«¹⁷³³ zusammenkommen, argumentiert Zunftpräsident Rolf Henzi letztlich ahistorisch, wenn er pauschal behauptet, dass solche Bilder »früher normal gewesen [seien]«.¹⁷³⁴ Insgesamt können mit dem Lehr-Lernmittel dann allerdings durchaus die kolonialen Imaginationen erarbeitet werden, die der Debatte zugrunde liegen, da das M*-Wort und die M*-Symbolik im Wappen an mehreren Stellen historisiert werden (idealerweise bereits durch die eigenständige Recherche, den Auszug aus dem »Schweizerischen Idiotikon«, die Kontextualisierungen des Historikers Bernhard Schär sowie schließlich durch die Plakette der Zunft).¹⁷³⁵ Dabei hätte auf den an der M*-Symbolik aufzeigbaren Wandel des Rassismusverständnisses im 19. Jahrhundert noch expliziter hingewiesen werden können bzw. hätten den Lernenden hier kontextualisierende Zusatzinformationen geliefert werden können. In den Lösungshinweisen, wird zwar mit Bernhard Schär kurz

1732 <https://tinyurl.com/px4b3sfz> (aufgerufen am 27.07.2021), S. 10.

1733 <https://tinyurl.com/px4b3sfz> (aufgerufen am 27.07.2021), S. 4.

1734 <https://tinyurl.com/px4b3sfz> (aufgerufen am 27.07.2021), S. 4.

1735 Die Frage nach kolonialen Imaginationen in heutigen Begriffen kann auch in Aufgabe 2c, bei der Diskussion des Begriffs »M*kopf« diskutiert werden. Der Satz »Über Sprache kann man Menschen ausschliessen, ihnen sagen, ihr gehört nicht dazu.« (<https://tinyurl.com/px4b3sfz> (aufgerufen am 27.07.2021)) lässt darüber hinaus auch weiterführende Diskussionen über Sprachgerechtigkeit zu.

darauf verwiesen, dass das M*-Wort und N*-Wort ab dem 18. Jahrhundert synonym verwendet wurden. Allerdings verlassen sich die Verfasser*innen hier letztlich auf das Vorwissen der Lernenden bzw. dass die Lehrkraft dies den Lernenden erklärt. Hier wäre m. E. eine explizite Erläuterung des Bedeutungswandels des Begriffs »M*«, wie dies z. B. Wulf Hund und Malte Hinrichsen tun (siehe hierzu oben)¹⁷³⁶, im Schüler*innenmaterial wünschenswert gewesen. Dies könnte z. B. im Kontext des Auszugs aus dem Idiotikon erfolgen, in dem sichtbar wird, dass im 18. Jahrhundert das M*-Wort und das N*-Wort synonym verwendet wurden.

Postkolonialer Rassismus aus Erinnerungsabwehr: Die pauschale Zurückweisung des Rassismusvorwurfes durch Zunftpräsident Rolf Henzi mit dem Verweis auf die »Tradition« und dem Hinweis, solche Darstellungen seien »früher normal gewesen«, kann m. E. als Musterbeispiel für Postkolonialen Rassismus aus Erinnerungsabwehr im Sinne von Malina Emmerink und Wulf Hund interpretiert werden. Dabei wird die Ausklammerung bzw. aktive Abwehr der Bedeutung von kolonialem Rassismus bzw. von kolonialen Imaginationen in der heutigen Geschichts- und Erinnerungskultur durch den Zunftpräsidenten im Rahmen der Aufgabenstellung allerdings nicht explizit thematisiert und muss durch die Lehrkraft an die Aufgaben herangetragen werden.

9.4. Rassismussensible Bildungsarbeit und die Herausforderungen eines rassismussensiblen Umgangs mit historischen Quellen

Im Zuge der Rezeption von Rassismuskritik und Critical Whiteness Studies wurden Forderungen für eine rassismussensible Bildungsarbeit entwickelt, die m. E. auch in die Geschichtsdidaktik bzw. den Geschichtsunterricht Eingang finden müssen. Eine frühe Publikation stellt dabei der von einem Autor*innenkollektiv bestehend aus sich unterschiedlich positionierenden Wissenschaftler*innen, Lehrkräften und Antirassismus-Aktivist*innen verfasste Rassismuskritische Leitfaden dar.¹⁷³⁷

¹⁷³⁶ Vgl. <https://tinyurl.com/px4b3sfz> (aufgerufen am 27.07.2021), S. 11.

¹⁷³⁷ Autor*innenkollektiv: Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Hamburg/Berlin 2015, <https://tinyurl.com/254thue5> (<https://www.elina-marmer.com>) (aufgerufen am 10.10.2021). Vgl. zu Rassismuskritischer Bildungsarbeit allgemein: Karim Fereidooni/

Im Folgenden sollen zunächst kurz allgemeindidaktische Forderungen für eine rassismussensible Bildungsarbeit skizziert werden, die keiner spezifisch geschichtsdidaktischen Profilierung bedürfen. Anschließend werden (in kritischer Auseinandersetzung v.a. mit dem Rassismuskritischen Leitfaden) spezifisch geschichtsdidaktische Herausforderungen an einen rassismuskritischen Umgang mit rassistischen historischen Quellen diskutiert. Dabei sollen Lösungsvorschläge skizziert werden, die im Rahmen des von der Stiftung »Erinnerung, Verantwortung und Zukunft« (EVZ) geförderten Projekts »Verflechtungen« entwickelt wurden, an dem der Verfasser beteiligt war.¹⁷³⁸

Allgemeindidaktische Ebene: Um zu einer möglichst rassismussensiblen Geschichtsvermittlung zu gelangen, gilt es erstens anzuerkennen, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit Rassismus über geschichtsdidaktische Fragen im engeren Sinn hinausgehen muss.¹⁷³⁹ Hierzu ist – gerade für nicht direkt von Rassismus betroffene Menschen – eine vertiefte Auseinandersetzung mit Rassismus und Rassismuskritik nötig, z.B. im Rahmen von Antirassismus- bzw. Critical Whiteness Trainings. Die Geschichtsdidaktik sollte sich zudem stärker als bisher den Fragen zuwenden, wie Lehr-Lernmittel – etwa in der Frage der Quellenauswahl – so gestaltet werden können, dass allen Lernenden Chancen zur Identifikation mit dem Material angeboten werden und wie (für BIPOC-Schüler*innen¹⁷⁴⁰) »Empowerment« erfolgen, bzw. wie (für als *weiß* gelesene Lernende) eine kritische Reflexion eigener Privilegien angestoßen werden kann.¹⁷⁴¹ Gerade was die Stärkung bzw. Selbstermächtigung durch das Erzählen wider-

Stefan E. Höfl (Hrsg.): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis. Frankfurt a.M. 2021.

1738 Vgl. Philipp Bernhard/Susann Lewerenz: Verflechtungen. Koloniales und rassistisches Denken und Handeln im Nationalsozialismus: Voraussetzungen, Funktionen, Folgen. Materialien für die Bildungsarbeit, KZ-Gedenkstätte Neuengamme in Zusammenarbeit mit der Universität Augsburg und der Universität Hamburg (Hrsg.), 2. Aufl., Hamburg 2019 (Online-Bildungsmaterialien, zugleich als gedruckte Broschüre in der Reihe »Neuengammer Studienhefte« erschienen), <https://tinyurl.com/46tzn3ck> (www.verflechtungen-kolonialismus-nationalsozialismus.de) (aufgerufen am 24.09.2020), S. 13–17.

1739 Vgl. mit einem Fokus auf Anti-Schwarzen Rassismus die Ergebnisse und Forderungen des Afrozensus 2020: Muna AnNisa Aikins u. a.: Afrozensus 2020: Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen in Deutschland. Berlin 2021, www.afrozensus.de (aufgerufen am 27.02.2022). Siehe hier v. a. folgendes Kapitel: 6.3 Schwarze Erfahrungen im Bildungswesen: Diskriminierung, Resilienz und Empowerment, S. 166–205.

1740 Die Abkürzung BIPOC stammt aus dem US-amerikanischen Kontext und bedeutet »Black, Indigenous, and People of Colour«.

1741 Vgl. Autor*innenKollektiv: Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Hamburg/Berlin 2015, <https://tinyurl.com/254thue5> (<https://www.elina-marmer.com>) (aufgerufen am 10.10.2021), S. 48f.

ständiger Geschichten angeht, so stellt zu vielen historischen Themen aus dem Feld der Kolonialgeschichte, wie bei Claim 2 ausführlich erläutert, die Quellenlage ein Problem dar, da kaum historische Quellen aus Sicht der Kolonisierten zur Verfügung stehen. Für solche Reflexionen bzw. für »Empowerment« mit Lerngruppen gilt es konkrete Konzepte zu erarbeiten und Expert*innen zu kontaktieren. So setzt z.B. die zeitweilige Arbeit in »safer spaces«, also in Rückzugsräumen, hier für von Rassismus betroffene Schüler*innen, eine sorgfältige Vorbereitung und idealerweise Ansprechpartner*innen für Lernende voraus, die selbst von Rassismus betroffen sind. Auch mit Blick auf den Umgang mit zu erwartenden Abwehrhaltungen bei der Thematisierung von Rassismus mit *weißen* Lerngruppen ist es nötig, über pädagogische und didaktische Methoden zum Umgang damit zu verfügen.

Geschichtsdidaktische Ebene: Im Zuge jeder kritischen Auseinandersetzung mit Rassismus wird, wie oben bereits angesprochen, zumindest teilweise, dieser auch sprachlich reproduziert. Auf geschichtsdidaktischer Ebene stellt sich dieses Dilemma in besonderer Weise, da Forderungen der Rassismuskritik nach einem rassismussensiblen Umgang mit Bildern und Sprache¹⁷⁴², wie sie z.B. im Rassismuskritischen Leitfaden formuliert werden, mit dem geschichtsdidaktischen Unterrichtsprinzip der Quellenorientierung in einen Dialog gebracht werden müssen. Denn um einen rassismuskritischen Bewusstwerdungsprozess mit historischen Argumenten zu unterstützen, ist aus geschichtsdidaktischer Sicht die Arbeit mit historischen Quellen unerlässlich. Allerdings enthalten Quellen, die historische Fälle von Rassismus thematisieren – darunter auch solche Quellen, die Kritik an Kolonialismus üben bzw. explizit antirassistische Positionen vertreten –, häufig z. T. krass rassistische Bilder und Sprache. Dabei handelt es sich m. E., auch mit Blick auf die Förderung der Mündigkeit der Lernenden, um ein letztlich unauflösbares Dilemma, für das in jedem einzelnen Fall Antworten gefunden werden müssen, die einem rassismussensiblen Vorgehen ebenso gerecht werden, wie der geschichtsdidaktischen Forderung nach quellenbasiertem historischen Lernen. Auf dieses Dilemma im Umgang mit historischen Quellen liefert der Rassismuskritische Leitfaden, der auch Empfehlungen für das Unterrichtsfach Geschichte liefern will¹⁷⁴³, keine hinreichenden Antworten. Auch in

1742 Vgl. Autor*innenKollektiv: Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Hamburg/Berlin 2015, <https://tinyurl.com/254thue5> (<https://www.elina-marmer.com>) (aufgerufen am 10.10.2021), S. 41–45.

1743 Vgl. Autor*innenKollektiv: Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Hamburg/Berlin 2015, <https://tinyurl.com/254thue5> (<https://www.elina-marmer.com>) (aufgerufen am 10.10.2021), S. 27–37.

der geschichtsdidaktischen Debatte um rassismuskritischen Geschichtsunterricht wurde dieser Konflikt meines Wissens bisher kaum diskutiert. So fordert Lars Deile zwar auf einer allgemeinen Ebene, dass Lehrende das Spannungsverhältnis zwischen der für Unterrichtsprozesse wichtigen Fehlerfreundlichkeit und der v. a. für von Rassismus betroffene Lernende zentralen Verletzungssensibilität¹⁷⁴⁴ zunächst selbst reflektieren müssen. Deile geht allerdings nicht darauf ein, wie mit diesem Spannungsverhältnis im Kontext von Quellenarbeit konkret umgegangen werden kann.¹⁷⁴⁵

Im Folgenden sollen die im Rahmen des Projekts »Verflechtungen« entwickelten Überlegungen dazu skizziert werden, wie im Falle von historischen Quellen aus dem Kontext der Kolonialgeschichte mit der Spannung zwischen Quellenorientierung und der rassismuskritischen Forderung umgegangen werden kann, die Reproduktion von rassistischen Bildern, Begriffen und Aussagen zu vermeiden bzw. zu minimieren. Dabei geht es im Kern um die Frage, ob – und, wenn ja, wie – bestimmte Bild- und Textquellen im Unterricht gezeigt und thematisiert werden sollen, bevor sie kritisch analysiert und dekonstruiert werden. Die im Rahmen des EVZ-Projekts entstandene Publikation von Bildungsmaterialien zu Verflechtungen zwischen kolonialem und rassistischen Denken und Handeln im Nationalsozialismus für Multiplikator*innen der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit und für die Arbeit mit Lernenden ab 16 Jahren enthält dabei an mehreren Stellen Kommentare, die die Multiplikator*innen bei der Entscheidung unterstützen sollen, welche der vorgeschlagenen Quellen und Aufgaben mit Blick auf das Vorwissen und die spezifischen Anforderungen ihrer Lerngruppe geeignet sind und welche eher nicht. Zudem werden den Multiplikator*innen konkrete Vorgehensweisen und Methoden vorgeschlagen, wie rassistische Quellen in der pädagogischen Arbeit präsentiert und kontextualisiert werden können, was bis hin zu einem begründeten Nicht-Zeigen bestimmter Quellen gehen kann.¹⁷⁴⁶

1744 Zum Spannungsverhältnis von Fehlerfreundlichkeit und Verletzungssensibilität, siehe ausführlicher die Beiträge in: Susanne Bücken u. a.: Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik. Wiesbaden 2020.

1745 Vgl. Lars Deile: Vom Parkett in den Rang. Möglichkeiten und Grenzen einer Geschichte als Rassismuskritik. In: Karim Fereidooni/Nina Simon (Hrsg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden 2020, S. 77–105, hier S. 95.

1746 An den Bildungsmaterialien »Verflechtungen« kritisiert die Rassismusforscherin Iman Attia, dass im Lehr-Lernmittel »[...] die nationalsozialistische ›Rassendeckung‹ ausführlich zitiert, rassistische Begriffe, Bilder und Argumentationen zuhauf wiedergegeben [werden], so dass Jugendliche mit Rassismuserfahrung wiederholten Verletzungen ausgesetzt werden, obwohl das Material verspricht, Geschichte von unten vorzustellen.« Iman Attia: Erinnerungspädagogik provinzialisieren. Kontrapunktische Lektüre jüdisch-muslimischer Geschichte(n) im nationalen Kontext. In: Claudia Machold/Astrid Messerschmidt/Sabine

Der rassismussensible Umgang mit historischen Bildquellen: Bei Bildquellen ist aufgrund der visuellen »Macht« von Bildern die Gefahr besonders groß, dass ihre rassistische Wirkung von Lernenden nicht entschlüsselt werden kann und bestehen bleibt. Daher gilt es hier in besonderem Maße darauf zu achten, welche Bildquellen Lernenden im Original gezeigt werden und wie dies angeleitet wird.¹⁷⁴⁷

Was die Auswahl angeht, so kann bewusst die Entscheidung gefällt werden, zu einem Thema (wie z. B. dem Genozid an den Ovaherero und Nama) bestimmte – auch ikonische Bildquellen, wie das in vielen Schulbüchern nach wie vor abge-

Hornberg (Hrsg.): *Jenseits des Nationalen? Erziehung und Bildung im Spannungsverhältnis von Entgrenzung und Begrenzung nationaler Ordnungen*. Opladen 2020, S. 19–36, hier S. 32f. An den Materialien kann m. E. sicherlich berechtigterweise kritisiert werden, dass z. T. krass rassistische Quellen verwendet werden, um Kontinuitäten zwischen kolonialem Rassismus und dem Rassismus des Nationalsozialismus aufzuzeigen. Allerdings geht Attia in ihrer Kritik nicht näher darauf ein, dass die Publikation in der vorliegenden Form bewusst für Multiplikator*innen konzipiert wurde und dass vor dem Hintergrund geschichtsdidaktischer Überlegungen Hinweise zum Einsatz der Aufgaben und Materialien sowie zum rassismussensiblen Umgang mit Text- und Bildquellen gegeben werden. Dabei kann man sicherlich auch dieses Vorgehen u. a. mit dem berechtigten Argument kritisieren, dass dadurch das Problem, wie mit rassistischer Sprache und rassistischen Bildern in der historischen Bildungsarbeit umgegangen werden soll, letztlich auf die Multiplikator*innen abgeschoben wird, bzw. dass in den Bildungsmaterialien hierfür zu wenig konkrete Hilfestellungen angeboten werden. Aus geschichtsdidaktischer Sicht wäre an die Kritik Iman Attias m. E. vor allem rückzufragen, ob sie prinzipiell fordert, dass in der historischen Bildung auf rassistisches Quellenmaterial in der Originalform verzichtet werden muss. Im von Attia geleiteten Projekt »Verwobene Geschichten« (vgl. <https://www.verwobenegeschichten.de/>, (aufgerufen am 04.02.2021)), in dem v. a. über globale Biografien von marginalisierten *People of Colour* ein verflechtungsgeschichtlicher Blick auf die Berliner Geschichte und Gegenwart geworfen wird, werden kaum historische Textquellen verwendet (was allerdings sicherlich, zumindest zum Teil, auch der Quellenlage sowie dem Anspruch der Materialien auf »Niedrigschwelligkeit« geschuldet ist). Dort wo historische Quellen zum Einsatz kommen, wie im Falle einer Denkschrift von Kwassi Bruce (1893–1964) an die Kolonialabteilung im Auswärtigen Amt aus dem Jahr 1934, handelt es sich bereits um eine Quelleninterpretation durch die Verfasser*innen, in die lediglich einige wenige Quellenzitate eingestreut sind. Vgl. <https://tinyurl.com/3rm42s6h> (<https://www.verwobenegeschichten.de/>) (aufgerufen am 04.02.2021).

- 1747 Zur geschichtsdidaktischen Auseinandersetzung mit Bildquellen, vgl. die Arbeiten von Christoph Hamann, z. B. Christoph Hamann: *Visual History und Geschichtsdidaktik. Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung*. Herbolzheim 2015. Eine spezifische geschichtsdidaktische Auseinandersetzung mit den Herausforderungen rassistischer Bildquellen steht allerdings erst am Anfang. Vgl. hierzu: Bernd-Stefan Grewe: *Visuelles Erbe des Kolonialismus und postkoloniale Verunsicherung – geschichtsdidaktische Perspektiven*. Vortrag auf dem Workshop des Arbeitskreises »Welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht« der Konferenz für Geschichtsdidaktik, Universität Augsburg, 29.02/01.03.2016, <https://tinyurl.com/msefhu8> (www.uni-augsburg.de) (aufgerufen am 01.03.2022).

druckte Foto der »Starving Hereros«¹⁷⁴⁸ – nicht zu zeigen bzw. sie gegebenenfalls durch weniger problematische Bildquellen zum gleichen Thema zu ersetzen.

Auch die Art und Weise, wie rassistische Bildquellen gezeigt werden, ist aus rassismuskritischer Perspektive zentral. So macht es m. E. einen Unterschied, ob rassistische Bildquellen in Geschichtsschulbüchern abgedruckt und damit dauerhaft im Klassenzimmer präsent sind¹⁷⁴⁹ oder ob sie sich, wie im Falle der Bildungsmaterialien aus dem Projekt »Verflechtungen«, in der Hand der Lehrkraft befinden und von dieser mit einer bestimmten didaktischen Absicht eingesetzt und gezeigt werden, danach aber wieder aus dem Klassenraum verschwinden.

Was das *wie* des Zeigens rassistischer Bilder angeht, sind – gerade mit Blick auf digitalisierte Bildquellen – verschiedene Möglichkeiten denkbar, um die Botschaft rassistischer Bilder zu brechen, zum Beispiel der Einsatz von Filtern oder verfremdende Eingriffe ins Bild.¹⁷⁵⁰ Eine weitere methodische Möglichkeit, rassistische Bildquellen rassismussensibel zu kontextualisieren, wäre der bewusste Einsatz von Quellen, die »Gegenbilder« darstellen. Ein Beispiel für das Thema des Ovaherero-Nama Genozids wäre, Fotografien von gefangenen Ovaherero-Aufnahmen vom militärischen Widerstandskampf der Kolonisierten entgegenzusetzen.

Auch wenn zweifelsohne eine Minimierung des Einsatzes v. a. krass rassistischer Bildquellen wichtig ist, stellt sich aus geschichtsdidaktischer Sicht das Problem, dass Lernende jenseits des Klassenzimmers mit einem visuellen Regime von kolonialen bzw. »kolonialrassistischen« Dispositiven konfrontiert sind. Kennzeichen solcher Dispositive ist, dass beim Anblick bestimmter (ikonischer) Bildtypen sofort ganze Narrative abrufbar werden, die auch heute noch – etwa für

1748 Vgl. hierzu ausführlich: Lars Müller: Starving Hereros. Zur Geschichte einer »Ikone der Vernichtung«. In: Visual History, 19.11.2018, <https://www.visual-history.de/2018/11/19/starving-hereros/> (aufgerufen am 17.10.2020).

1749 In von Elina Marmer durchgeführten Gruppeninterviews mit Schwarzen Lernenden berichtet eine Schülerin davon, wie rassistische Bilder in Schulbüchern, auf die Mitschüler*innen beim Durchblättern durch die Bücher aus Langeweile stoßen, Ausgangspunkt für rassistische Diskriminierung im Klassenzimmer sind, auch wenn im Unterricht gar nicht mit der betreffenden Schulbuchseite gearbeitet wird. Vgl. Elina Marmer: »Man denkt, man kann sich alles erlauben, weil sie Schwarz sind« – Schüler_innen afrikanischer Herkunft über Rassismus in ihren Schulbüchern. In: Karim Fereidooni/Meral El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden 2017, S. 557–572, hier S. 563f.

1750 Ein Beispiel hierfür findet sich in folgendem Artikel: Swen Steinberg: Süßer Exotismus in Leipzig? Schokolade kolonial und postkolonial – zwischen Kaiserreich und DDR. In: Tobias Roscher/Karolin Reinhold/Stefan Kausch (Hrsg.): Sambaabende, Asyldebatte und Interkulturalität in Leipzig. Eine europäische Stadt in der »Welt nach dem Kolonialismus«. Leipzig 2013, S. 32–42.

die Werbung – anschlussfähig sind.¹⁷⁵¹ Diese Dispositive enthalten zahlreiche, bisweilen auch subtil wirkende rassistische Elemente und Botschaften. Bernd-Stefan Grewe fordert daher eine gezielte Schulung der Korrekturfähigkeit mit Blick auf koloniale bzw. rassistische Imaginationen. Hierzu schlägt Grewe vor, spezielle Unterrichtskonzepte zu entwickeln, wie z. B. die Analyse uneindeutiger Bildquellen aus der Kolonialzeit, in deren Rahmen sich auf den »zweiten Blick« auch alternative Deutungsmöglichkeiten ergeben und sogar Spuren von Widerständigkeit gefunden werden können.¹⁷⁵² Meines Erachtens müsste dabei in der Geschichtsdidaktik noch ausführlicher erforscht werden, welche kolonialen bzw. rassistischen Dispositive (wie z. B. »Afrika-Bilder« oder bestimmte sexistische und rassistische Stereotype) besonders dringlich dekonstruiert werden müssen, welche Quellen hierzu besser geeignet sind als andere und wie diese rassismussensibel präsentiert werden können.

Der rassismussensible Umgang mit historischen Textquellen: Hinsichtlich eines rassismussensiblen Umgangs mit Textquellen stellt sich – analog zu den Bildquellen – zunächst die Frage, welche Quellen ausgewählt werden und welche nicht. So sind bestimmte Textquellen – z. B. aus dem Kontext der »Rasseforschung« – in ihrer Gesamtheit so problematisch, dass auch eine kritische Kontextualisierung bzw. Kommentierung am rassistischen Gehalt und der Wirkung der Quelle kaum etwas ändern kann.

Was den Umgang mit rassistischen Begriffen in Textquellen angeht, sind unterschiedliche Möglichkeiten denkbar. Neben einer Kommentierung des entsprechenden Begriffs (etwa in einer Fußnote) wird auch vorgeschlagen, direkt in die Quelle einzugreifen und rassistische Begriffe zu maskieren (z. B. durch Schreibweisen wie »M*«, »M***«, oder »M*-Wort«), was aus einer quellenkritischen Perspektive problematisch ist. Aus geschichtsdidaktischer Sicht ebenfalls

1751 Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Visuelles Erbe des Kolonialismus und postkoloniale Verunsicherung – geschichtsdidaktische Perspektiven. Vortrag auf dem Workshop des Arbeitskreises »Welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht« der Konferenz für Geschichtsdidaktik, Universität Augsburg, 29.02/01.03. 2016, <https://tinyurl.com/msefhhu8> (<https://www.uni-augsburg.de>) (aufgerufen am 01.03. 2022). Beispiele für mehr oder weniger offensichtliche rassistische koloniale Imaginationen in Werbebildern finden sich unter: <https://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/fotos.htm> (aufgerufen am 04.02. 2021).

1752 Vgl. Bernd-Stefan Grewe: Visuelles Erbe des Kolonialismus und postkoloniale Verunsicherung – geschichtsdidaktische Perspektiven. Vortrag auf dem Workshop des Arbeitskreises »Welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht« der Konferenz für Geschichtsdidaktik, Universität Augsburg, 29.02/01.03. 2016, <https://tinyurl.com/msefhhu8> (<https://www.uni-augsburg.de>) (aufgerufen am 01.03. 2022). Beispiele für solche im Rahmen eines geschichtsdidaktischen Seminars mit Studierenden der PH Freiburg entwickelte Unterrichtssequenzen zu uneindeutigen Fotografien bzw. Bildern finden sich unter: <https://www.histo-media.com/geschichtsunterricht/visuelles-erbe-des-kolonialismus/> (aufgerufen am 15.02. 2021).

problematisch ist m.E. das Vorgehen, rassistische Quellenbegriffe durch aus heutiger Sicht weniger problematische Alternativen zu ersetzen (z.B. das N*-Wort durch den Begriff »Schwarzer Mensch«). Denn dadurch wird nicht nur eine anachronistische Begrifflichkeit in die Quelle eingebaut, vor allem gehen, wie im Falle des N*-Wortes, die mit dem rassistischen Begriff verbundenen abwertenden Konnotationen und der Gewaltcharakter des Wortes verloren, was die Aussage der Quelle in problematischer Weise verfälscht.¹⁷⁵³ Eine Möglichkeit wäre natürlich auch, Lernenden verschiedene Versionen einer problematischen Quelle zur Verfügung zu stellen: eine im Original (mit kritischer Kommentierung), eine, in der die rassistischen Begriffe maskiert werden sowie eine dritte mit weniger problematischen Alternativen gemäß dem heutigen Sprachgebrauch.¹⁷⁵⁴

Für eine rassismuskritische historische Bildung ist es m. E. nötig, dass – wenn die Entscheidung getroffen wurde, eine Textquelle mit rassistischen Begriffen zu verwenden, – nicht nur die Bedeutung, sondern auch die Geschichte dieser rassistischen Begriffe thematisiert wird. Dabei gilt es auch zu klären, wie diese

1753 Eine analoge Debatte wird im Kontext von Neuauflagen von Literaturklassikern geführt. So wurde vom Roman »The Adventures of Huckleberry Finn« (1884) von Mark Twain im Jahr 2011 eine Neuauflage veröffentlicht, in der das N*-Wort, das Mark Twain mehr als 200-mal benutzt, in allen Fällen ersetzt wurde. Ein Grund hierfür war, dass das Buch deswegen an amerikanischen Schulen nicht mehr gelesen wurde. Kritiker*innen weisen allerdings darauf hin, dass es sich dabei um einen Eingriff handelt, der das Verständnis des Romans beeinträchtigt, und plädieren für kommentierende Einordnungen und didaktische Konzepte, um weiterhin mit dem Originaltext in Schulen zu arbeiten. Vgl. Benedicte Page: New Huckleberry Finn edition censors »n-word«. In: The Guardian (Online), 05.01.2011, <https://www.theguardian.com/books/2011/jan/05/huckleberry-finn-edition-censors-n-word> (aufgerufen am 28.07.2021). Der Übersetzer Andreas Nohl hat 2010 eine deutsche Neuübersetzung von Mark Twains Klassikern »The Adventures of Tom Sawyer« (1876) und »The Adventures of Huckleberry Finn« (1884) vorgelegt. In einem Interview anlässlich des 2020 von ihm zusammen mit Liat Himmelheber übersetzten Romans »Gone with the Wind« (1936) von Margaret Mitchell erklärt Nohl, dass er beim Übersetzen rassistischer Begriffe älterer literarischer Werke auf den Unterschied zwischen Erzählerstimme und Figurenrede achtet. Sofern eine Figur als rassistischer Charakter angelegt ist, muss dies seiner Einschätzung nach auch sprachlich sichtbar bleiben. Bei der Erzählerstimme ist hingegen eine Anpassung an moderne Sprachkonventionen wünschenswert, wenn die Autor*innen, wie z.B. Mark Twain, Begriffe verwenden, die im damaligen Sprachgebrauch nicht als rassistisch galten. Dies gilt besonders dann, wenn Autor*innen nach den Maßstäben der Zeit weder rassistisch handelten noch dachten, oder sich gar explizit gegen rassistische Diskriminierung eingesetzt haben. Vgl. Judith von Sternburg: Margaret Mitchell: »Vom Wind verweht« – »Endlich ist es ein modernes Buch«. Interview mit Andreas Nohl und Liat Himmelheber. Frankfurter Rundschau, 28.12.2019. In: <https://www.f.r.de/kultur/literatur/margaret-mitchell-vom-wind-verweht-endlich-modernes-buch-13371064.html> (aufgerufen am 16.12.2023).

1754 Vgl. hierzu auch folgender Vortrag: Philipp Bernhard/Susanne Popp: The authenticity of historical sources and heritage education in the history classroom. Vortrag auf der Tagung der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (ISHD) zum Thema »Cultural Heritage and History Education«, Tallin, 23.08.–25.08.2023, https://ishd.co/wp-content/uploads/2023/06/ISHD_conefernce_2023_Programme.pdf (aufgerufen am 15.12.2023).

Begriffe zeitgenössisch eingeschätzt wurden und warum sie aus heutiger Perspektive als rassistisch angesehen werden. Ein Ziel muss es dabei stets auch sein, mit Lernenden über ihre eigene Sprachverwendung in der Gegenwart ins Gespräch zu kommen. Dabei gilt es m. E. auch aufzuzeigen, dass es nie eine, auf alle Zeiten festgeschriebene »richtige« Sprachverwendung geben wird. So kann besprochen werden, wie ursprünglich als rassistisch angesehene Fremdbezeichnungen (wie z. B. »Schwarz«) von den Betroffenen angeeignet wurden und zu Selbstbezeichnungen geworden sind. Oder wie Fremdbezeichnungen, wie z. B. »Indians« von den entsprechenden Gruppen durch Eigenbezeichnungen wie z. B. »Native Americans«/»Aboriginal People«/»Indigenous People« abgelöst wurden. Vor allem aber sollte mit den Lernenden besprochen werden, dass es auch mit Blick auf die heute als »korrekt« angesehenen Eigenbezeichnungen innerhalb der betroffenen Gruppen unterschiedliche Positionen gibt.¹⁷⁵⁵

Wie im Falle von Bildquellen, werden Lernende auch mit rassistischen Begriffen und mit Rassismus in Textquellen bzw. in Texten allgemein außerhalb der Schule in der sie umgebenden Geschichtskultur konfrontiert. Daher ist es aus (geschichts-)didaktischer Sicht m. E. zentral, dass Lernende auch mit Blick auf rassistische Begriffe die Kompetenz erwerben, diese zu analysieren und einzuordnen, um sich dann mit historischen Argumenten gegen deren affirmative Verwendung auszusprechen. Eine geschichtsdidaktisch informierte kritische Auseinandersetzung mit kolonialer bzw. rassistischer Sprache aus dem Kontext der Kolonialgeschichte, die auch deutlich macht, dass rassistische Begriffe und Redewendungen noch in der Gegenwartssprache verwendet werden, findet sich z. B. in einem Unterrichtsvorschlag von Dennis Röder zum rassistischen Begriff »Hottentotten«.¹⁷⁵⁶ Wie wichtig eine historische Auseinandersetzung mit Rassismus für das Erkennen gerade von kulturellem Rassismus auch in heutigen Texten sein kann, darauf deutet eine Beobachtung von Peter Sinn hin. Er schildert, wie im Geschichtsunterricht im Rahmen einer Unterrichtsreihe, in der Textquellen aus dem Kontext der Deutschen Kolonialgeschichte in der ehemaligen Kolonie Deutsch-Neuguinea verwendet wurden, es den Lernenden viel schwerer fiel, kulturellen Rassismus in Quellentexten zu identifizieren als »klassischen« biologistischen kolonialen Rassismus.¹⁷⁵⁷ Diese Beobachtung trifft wohl nicht nur für historische Textquellen zu, sondern sicherlich auch für Texte der Gegenwart allgemein, mit denen Lernende in ihrem Alltag konfrontiert sind.

1755 Zum Begriff »Native American« siehe ausführlicher oben (Claim 2).

1756 Vgl. Dennis Röder: »Wie bei den Hottentotten!« Kritische Auseinandersetzung mit kolonialer und rassistischer Sprache. In: *Geschichte lernen* 28 (2015), H. 168, S. 28–33.

1757 Vgl. Peter Sinn: Rassenideologien im Kolonialismus. Eine Didaktisierung von Quellen am Beispiel von »Deutsch-Neuguinea«. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): *Historisches Lernen als Rassismuskritik*. Schwalbach/Ts. 2016, S. 226–236, hier S. 232f. Zum Aufsatz von Sinn siehe auch Teil II (Gliederungspunkt 5.3.).

Hier kann historisches Lernen, in der Auseinandersetzung mit historischen Textquellen aus der Kolonialzeit, auf »koloniale Kontinuitäten« hinweisen und so die Korrekturfähigkeit von Lernenden mit Blick auf Rassismus in Texten schulen. Gerade mit älteren Lernenden wäre es zudem denkbar, explizit die gesellschaftlichen Debatten über rassistische Sprache und Sprachgerechtigkeit zu thematisieren. Dabei kann auch auf den Umstand hingewiesen werden, dass Forderungen nach Sprachgerechtigkeit von Kritiker*innen in der Öffentlichkeit häufig als vermeintliche »politische Korrektheit« abgetan und belächelt werden. Diesbezüglich könnte darüber diskutiert werden, warum dies so ist, was dies über die Gesellschaft aussagt und wie damit umgegangen werden kann.¹⁷⁵⁸

Im Folgenden sollen aus den untersuchten Lehr-Lernmitteln des Korpus aus geschichtsdidaktischer Perspektive unterschiedlich gelungene Beispiele des Umgangs mit der Spannung gezeigt werden, einen rassismuskritischen Bewusstseinsbildungsprozesses durch historische Argumente und die Arbeit mit rassistischen Quellen zu dekonstruieren und dabei, v. a. mit Blick auf von Rassismus negativ betroffene Lernende, Rassismus nicht unnötig zu reproduzieren.

Fokus Lehr-Lernmittelanalyse: Claim 4: erweitertes Rassismusverständnis (Rassismusbegriff), Rassismussensible Bildungsarbeit und die Herausforderungen eines rassismussensiblen Umgangs mit historischen Quellen

Lehr-Lernmittel: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018].¹⁷⁵⁹

Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. Verfasser: Manfred Weule¹⁷⁶⁰

1758 Vgl. hierzu z. B. das im Projekt »Zwischentöne« von Elina Marmer verfasste Unterrichtsmodul »Die Macht der Sprache und Political Correctness. Umgang mit Sprache in rassistischen Verhältnissen«. Vgl. Elina Marmer: Die Macht der Sprache und Political Correctness. Umgang mit Sprache in rassistischen Verhältnissen. In: zwischentoene.info, vgl. <https://tinyurl.com/ye5uth97> (aufgerufen am 07.01.2022).

1759 Das Lehr-Lernmittel ist sowohl als gedruckte Version erschienen als auch online verfügbar, vgl. <https://www.projekt-afrika-gibt-es-nicht.de/module/> (aufgerufen am 03.02.2022).

1760 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129. Die aktuelle Version der Materialien kann online abgerufen werden unter: <https://www.projekt-afrika-gibt-es-nicht.de/module/modul-02/> (aufgerufen am 13.07.2021). Ausführlich zu diesem Lehr-Lernmittel siehe oben bei Claim 3.

Modul 2, Kapitel 2: AfrikaBilder in der deutschen Populärliteratur in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und ihre Schatten in der Gegenwart

Mit Blick auf den Umgang mit dem Rassismus der zeitgenössischen Quellen erläutert der Verfasser Manfred Weule, dass in diesem Modul des Lehr-Lernmittels »Afrika gibt es nicht!« bewusst entschieden wurde, Leseproben aus Titeln der kolonialen Populärliteratur als Zeugnis der zeitgenössischen rassistischen Geisteshaltung abzudrucken, wobei Weule sich der Tatsache bewusst ist, dass dadurch Rassismus reproduziert wird. Rassistische Begriffe wurden dabei teilweise gekennzeichnet und auch erläutert. Der Verfasser begründet die Entscheidung damit, dass viele Mitglieder der *weißen* Mehrheitsgesellschaft nicht merken, wie sie durch Alltagshandlungen (z. B. durch den Kauf von Reisen, Möbeln, Mode oder eben Bücher) koloniale und rassistische Stereotype reproduzieren. Hierzu gelte es die kolonialen Wurzeln dieser Bilder und Vorstellungen bewusst zu machen. Dabei zeigt Weule auch auf, dass das Hinweisen von Lernenden auf solche Formen von Alltagsrassismus in der Bildungsarbeit Abwehrmechanismen aktivieren kann.¹⁷⁶¹

Modul 2, Kapitel 3: Die Kolonialisierung des Blicks: Zur Bedeutung der Fotografie für heutige AfrikaBilder

Ähnlich wie im Falle der Populärliteratur, so erklärt Manfred Weule auch mit Blick auf Bilder bzw. Fotografien, dass er sich bewusst dafür entschieden hat, Bildquellen als Zeugnis der zeitgenössischen rassistischen Geisteshaltung in das Lehr-Lernmittel aufzunehmen, auch wenn dadurch Rassismus reproduziert wird. Dabei argumentiert er damit, dass historisches Wissen darüber, welchen Beitrag die Fotografie zur Entstehung kolonialer und rassistischer Stereotype und Repräsentationsregime geleistet hat, nötig ist, um die entsprechenden »Kontinuitäten« zu heutigen Bildern, z. B. in der Werbefotografie, identifizieren und kritisieren zu können. Dabei hat sich der Verfasser dafür entschieden, die rassistischen Bildquellen nicht in der Printversion, sondern nur als Folienpräsentationen zur Verfügung zu stellen, um die Lernenden, wenn sie mit der gedruckten Version arbeiten, nicht dauerhaft mit den rassistischen »Bildern« zu konfrontieren (in diesem Zusammenhang weist Weule darauf hin, dass entsprechende

1761 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 55.

Fotografien im Internet in großer Zahl zu finden sind). Zusätzlich fordert er, vor dem konkreten Einsatz in einer Lerngruppe, auf den strikt dokumentarischen Charakter der rassistischen Bilddokumente hinzuweisen. Zudem soll abgefragt werden, inwiefern sich Seminarteilnehmer*innen durch das Zeigen der Fotografien verletzt fühlen. Falls dies der Fall ist, so sollen die Bildquellen nicht gezeigt werden.¹⁷⁶²

Claim 4: Insgesamt lässt sich konstatieren, dass in den vorgestellten Kapiteln des Lehr-Lernmittels »Afrika gibt es nicht!« der Verfasser Manfred Weule einen Umgang mit rassistischen Text- und Bildquellen verfolgt, wie er in den oben entwickelten Empfehlungen formuliert wurde.

Abschließend soll auf Beispiele aus zwei untersuchten »postkolonialen« Lehr-Lernmitteln hingewiesen werden, die vor dem Hintergrund der in diesem Kapitel entwickelten geschichtsdidaktischen Leitlinien für den Umgang mit rassistischen Textquellen diskutabel sind.

Lehr-Lernmittel: global e.V.: Die Zeitstrahlmethode. Eine Einleitung zur Arbeit mit historischen Zitaten in Seminaren und im Unterricht. In: global e.V. (Hrsg.): CONNECTING THE DOTS. Lernen aus Geschichte(n) zu Unterdrückung und Widerstand. Berlin 2017, S. 34–45. Für die in das Korpus aufgenommene Zeitstrahlmethode, vgl. folgendes eLearning Tool: <https://www.connecting-the-dots.org/zeitstrahlmethode/> (aufgerufen am 22.01.2022).

Der Verein global e.V., der sich rassismuskritischer Bildungsarbeit verpflichtet sieht, plädiert in einer von der NGO in ihrer Bildungsarbeit praktizierten Zeitstrahlmethode explizit dafür, rassistische Begriffe wie das N*-Wort auch in Zitaten (und damit auch in Auszügen aus historischen Quellen), mit denen im Rahmen der Zeitstrahlmethode gearbeitet wird, entweder abzukürzen (z.B. als N*-Wort) oder auch komplett auszutauschen (z.B. durch Begriffe wie »Schwarze Menschen«).¹⁷⁶³

1762 Vgl. Manfred Weule: Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. In: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018], S. 43–129, hier S. 89.

1763 Vgl. global e.V.: Die Zeitstrahlmethode. Eine Einleitung zur Arbeit mit historischen Zitaten in Seminaren und im Unterricht. In: global e.V. (Hrsg.): CONNECTING THE DOTS. Lernen aus Geschichte(n) zu Unterdrückung und Widerstand. Berlin 2017, S. 34–45, hier S. 39. Der Verein global e.V. hat die Zeitstrahlmethode im eLearning Tool »CONNECTING THE DOTS. Geschichte(n) von Unterdrückung und Widerstand« veröffentlicht. Vgl. global e.V.: CONNECTING THE DOTS. Geschichte(n) von Unterdrückung und Widerstand, 2017–2021, <https://www.connecting-the-dots.org/zeitstrahlmethode/> (aufgerufen am 22.01.2022).

Lehr-Lernmittel: PEN PAPER PEACE e.V. (Hrsg.): Bildungsmaterialien »Globales Lernen im Geschichtsunterricht«, Modul »Die Geschichte der Sklaverei in Haiti ... im Kontext globalgeschichtlichen Lernens«, 2017, <https://www.pen-paper-peace.org/globales-lernen/materialien.html> (aufgerufen am 08.07.2021).¹⁷⁶⁴

In diesem Modul aus einem Lehr-Lernmittel der NGO PenPaperPeace¹⁷⁶⁵ geht es den Verfasser*innen darum, am Beispiel der Geschichte der Sklaverei in Haiti auf Zusammenhänge zwischen Kolonialismus, Rassismus und den frühkapitalistischen Strukturen der sklavenbasierten karibischen Plantagenwirtschaft hinzuweisen.¹⁷⁶⁶ In dem Lehr-Lernmittel erfolgt der Hinweis, dass einige der ausgewählten Quellen aus der Perspektive der Versklavten, die Gewalt und Leid thematisieren, in den binnendifferenzierten Materialien eher für den Einsatz ab der 11. Jahrgangsstufe geeignet sind. Allerdings betonen die Verfasser*innen, dass diese Entscheidung letztlich jede Lehrkraft selbst fällen muss und dass einige der Quellen durchaus auch in der Sekundarstufe I eingesetzt werden können.¹⁷⁶⁷

In dem Modul wird an einer Stelle der Begriff »Negro Man«¹⁷⁶⁸ aus einer englischsprachigen Originalquelle mit »schwarzer Mann« übersetzt, worüber kontrovers diskutiert werden kann. Es handelt sich bei der Textquelle um eine Suchanzeige eines Sklavenhalters für einen geflohenen versklavten Mann namens »Bood«. Auf der einen Seite kann die Übersetzung mit »schwarzer Mann« sicherlich damit gerechtfertigt werden, dass der Begriff in diesem Kontext relativ neutral verwendet wird. Auf der anderen Seite wird durch diese unkommentierte deutsche Übersetzung des N*-Wortes der rassistische Gehalt der Bezeichnung, der die Gewalt der Sklaverei eingeschrieben ist, getilgt, weshalb das Vorgehen aus geschichtsdidaktischer Perspektive m. E. diskutabel ist.

Claim 4: An dem Beispiel von PEN PAPER PEACE wird deutlich, dass es aus geschichtsdidaktischer Sicht schwierig ist, unabhängig vom jeweiligen Kontext historischer Quellen zu fordern, rassistische Begriffe durch heutige, weniger problematische Bezeichnungen zu ersetzen. Denn das Einfügen anachronistischer Begrifflichkeiten, wie z. B. »Schwarzer Mensch«

1764 Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die per E-mail auf der Website des Vereins anforderbaren PDF-Dokumente mit den Unterrichtsmaterialien (verfügbar sind dort sowohl eine Lehrer*innenhandreichung als auch die Version mit dem Schüler*innenmaterial). Vgl. <https://www.pen-paper-peace.org/globales-lernen/materialien.html> (aufgerufen am 08.07.2021).

1765 Vgl. zur NGO PEN PAPER PEACE e.V. ausführlich weiter oben bei Claim 2.

1766 Vgl. Lehrer*innenhandreichung, S. 9.

1767 Vgl. Lehrer*innenhandreichung, S. 4.

1768 Schüler*innenmaterial (Version für die 8. Jahrgangsstufe), S. 19.

statt »N*«, verfälscht letztlich die Bedeutung der Aussage. Stattdessen sollten m.E. alternative Strategien zum rassismussensiblen Umgang mit rassistischen Quellenbegriffen bevorzugt werden (wie z.B. eine rassismuskritische Kommentierung).

9.5. Gesamtfazit Claim 4: erweitertes Rassismusverständnis (Rassismusbegriff)

Postkoloniale Theorie hat von ihrem Beginn an den Zusammenhang von Rassismus und Kolonialismus ins Zentrum gestellt und eine kritische Auseinandersetzung mit Kolonialismus und Rassismus eingefordert. Claim 4 fordert daher für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung ein postkolonial erweitertes Rassismusverständnis und eine Auseinandersetzung mit dem sowohl in den Postkolonialen Studien als auch bei postkolonialen Aktivist*innen häufig verwendeten, aber insgesamt eher schwach definierten Begriff »Kolonialrassismus«. Bevor in diesem Gliederungspunkt eine historisch fundierte geschichtsdidaktische Operationalisierung eines postkolonialen Rassismusverständnisses entwickelt wurde (9.3.), erfolgte zunächst eine ausführliche Klärung des Rassismusbegriffs (9.1.). Dabei folgt die vorliegende Arbeit Mark Terkessidis und definiert Rassismus als Macht-Wissen-Komplex. Anders als in der Definition von Terkessidis, wird (auch unter Bezug auf Arbeiten Postkolonialer Theoretiker*innen wie Achille Mbembe und Walter Dignolo) allerdings davon ausgegangen, dass mit Blick auf die Geschichte des Rassismus, die Ausgrenzungspraxis der Rassifizierung vorausging. Kolonialrassismus wird dabei als historisch-spezifische Variante von Rassismus, d.h. als einer von mehreren »Rassismen« (Stuart Hall) verstanden. Dabei kann der Kolonialrassismus noch weiter spezifiziert werden, so dass letztlich zwischen unterschiedlichen »Kolonialrassismen« unterschieden werden kann.

Nach dieser Begriffsarbeit wurden die Thesen widerlegt, dass es sich bei der Rassismuskritik und den Critical Whiteness Studies um »genuin« postkoloniale Rassismustheorien handle. Auch hier waren zunächst definitorische Klärungen v. a. des Begriffs »Rassismuskritik« notwendig. In einem weiten Sinne werden zur Rassismuskritik alle Arbeiten der jüngeren Rassismusforschung gezählt, die ein Verständnis von »kulturellem Rassismus« an den Tag legen. In einem »engeren Sinne« handelt es sich um einen spezifisch deutschen Begriff für Arbeiten aus dem Umfeld der Migrationspädagogik, die im Gegensatz zu älteren antirassistischen Ansätzen betonen, dass Rassismus ein Strukturierungsmerkmal moderner Gesellschaften ist und ein völliger Abbau von Rassismus unter den ge-

gebenen Verhältnissen nicht möglich ist. Auch wenn gezeigt wurde, dass die Rassismuskritik (verstanden im »engeren Sinne«) und auch der Critical Whiteness-Ansatz allein für eine postkolonial informierte Auseinandersetzung mit Rassismus zu kurz greifen und verkürzte Rassismusdefinitionen aus dem Umfeld der Critical Whiteness Studies zurückgewiesen werden müssen, sind es doch zwei Beiträge der Kritischen Weißseinsforschung, die auch für einen postkolonialen Zugriff auf Rassismus in der Geschichtsvermittlung relevant sind: erstens, die Tatsache, dass überhaupt über *Weißsein* gesprochen wird und ein Perspektivenwechsel weg vom ausschließlichen Blick auf die von Rassismus Betroffenen erfolgt. Und zweitens, dass für *weiße* Personen Fragen der Selbstreflexion der eigenen Verstrickung in rassistische Strukturen als ein Aspekt der Auseinandersetzung mit Rassismus gestellt werden müssen.

Anschließend erfolgte die geschichtsdidaktische Operationalisierung eines postkolonialen Blicks auf Rassismus, als dessen Spezifikum ein historisierender Zugriff ausgemacht wurde, der die Entwicklung und die Erscheinungsformen von Rassismus an die Kolonialgeschichte zurückbindet. Dabei wurde folgende begriffliche Unterscheidung vorgeschlagen. Um mit Blick auf die historische Ebene den Zusammenhang von Rassismus und Kolonialismus zu beschreiben, wurde der Begriff »kolonialer Rassismus« eingeführt (9.3.1.). Um auf der Ebene der Gegenwart »koloniale Kontinuitäten« dieses kolonialen Rassismus zu spezifizieren (9.3.2.), wurde zwischen Kolonialen Imaginationen und Praktiken in aktuellen Rassismen (9.3.1.1.) und Postkolonialem Rassismus aus Erinnerungsabwehr (9.3.1.2.) unterschieden. Damit wurde darauf reagiert, dass der Begriff »Kolonialrassismus« m.E. sowohl in der Forschung als auch in der postkolonialen (und rassismuskritischen) Bildungsarbeit nur schwach definiert ist. Vor allem dann, wenn der Begriff verwendet wird, um Phänomene der Gegenwart zu analysieren, verwischen meiner Beobachtung nach häufig die Ebenen der Vergangenheit und Gegenwart, was zu Unklarheiten und sogar Missverständnissen führen kann.

»Kolonialer Rassismus«: Meiner Beobachtung nach beziehen sich die meisten Debatten über »Kolonialrassismus« – sowohl in der Forschung als auch in aktivistischen Kontexten – auf anti-Schwarzen Rassismus. Dabei gilt es – mit Blick auf die historische Ebene und den globalen Charakter des europäischen Kolonialunternehmens – den Begriff »Kolonialrassismus« zu differenzieren. Auch wenn anti-Schwarzer Rassismus sicherlich die prototypische Form des mit Floris Biskamp definierten biologistischen »Kolonialrassismus« darstellt, fallen darunter auch andere Rassismen, v.a. der Rassismus gegen die indigene Bevölkerung der Amerikas und der antichinesische bzw. antiasiatische Rassismus. Diese Erscheinungsformen von Kolonialrassismus funktionieren dabei anders als der anti-Schwarze Kolonialrassismus (der allerdings zweifelsohne die prototypische Form von Kolonialrassismus darstellt). Somit muss zwischen unterschiedlichen

»Kolonialrassismen« differenziert werden. Ein historischer Zugriff auf »Kolonialrassismus« fordert dabei auch den Wandel von »Kolonialrassismus« im Verlauf der Zeit zu beschreiben. Dabei ist für die Frühphase der europäischen Expansion, vor allem aber für die Zeit der politischen Dekolonisation nach dem Zweiten Weltkrieg (wo Argumente des »kulturellen Rassismus« immer bedeutender werden) mit erheblichen Abweichungen vom »klassischen« Muster des biologistisch argumentierenden »Kolonialrassismus« zu rechnen, wie es Biskamp definiert.

Die Ansprüche an eine Geschichtsvermittlung zu »kolonialem Rassismus«: An einem »Best-Practice«-Beispiel, dem Modul »Slavery: How far did New World Slavery turn Africans into Negroes?« der Initiative Justice2History, konnte gezeigt werden, wie ein solcher historisierender Zugriff auf »kolonialen Rassismus« für die Geschichtsvermittlung aussehen kann. Auch wenn die beiden Verfasser Abdul Mohamud und Robin Whitburn den Begriff »kolonialer Rassismus« nicht explizit verwenden, zeigen sie im Sinne der formulierten Bedeutung des Begriffs historisch-spezifisch die Entstehung und Entwicklung von anti-Schwarzem kolonialem Rassismus im Kontext des transatlantischen Versklavungshandels auf. Dabei wird auch an mehreren Stellen des Moduls der Konstruktcharakter der Kategorie »race« veranschaulicht. In den ersten beiden Unterrichtsstunden des »enquiry« wird der Wandel von mittelalterlichen Darstellungen Schwarzer Menschen, wie dem Heiligen Mauritius, hin zu deren Rassifizierung im Laufe des entstehenden transatlantischen Versklavungshandels – zunächst nach religiösen Differenzkriterien und später nach den Kategorien »Hautfarbe« und »Aussehen« – nachgezeichnet. In den Stunden drei und vier wird ausführlich auf die »Middle Passage« und deren zentrale Rolle sowohl in der Geschichte des anti-Schwarzen kolonialen Rassismus (und dessen zunehmender Biologisierung) als auch in der Schwarzen Geschichte überhaupt eingegangen. Im Rest des Moduls werden dann weitere, aus postkolonialer Perspektive für die Auseinandersetzung mit anti-Schwarzem kolonialem Rassismus zentrale Aspekte dargelegt: die Verstrickung afrikanischer Akteur*innen in den Versklavungshandel, die Situation in den hierarchisch strukturierten rassistischen »Sklavenhaltergesellschaften« der Amerikas und auch (am Beispiel der »Maroon communities« auf Jamaika) der Widerstand der Versklavten in diesen Gesellschaften. Insgesamt stellen sich für die Didaktisierung von »kolonialem« Rassismus somit weniger genuin geschichtsdidaktische, sondern in erster Linie themenspezifische Herausforderungen.

Um das Sprechen von »Kolonialrassismus« mit Blick auf die Ebene der Gegenwart zu differenzieren, wurde in den theoretischen Ausführungen eine Unterscheidung von zwei Erscheinungsformen vorgeschlagen:

»Koloniale Imaginationen und Praktiken in aktuellen Rassismen«: Dabei handelt es sich um das Aufzeigen von Imaginationen und Praktiken aus dem

Repertoire des kolonialen Rassismus die – natürlich teilweise in gewandelter Form – bis in die Gegenwart andauern.

»Postkolonialer Rassismus aus Erinnerungsabwehr«: Damit ist das Ausklammern bzw. auch das aktive Zurückweisen der andauernden Bedeutung des Kolonialismus in öffentlichen Debatten über Rassismus gemeint.

Die Herausforderung der Differenzierung von »Kolonialrassismus« auf der Ebene der Gegenwart: »Koloniale Imaginationen und Praktiken in aktuellen Rassismen« und »Postkolonialer Rassismus aus Erinnerungsabwehr«: Am Beispiel des Lehr-Lernmittels »Ideenset Postkoloniale Schweiz«, herausgegeben von der PH Bern und der NGO Cooperaxion, wurde eine Aufgabe zu einer Kontroverse über die M*-Symbolik in Bern daraufhin untersucht, ob bzw. wie hier auf koloniale Imaginationen hingewiesen und »Postkolonialer Rassismus aus Erinnerungsabwehr« thematisiert wird. Dabei konnte die Analyse der insgesamt gelungenen Sequenz zeigen, dass die vorgeschlagenen Begrifflichkeiten einen analytischen Mehrwert bieten (wobei in dem Lehr-Lernmittel natürlich nicht explizit von »kolonialen Imaginationen in aktuellen Rassismen« und »Postkolonialem Rassismus aus Erinnerungsabwehr« die Rede ist). Durch die zielführenden Aufgaben können mit Lernenden anhand der zur Verfügung gestellten Materialien koloniale Imaginationen erarbeitet werden, die der Debatte um die Berner »Zunft zum M*« zugrunde liegen. Dabei wird deutlich, dass – zumindest in den zitierten Aussagen – sowohl der Zunftpräsident, der darauf beharrt, dass die M*-Symbolik unproblematisch sei, als auch ein Stadtrat, der den Rassismusvorwurf erhebt, keine überzeugenden historischen Bezüge herstellen. Im Kern geht es durch die Aufgaben dann genau darum, den Lernenden die Bedeutungsänderung der M*-Symbolik im Verlauf der Zeit zu vermitteln, was durch das Lernarrangement m. E. auch gelingt (auch wenn eine explizitere Erläuterung des Bedeutungswandels des Begriffs »M*« wünschenswert gewesen wäre). An dem – auch in vergleichbaren Debatten an anderen Orten zu beobachtenden – Beharren auf dem vermeintlich deskriptiven Charakter der M*-Symbolik und der pauschalen Zurückweisung des Rassismusvorwurfs durch den Präsidenten der Zunft mit dem Argument, es handle sich um »Tradition«, lässt sich zudem sehr gut aufzeigen, was Wulf Hund und Malina Emmerink unter Postkolonialem Rassismus aus Erinnerungsabwehr verstehen. Auch die Didaktisierung von »Kolonialen Imaginationen und Praktiken in aktuellen Rassismen« und »Postkolonialem Rassismus aus Erinnerungsabwehr« stellt für die Erstellung von Lehr-Lernmitteln weniger genuin geschichtsdidaktische, sondern vor allem themenspezifische Herausforderungen.

Abschließend erfolgte eine geschichtsdidaktische Profilierung einer rassismussensiblen Bildungsarbeit für den Umgang mit rassistischen historischen Quellen (9.4.). Dabei wurden unterschiedliche Möglichkeiten diskutiert, wie mit dem aus geschichtsdidaktischer Sicht letztlich unauflösbaren Dilemma umge-

gangen werden kann, im Umgang mit rassistischen Text- und Bildquellen einen rassismuskritischen Bewusstseinswerdungsprozess durch historische Argumente zu unterstützen und dabei rassistische Imaginationen möglichst nicht zu reproduzieren. Dabei gilt es, Text- und Bildquellen, die rassistische (Bild-) Sprache enthalten, stets sehr sparsam einzusetzen und die didaktische Notwendigkeit ihres Einsatzes immer zu begründen.

Bildquellen: Um Forderungen der Rassismuskritik ebenso gerecht zu werden, wie dem geschichtsdidaktischen Prinzip der Quellenorientierung, wurden mit Blick auf Bildquellen auf inhaltlicher Ebene (z. B. durch »Gegenbilder«) bzw. auf methodischer Ebene (z. B. durch gezielte Verfremdung der Bildquellen) unterschiedliche Möglichkeiten angedacht, rassistische Bilderwelten zu durchbrechen. Wenn mit rassistischen Bildquellen gearbeitet wird, sollte es auch ein Ziel sein, die rassistischen Elemente in der Bildsprache zu erläutern und zu dekonstruieren und dadurch die Korrekturfähigkeit mit Blick auf rassistische Imaginationen zu schulen. Eine solche Kompetenz ist deshalb wichtig, da die Lernenden außerhalb des Klassenzimmers mit rassistischen kolonialen Dispositiven – bzw. deren heutigen Adaptionen – konfrontiert werden.

Textquellen und Sprache: Die für Bildquellen erläuterten Punkte gelten im Prinzip auch für eine geschichtsdidaktische rassismuskritische Auseinandersetzung mit rassistischen Textquellen. Dabei wurden unterschiedliche Optionen des Umgangs mit rassistischen Begriffen in Textquellen diskutiert – von der Kommentierung, über eine »Maskierung« bis hin zur aus geschichtsdidaktischer Sicht problematischen Veränderung von Quellen. Weitere Aspekte eines rassismuskritischen Umgangs mit Sprache sind, Wissen zu schaffen (z. B. zu Selbstbezeichnungen und zur Geschichte rassistischer Begriffe) und mit den Lernenden über ihre eigene Sprachverwendung in der Gegenwart ins Gespräch zu kommen (und dabei möglicherweise auch die Frage nach Sprachgerechtigkeit zu diskutieren). Ähnlich wie im Falle rassistischer Bildquellen müssen Lernende auch die Kompetenz erwerben, rassistische Begriffe – die ihnen außerhalb des Klassenzimmers begegnen – einzuordnen, um sich auch mit historischen Argumentationen gegen deren affirmative Verwendung aussprechen zu können.

Herausforderungen eines rassismussensiblen Umgangs mit rassistischen Text- und Bildquellen: Anhand des Korpus wurden Beispiele vorgestellt, die vor dem Hintergrund der skizzierten Möglichkeiten für eine geschichtsdidaktische rassismussensible Arbeit mit rassistischen Bildquellen und Begriffen in Textquellen mehr oder weniger gelungen sind. Beim Umgang mit der Spannung, im Zuge der Arbeit mit rassistischen Bild- und Textquellen durch historische Argumente Rassismus zu dekonstruieren, ohne dabei Rassismus wiederum unnötig zu reproduzieren, handelt es sich um eine Herausforderung, die sowohl geschichtsdidaktische als auch themenspezifische Fragen umfasst.

Gesamtfazit zu Teil III: Entwicklung von Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung zu Themen der europäischen Kolonialgeschichte

Die in Teil III vorgenommene Entwicklung von Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung zu Themen der europäischen Kolonialgeschichte entlang der vier postkolonialen Claims stellt den Kern der in der Arbeit unternommenen geschichtsdidaktischen Vermessung Postkolonialer Theorie dar. Es handelt sich um eine Operationalisierung Postkolonialer Kritik für den geschichtsdidaktischen Diskurs, die Gütekriterien sowohl postkolonialer als auch geschichtsdidaktischer Theoriebildung berücksichtigt.

In diesem abschließenden Gesamtfazit zu Teil III soll nun nicht noch einmal ein Fazit zu den einzelnen Claims gezogen werden (dieses findet sich für jedes Claim am Ende des jeweiligen Abschnitts). Vielmehr soll hier zusammenfassend auf die mithilfe der Einbeziehung exemplarischer Auszüge aus den Lehr-Lernmittelanalysen herausgearbeiteten insgesamt neun »neuralgischen« Punkte für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung eingegangen werden.

Aus den Analysen »postkolonialer« Lehr-Lernmittel des Korpus wurden zum einen eher überzeugende Beispiele ausgewählt, an denen die gelungene Umsetzung bestimmter Aspekte der Leitlinien erläutert werden kann. Diese Beispiele aus den »postkolonialen« Materialien dienen gleichsam als Belege dafür, dass die entwickelte geschichtsdidaktische Operationalisierung mit Blick auf bestimmte Herausforderungen für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung »trägt«. In die Ausformulierung der Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung in Teil III wurden aber auch eher weniger überzeugende Beispiele aufgenommen, an denen vor dem Hintergrund des jeweiligen postkolonialen Claims Kritik an der Umsetzung in den Materialien geübt werden muss. Gerade an den Auszügen aus den weniger gelungenen Lehr-Lernmitteln konnten bestimmte »Fallstricke« für die Umsetzung von Themen im Sinne einer postkolonial orientierten Geschichtsvermittlung identifiziert werden.

Dabei zeigte sich bei den identifizierten Herausforderungen bzw. Fallstricken für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung, dass allgemeindidaktische, spezifisch geschichtsdidaktische und speziell mit den jeweiligen postkolonialen »Themen« zusammenhängende Aspekte nicht immer trennscharf abgegrenzt

werden können. Bei den meisten der für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung »neuralgischen« Punkte überschneiden sich themenspezifische und allgemein geschichtsdidaktische Aspekte.

Im Folgenden werden die identifizierten neun »neuralgischen Punkte« für die postkoloniale Geschichtsvermittlung entlang der vier Claims aufgeführt:

Die hohen Anforderungen, Kolonialismus als Verflechtungsgeschichte darzustellen (Claim 1): Im Kern besteht die Herausforderung mit Blick auf diese Forderung eines erweiterten Kolonialismusbegriffs darin, in der Geschichtsvermittlung die Komplexität von Kolonialismus, verstanden als Verflechtungsgeschichte, auf solche Weise didaktisch zu reduzieren, dass der Verflechtungscharakter trotzdem erkennbar bleibt. Neben den im insgesamt nur bedingt überzeugenden untersuchten Lehr-Lernmittel ausgewählten »commodities« (Kaffee, Zucker, Kartoffel) erscheint hierfür ein Zugriff über Biografien und Räume vielversprechend. Die Herausforderung dieser didaktischen Reduktion berührt dabei allgemeindidaktische, geschichtsdidaktische und themenspezifische Aspekte.

Fallstricke bei der Konzeptualisierung von Kolonialismus als Gewaltherrschaft und Unrechtssystem (Claim 1): Die Vermittlung von Kolonialismus als Gewaltherrschaft muss mit Blick auf die Thematisierung von (extremer) Gewalt allgemeindidaktische Fragen berücksichtigen, z.B. nach dem Umgang mit emotionalen Reaktionen von Lernenden. Bei der Analyse des insgesamt überzeugenden Lehr-Lernmittels zum Völkermord an den Ovaherero und Nama wurden zwei Herausforderungen identifiziert, die eine postkoloniale Geschichtsvermittlung hier berücksichtigen muss: erstens die Rückbindung der Genozid-Debatte an den konkreten historischen Kontext und zweitens die Auseinandersetzung mit der Definition des Begriffs »Genozid« bzw. mit der UN-Völkermordkonvention aus dem Jahr 1948. Dabei handelt es sich in beiden Fällen um eher themenspezifische Aspekte.

Die Vermittlung von Kolonialismus als Unrechtssystem sollte, wie an dem Beispiel der untersuchten Sequenz zur Beurteilung des Handelns von Christoph Kolumbus im Rahmen eines Rollenspiels gezeigt, aus geschichtsdidaktischer Sicht sauber zwischen einem Urteil nach heutigen und nach zeitgenössischen Normen unterscheiden. Wenn dies, wie in dem analysierten Lehr-Lernmittel, nicht hinreichend geschieht, besteht die Gefahr ahistorischer Moralisierung. Dabei stellt sich für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung die Herausforderung, den Lernenden aufzuzeigen, wie das Urteilen vor dem Hintergrund heutiger, nachzeitlicher Normen, mit dem Urteilen vor dem Hintergrund der zeitgenössischen Normen in einen Dialog gebracht werden kann. In diesem Fall geht es eher um eine spezifisch geschichtsdidaktische Herausforderung im Zusammenhang mit der Frage nach einer historisch informierten Urteilsbildung.

Herausforderungen bei der Rekonstruktion der Geschichte der Kolonisierten bei schwacher Quellenlage (Claim 2): Die Herausforderung, die Geschichte der Kolonisierten angesichts der häufig schwachen Quellenlage zu rekonstruieren, wurde an einem nur bedingt zielführenden Beispiel eines Lehr-Lernmittels zur präkolonialen Geschichte der Taíno auf dem späteren Hispanola illustriert. Dabei gilt es zum einen die vorhandenen europäischen Quellen »gegen den Strich« zu lesen und zum anderen – gerade mit Blick auf schriftlose Kulturen wie die der Taíno – auch Forschungen benachbarter Disziplinen, wie der Archäologie, einzubeziehen (und dabei auch deren Methodik mit zu reflektieren). Hierbei handelt es sich somit um eine Kombination aus spezifisch geschichtsdidaktischen (die Frage »stummer Gruppen«) und eher themenspezifischen (indigene Geschichte, Schriftlosigkeit, Fragen von indigener Handlungsmacht) Herausforderungen.

Fallstricke bei der Einbeziehung von »Gegengeschichten« in Form von (teil-)fiktiven Darstellungen (Claim 2): Eine postkoloniale Geschichtsvermittlung fordert, »Gegengeschichten« zur eurozentrischen Darstellung der Kolonialgeschichte im Normalnarrativ einzubeziehen, die die Sichtweisen und die »agency« von Kolonisierten betonen. Ein methodischer Vorschlag hierfür besteht darin, (teil-)fiktive Darstellungen zu erstellen. Dazu wurde eine wenig gelungene Umsetzung aus dem Korpus analysiert, die den Lernenden im Rahmen einer Schreibaufgabe die Perspektive der Taíno nahezubringen sucht. Dabei konnten mehrere Fallstricke identifiziert werden. Zum einen gilt es, Romantisierungen und auch Idealisierungen der Kolonisierten (hier der Taíno) zu vermeiden (vgl. hierzu die oben genannte Herausforderung der Rekonstruktion indigener Geschichte bei schwacher Quellenlage). Hierbei handelt es sich eher um eine themenspezifische Herausforderung. Zum anderen besteht die Gefahr, dass ohne eine historisch triftige Informationsgrundlage und ohne eine zielführende Anleitung des Perspektivenwechsels weitgehend ahistorische Schreibprodukte entstehen. Hierfür wurde ein angepasstes Vorgehen von Brigitte Dehne (»Mit eigenen Augen sehen«) vorgeschlagen. Bei diesem zweiten Punkt handelt es sich um eine spezifisch geschichtsdidaktische Herausforderung.

Die Herausforderung der Ersetzung eurozentrischer Begriffe und Konzepte (Claim 2): Eine postkoloniale Geschichtsvermittlung erfordert es, eurozentrische Kategorien, Begriffe und (Raum-)Konzepte zu problematisieren bzw. zu ersetzen (und idealerweise – v.a. mit älteren Lernenden – auch diesen Prozess zu reflektieren). Aus der Lehr-Lernmittelanalyse wurden mehrere Beispiele ausgewählt, die den Begriff »Indianer« und das (Raum-)Konzept »Amerika« problematisieren und ersetzen. Dabei wurden sowohl mehr als auch weniger gelungene Umsetzungen identifiziert, an denen sich zwei Herausforderungen herauskristallisierten. Zum einen gilt es, die Geschichte der konkreten Begriffe und deren Verwendung korrekt darzustellen (dabei handelt es sich eher um eine themen-

spezifische Frage). Zum anderen stellt sich auch die eher geschichtsdidaktische Herausforderung, auf der Metaebene eine Reflexion über die Historizität von Begriffsverwendungen anzuleiten und auch darauf hinzuweisen, dass auch gegenwärtig innerhalb des postkolonialen Diskurses Debatten über »korrekte« Begriffsverwendungen stattfinden.

Die Herausforderung der Profilierung des Kontinuitätsbegriffs: Aufzeigen der Bedeutung der andauernden Geschichte des Kolonialismus für das Verständnis der Gegenwart und Zukunft (Aufzeigen »kolonialer Kontinuitäten«) (Claim 3): Hierbei handelt es sich um eine eher geschichtsdidaktische Herausforderung, die vielleicht *das* Kernanliegen Postkolonialer Theorie behandelt. Bei Claim 3 wurde dabei ein Vorschlag zur geschichtsdidaktischen Theoretisierung kolonialer Kontinuitäten aufgezeigt, der idealtypisch zwei Schritte umfasst. Auf die Spezifizierung und den empirisch triftigen Beleg des Andauerns kolonialer Beziehungen und Strukturen in der Gegenwart folgt in einem zweiten Schritt ein historisches Relevanzurteil (Thünemann) über die Bedeutung der jeweiligen »kolonialen Kontinuitäten«. Dieses Relevanzurteil fragt danach, welchen Beitrag ein historischer Sachverhalt zur historischen Orientierung in der Gegenwart leisten kann. Gegebenenfalls kann ein solches Relevanzurteil der Ausgangspunkt für konkrete Handlungen sein, wie z. B. Interventionen in geschichtskulturelle Debatten. Die analysierten Lehr-Lernmittelanalysen, die beanspruchen, »koloniale Kontinuitäten« aufzuzeigen, enthielten zwar durchaus Darstellungstexte und historische Quellen, die »Kontinuitäten« beschreibbar machten. Allerdings eigneten sich die Aufgabenstellungen kaum dazu, empirisch triftig »koloniale Kontinuitäten« im Sinne des skizzierten Vorgehens aufzuzeigen (und dabei vor allem neben Fragen von »Dauer« auch den Aspekt des »Wandels« zu berücksichtigen). Auch wurde die Frage nach dem Relevanzurteil, d. h. nach der Bedeutung des historischen Sachverhalts für die Orientierung in der Gegenwart (und möglicherweise daraus ableitbare Handlungsoptionen für die Gegenwart) nicht immer diskutiert. Insgesamt erscheint m. E. die in Claim 3 vorgeschlagene Profilierung des Kontinuitätsbegriff und das vorgeschlagene Vorgehen zielführend. Allerdings besteht zu dieser Frage – wie zur Urteilsbildung insgesamt – sicherlich weiterer geschichtsdidaktischer Forschungsbedarf. Dabei sind die Überlegungen zur Profilierung des Kontinuitätsbegriff jenseits des Kolonialismus prinzipiell auch auf die Konzeptualisierung anderer »Kontinuitäten« übertragbar.

Die Ansprüche an eine Geschichtsvermittlung zu »kolonialem Rassismus« (Claim 4): Ein postkolonial erweitertes Rassismusverständnis fordert einen historisierenden Blick auf »kolonialen Rassismus«. Auf historischer Ebene gilt es dabei, die Spezifika des jeweiligen kolonialen Rassismus herauszuarbeiten. In der Lehr-Lernmittelanalyse wurde hierfür ein »Best-Practice«-Beispiel zur Entstehung von anti-Schwarzem kolonialem Rassismus im Zuge des transatlantischen

Versklavungshandels untersucht. Dabei wurden mehrere eher themenspezifische Herausforderungen mit Blick auf eine postkoloniale Geschichtsvermittlung zu kolonialem Rassismus überzeugend umgesetzt. So wurde in plausibler Weise die Entstehungsgeschichte des biologistisch begründeten anti-Schwarzen kolonialen Rassismus erläutert. Dabei wurde v. a. die zentrale Rolle herausgearbeitet, die die »Middle Passage« in diesem Zusammenhang spielte. Zudem ist es der Sequenz auch gelungen, den Konstruktcharakter der Kategorie »race« zu veranschaulichen.

Die Herausforderung der Differenzierung von »Kolonialrassismus« auf der Ebene der Gegenwart: »Koloniale Imaginationen und Praktiken in aktuellen Rassismen« und »Postkolonialer Rassismus aus Erinnerungsabwehr« (Claim 4): In der vorliegenden Arbeit wurde für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung eine Differenzierung des schwach definierten Begriffs »Kolonialrassismus« gefordert. Während auf historischer Ebene der Begriff »kolonialer Rassismus« eingeführt wurde, wird für die Ebene der Gegenwart eine Unterscheidung von »Kolonialen Imaginationen und Praktiken in aktuellen Rassismen« und von »Postkolonialem Rassismus aus Erinnerungsabwehr« vorgeschlagen. Die Didaktisierung dieser beiden Erscheinungsformen von »Kolonialrassismus« auf der Ebene der Gegenwart stellt dabei vor allem themenspezifische Herausforderungen. Anhand der Analyse einer insgesamt überzeugenden Sequenz bzw. Aufgabe aus einem Lehr-Lernmittel zu einer geschichtskulturellen bzw. geschichtspolitischen Debatte über die M*-Symbolik in der Schweiz konnte gezeigt werden, dass die vorgeschlagenen Konzepte einen analytischen Mehrwert bieten. Mit Blick auf die Frage nach »Kolonialen Imaginationen und Praktiken in aktuellen Rassismen« wurde die Herausforderung, hier auf die Geschichte der M*-Symbolik hinzuweisen, weitgehend überzeugend umgesetzt. Zudem stellt die Zurückweisung der Kritik an der M*-Symbolik (auch wenn der Begriff in dem Lehr-Lernmittel natürlich nicht explizit verwendet wird) ein Musterbeispiel für »Postkolonialen Rassismus aus Erinnerungsabwehr« dar.

Herausforderungen eines rassismussensiblen Umgangs mit rassistischen Text- und Bildquellen (Claim 4): Eine postkoloniale Geschichtsvermittlung verlangt, allgemeindidaktische Forderungen nach einer rassismuskritischen Bildungsarbeit für die Geschichtsvermittlung zur Geschichte des Kolonialismus und dessen Andauern in der Gegenwart zu spezifizieren. Dabei stellt sich vor dem Hintergrund des geschichtsdidaktischen Prinzips der Quellenorientierung die Herausforderung, im Umgang mit historischen Text- und Bildquellen die Korrekturfähigkeit mit Blick auf rassistische Imaginationen, Dispositive und Begrifflichkeiten zu schulen – und so Rassismus zu dekonstruieren – ohne dabei Rassismus unnötig zu reproduzieren. In diesem Dilemma gilt es, geschichtsdidaktische Forderungen (nach Quellenorientierung) mit allgemeindidaktischen bzw. themenspezifischen Forderungen (nach rassismussensiblen Vorgehen) aus

der rassismuskritischen Bildungsarbeit in einen Dialog zu bringen. Vor diesem Hintergrund wurden verschiedene Vorschläge für den Umgang mit diesem Dilemma im Rahmen einer postkolonialen Geschichtsvermittlung entwickelt und diskutiert (wie z. B. die Kommentierung von Begrifflichkeiten oder die Arbeit mit »Gegenbildern«). Im Korpus mit »postkolonialen« Lehr-Lernmitteln wurden dabei sowohl Beispiele identifiziert, deren Vorgehen mit den entwickelten Vorschlägen übereinstimmt als auch solche Lehr-Lernmittel, die vor dem Hintergrund der vorgeschlagenen Vorgehensweisen kritisiert werden können.

Schlussteil

Die in der vorliegenden Arbeit vorgenommene Vermessung Postkolonialer Theorie für die Geschichtsvermittlung ging von zwei Forschungsfragen aus:

1. Welche Relevanz und welches Potenzial hat postkoloniale Theoriebildung bzw. Postkoloniale Kritik für die Fortentwicklung der bestehenden geschichtsdidaktischen Theorie im deutschsprachigen Raum und wie lauten zentrale Argumentationen Postkolonialer Theorie »übersetzt« für historisches Lernen?

2. Wie verhalten sich Argumentationen bzw. Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung zu bestehenden, partiell konvergent erscheinenden Ansätzen des deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Diskurses, v. a. zu inter- bzw. transkulturellem historischem Lernen, inklusivem bzw. diversitätssensiblen historischem Lernen, rassismuskritischem historischem Lernen und welt- und globalgeschichtlichem historischem Lernen?

In diesem Schlussteil werden diese beiden Forschungsfragen beantwortet. Darüber hinaus wird die Anwendbarkeit der skizzierten Leitlinien jenseits der Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus und jenseits der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik diskutiert. Außerdem erfolgen Überlegungen zu unterschiedlichen Anwendungsformaten der Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung in der schulischen wie außerschulischen Bildungsarbeit. Abschließend werden Grenzen der vorliegenden Studie dargelegt und in einem Ausblick wird schließlich auf die Notwendigkeit hingewiesen, den postkolonialen Theoriediskurs mit Blick auf die heutige postmigrantische Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland weiterzudenken.

Forschungsfrage 1: Insgesamt sind es, wie in Teil III ausführlich dargelegt, vier Claims, in die sich die Kernargumentationen Postkolonialer Theorie für historisches Lernen übersetzen lassen. Postkoloniale Theorie fordert von einer kritischen Geschichtsvermittlung zur Geschichte des europäischen Kolonialismus der Moderne:

- eine Erweiterung des Kolonialismusverständnisses (»Claim 1«)
- eine Auseinandersetzung mit Eurozentrismus (»Claim 2«)

- ein empirisch triftiges Aufzeigen »kolonialer Kontinuitäten« (»Claim 3«)
- eine Erweiterung des Rassismusverständnisses (»Claim 4«).

Dabei geht die vorliegende Arbeit davon aus, dass es sich bei postkolonialer Theoriebildung nicht um eine umfassende, universell gültige Theorie handelt. Sie ist daher kein Werkzeug, das auf die gesamte Menschheitsgeschichte angewendet werden kann, wie z. B. Theoriebildungen zu den Geschlechterbeziehungen, zum Mensch-Umwelt-Verhältnis oder zur menschlichen Kultur. Vielmehr ist die Aussagekraft Postkolonialer Theorie m. E. an die europäische Kolonialgeschichte der Neuzeit gebunden (zur Anwendbarkeit jenseits von Themen der europäischen Kolonialgeschichte siehe unten).¹⁷⁶⁹ Die Relevanz und das Potenzial Postkolonialer Theorie für die Geschichtsdidaktik liegt m. E. vor allem darin, dass sie ein kritisches Korrektiv für die Auseinandersetzung mit der Geschichte der europäischen Expansion zur Verfügung stellt, weshalb neben Postkolonialer Theorie in der vorliegenden Arbeit synonym auch der Begriff »Postkoloniale Kritik« verwendet wird. Daher kann aus der Postkolonialen Theorie auch kein umfänglich anwendbares geschichtsdidaktisches Unterrichtsprinzip abgeleitet werden, wie Bettina Degner dies in ihrer geschichtsdidaktischen Vermessung des Paradigmas der Interkulturellen Erziehung mit Interkulturalität postuliert hat.

In Teil III der Arbeit wurden in diesem Sinne – in kritischer Auseinandersetzung mit bestehender geschichtsdidaktischer Theoriebildung – geschichtsdidaktische Leitlinien für ein von Postkolonialer Kritik informiertes historisches Lernen zu Themen der europäischen Kolonialgeschichte entwickelt. Die entlang der vier Claims dargelegten Leitlinien stellen eine im deutschsprachigen Kontext entwickelte, genuine Erweiterung bzw. Ergänzung des geschichtsdidaktischen Werkzeugkastens für die längst überfällige Globalisierung historischen Lernens in der schulischen und außerschulischen Geschichtsvermittlung dar.

Weitere Claims?: Auch wenn die vier Claims den Anspruch erheben, die zentralen Aspekte Postkolonialer Theorie für historisches Lernen abzudecken, wären selbstverständlich auch andere Zuschnitte (so kommt es auch innerhalb der vier Claims zu Überschneidungen)¹⁷⁷⁰ bzw. auch weitere Claims denkbar. Im Folgenden soll diesbezüglich auf zwei Facetten Postkolonialer Kritik eingegangen werden, die zwar in den oben formulierten Leitlinien an verschiedenen Stellen aufgegriffen werden, die beide aber potenziell zu eigenständigen Claims weiterentwickelt werden könnten: zum einen das Ziel konsequenter Subjektorientierung und zum anderen die Forderung nach emanzipatorischem histo-

1769 Mit Blick auf rezeptionsgeschichtliche Fragen ist Postkoloniale Theorie, wie in der Einleitung und in Teil I dargelegt, allerdings auch für weiter zurückliegende Themen relevant.

1770 Ein Beispiel hierfür wäre die Frage des Eurozentrismus von Kategorien, Begriffen und (Raum-)Konzepten bei Claim 2 und die Herausforderungen eines rassismussensiblen Umgangs mit historischen (Text-)Quellen und Begriffen bei Claim 4.

rischen Lernen. Dabei soll auch dargelegt werden, warum die Entscheidung gegen die Erweiterung der Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung um diese zwei Claims getroffen wurde.

Subjektorientierung (für Lernende wie Lehrende): Mit postkolonialer Theoriebildung lässt sich sicherlich eine jüngst auch in der Geschichtsdidaktik verstärkt eingeforderte Subjektorientierung bei historischem Lernen begründen.¹⁷⁷¹ Dabei wurde auf Subjektorientierung als eigenes Claim v. a. deshalb verzichtet, da sich Elemente, wie eine stärkere Orientierung an Vorerfahrungen, an Bedürfnissen bzw. an Interessen der Lernenden oder die Forderung nach einem stärker dialogischen Lernen, zwar auch aus Postkolonialer Theorie ableiten lassen, aber m. E. kein Spezifikum Postkolonialer Kritik darstellen. Zudem finden sich für historisches Lernen mit Blick auf die Kolonialgeschichte relevante Aspekte der Subjektorientierung durchaus in den Leitlinien (z. B. die Aufforderung zur Selbstreflexion der eigenen Positionierung entlang der Kategorie »race« bei Claim 4).

»Engagiertes« Geschichtslernen: Forderungen nach »engagiertem« Geschichtsunterricht oder nach emanzipatorischem historischem Lernen wurden in der vorliegenden Arbeit vor allem deshalb nicht als eigenes Claim gefasst, da der Emanzipationsdiskurs seit den 1970er Jahren (vgl. hierzu v. a. die Arbeiten von Annette Kuhn¹⁷⁷²) in der Geschichtsdidaktik zurückgedrängt wurde und in der geschichtsdidaktischen Forschung heute kaum mehr angebunden ist. Eine theoretisch fundierte Auseinandersetzung, inwiefern aus Postkolonialer Theorie explizit »Emanzipation« als Ziel historischen Lernens abgeleitet werden kann, würde m. E. eine eigene Studie verlangen und stellt ein Forschungsdesiderat dar.¹⁷⁷³ Forderungen nach »engagiertem« Geschichtslernen finden sich in den formulierten Leitlinien allerdings an mehreren Stellen. Im Rahmen von Claim 2 soll z. B. die Frage reflektiert werden, wessen Geschichten erzählt werden, welche Stimmen historischer Akteur*innen in Quellen und/oder Darstellungen fehlen und wer unterschiedlichen Deutungen zufolge jeweils »Geschichte macht«. Bei Claim 3 wird die Frage aufgeworfen, inwiefern Interventionen in die Geschichts- und Erinnerungskultur zum »kolonialen Erbe« gerechtfertigt sind.

1771 Vgl. z. B. Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hrsg.): *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts. 2015. Zur Subjektorientierung in der Geschichtsdidaktik siehe auch Teil II Gliederungspunkt 4.3.

1772 Vgl. z. B. Annette Kuhn: *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München 1974. Siehe hierzu ausführlich Teil II der vorliegenden Arbeit (Gliederungspunkt 4.1.).

1773 Eine Anknüpfung an die Debatten um emanzipatorisches historisches Lernen sucht Philipp McLean, der sich in seinem Dissertationsprojekt mit emanzipativer historischer Mündigkeit beschäftigt. Vgl. Philipp McLean: *Mündigkeit in der historischen Bildung. Eine Untersuchung über Gründe, sich kritisch mit Geschichte zu befassen*. Frankfurt a.M. 2023.

Anwendbarkeit der Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung:

Bisher wurde immer wieder betont, dass Postkoloniale Theorie und die formulierten Leitlinien nur für die Geschichte des »modernen« europäischen Kolonialismus relevant sind. Dies gilt sicherlich vollumfänglich für das erweiterte Kolonialismusverständnis (Claim 1) und das erweiterte Rassismusverständnis (Claim 4). Hinsichtlich Fragen der Eurozentrismuskritik (Claim 2) und von »Kontinuitäten« (Claim 3) wäre hingegen zu diskutieren, inwiefern hier einzelne der herausgearbeiteten Aspekte auch jenseits der thematischen Beschäftigung mit dem Kolonialismus der Neuzeit von Relevanz sind.

Die Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung wurden – auch wenn sich an mehreren Stellen der Arbeit Bezüge zur internationalen geschichtsdidaktischen Forschung oder zu Lehr-Lernmitteln aus dem britischen und US-amerikanischen Kontext finden – prinzipiell in Auseinandersetzung mit der Rezeption Postkolonialer Theorie im deutschsprachigen Kontext sowie mit geschichtsdidaktischer Theorie, dem »Normalcurriculum« des Geschichtsunterrichts und »postkolonialen« Lehr-Lernmitteln schwerpunktmäßig aus dem deutschsprachigen Raum entwickelt. Dies hat in erster Linie pragmatische Gründe. So wäre eine systematische Auseinandersetzung mit postkolonialer und geschichtsdidaktischer Theoriebildung jenseits des deutschsprachigen Raumes mit einem erheblichen Mehraufwand verbunden gewesen. Mit einer breiteren Sichtung und Einbeziehung von Lehr-Lernmitteln jenseits des deutschsprachigen Kontextes wäre auch eine ausführliche Kontextualisierung in die jeweiligen Schulsysteme, den dortigen Geschichtsunterricht, das dortige »Normalcurriculum« sowie die jeweilige Geschichts- und Erinnerungskultur erforderlich gewesen, was die vorliegende Studie nicht leisten konnte. Dennoch sind die vier Claims und die daran aufgezogenen Leitlinien m. E. auch für den internationalen geschichtsdidaktischen Diskurs und für internationale Debatten über »history education« zur Geschichte des europäischen Kolonialismus anschlussfähig. Hierzu wären allerdings weitere – auch international vergleichende – Untersuchungen wünschenswert. Vor dem Hintergrund der mittlerweile globalen Theoriedebatte über Postkoloniale (und Dekoloniale) Theorie sind theoretische Auseinandersetzungen mit postkolonialer und geschichtsdidaktischer Theoriebildung denkbar, die – aufgrund von Unterschieden im Verständnis von Postkolonialer Theorie, wegen anderer geschichtsdidaktischer Modelle oder aufgrund eines anders gelagerten Verhältnisses der jeweiligen Nationalgeschichte zum europäischen Kolonialismus der Moderne im jeweiligen »Normalcurriculum« – mit Blick auf eine postkoloniale Geschichtsvermittlung zu anderen Ergebnissen kommen als die vorliegende Arbeit.

Wichtig für die zukünftige deutschsprachige geschichtsdidaktische Forschung wäre diesbezüglich v. a. ein Dialog mit Kolleg*innen aus ehemaligen deutschen Kolonien.¹⁷⁷⁴

Neben der Frage nach der Anwendbarkeit jenseits des Kolonialismus und der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik und Geschichtsvermittlung stellt sich noch die Frage, welche Anwendungsformate und Anwendungsbereiche für die entwickelten Leitlinien denkbar sind. Vorstellbar ist hier m. E. eine breite Verwendung sowohl in der schulischen Bildungsarbeit als auch im weiten Feld der außerschulischen Bildung. Dabei können die Leitlinien sowohl zur Analyse als auch zur Planung von Formaten der Geschichtsvermittlung zum europäischen Kolonialismus verwendet werden. Konkrete Beispiele sind »freie« Lehr-Lernmittel der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit, Geschichtsschulbücher, Lehrpläne, geschichtskulturelle Produkte, wie z. B. Ausstellungen oder Stadtrundgänge, und Fortbildungsveranstaltungen. Dabei stellt – worauf auch die Analyse von Arbeiten der empirischen Schulbuch- und Unterrichtsforschung in Teil II hindeutet – vor allem auch die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften ein zentrales Scharnier für die Implementierung der Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung dar. Hierzu gilt es sowohl »Best-Practice«-Beispiele einzusetzen als auch an problematischen Beispielen, z. B. aus Geschichtsschulbüchern, die kritische »postkoloniale Brille« einzuüben.

Forschungsfrage 2: Wo können nun die in Teil III formulierten Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung zu Themen des europäischen Kolonialismus der Neuzeit im Theoriegebäude der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik verortet werden? Sicherlich ergeben sich zahlreiche Überschneidungen zu den in Teil II auf drei geschichtsdidaktischen »Pfaden« dargelegten geschichtsdidaktischen Konzepten einer kritischen Geschichtsdidaktik. So steht z. B. der Umgang mit »stummen Gruppen«, der von der bei »Pfad 1« behandelten sozialkritischen Geschichtsdidaktik der 1970er/80er Jahre thematisiert wurde, bei Claim 2 im Fokus. Fragen, die in »Pfad 3« in Publikationen zu diversitätssensiblen bzw. rassismuskritischem historischen Lernen verhandelt werden, finden sich z. B. ähnlich bei Claim 4 und den Ausführungen zum postkolonial erweiterten Rassismusverständnis. Allerdings stehen m. E. Postkoloniale Kritik und die daraus abgeleiteten Forderungen für historisches Lernen zur Geschichte des Kolonialismus dem in »Pfad 2« skizzierten Konzept der welt- und globalge-

1774 Ein dringendes Projekt mit Blick auf die Auseinandersetzung mit dem deutschen Kolonialismus wäre m. E. eine nach dem Vorbild anderer internationaler Schulbuchkommissionen konzipierte deutsch-namibische Schulbuchkommission, die Schulbuchempfehlungen oder ein gemeinsames deutsch-namibisches Schulbuch erarbeiten könnte. Möglicherweise könnten hierfür die vier postkolonialen Claims als Denkanstoß dienen, wobei natürlich aus der Perspektive der ehemaligen deutschen Kolonien durchaus andere Akzentuierungen vorstellbar sind.

schichtlichen Perspektivierung der geschichtsdidaktischen Theoriedebatte und des Geschichtsunterrichts am nächsten. Daher versteht sich die vorliegende Arbeit als Beitrag zu diesem Vorhaben. Diese Verortung kann mit mehreren Argumenten begründet werden. Zunächst ergibt sich die Nähe aus der Tatsache, dass der europäische Kolonialismus und die entstehende »postkoloniale« Welt von Beginn an eine globale war. Zudem spielt beim Ansatz der welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven die Auseinandersetzung mit dem in Claim 2 der Leitlinien ausführlich behandelten Eurozentrismus die zentrale Rolle. Vor allem aber können die Leitlinien für eine postkoloniale Geschichtsvermittlung deshalb dem Anliegen der welt- und globalgeschichtlichen Perspektivierung der Geschichtsvermittlung zugeordnet werden, da beide Zugriffe einen pragmatischen Ansatz wählen und am gegebenen Narrativ des Normalcurriculums und der aktuellen Lehrpläne sowie am gegebenen Theorieapparat der Geschichtsdidaktik ansetzen. Beide zielen dabei auf die Präzisierung bestimmter Kompetenzbeschreibungen, Unterrichtsprinzipien und Qualitätsstandards der geschichtsdidaktischen Theorie. Und beide stellen die in der Geschichtsdidaktik lange vernachlässigte Frage nach der Konturierung und Akzentuierung des historischen Gegenstands und dessen Relevanz für die Formung historischen Denkens neu.

Grenzen der Arbeit: Was die vorliegende Studie nicht diskutiert, ist die in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik bereits aufgeworfene Frage, inwiefern die geschichtsdidaktische Theoriebildung mit ihren beiden Fundamentalkategorien Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur im Kern eurozentrisch ist bzw. welche Konsequenzen daraus für die geschichtsdidaktische Theorie gezogen werden müssen.¹⁷⁷⁵ Die Arbeit sieht den vielversprechenderen Ansatz für die Implementierung einer postkolonialen Geschichtsvermittlung vielmehr darin, den bestehenden Instrumentenkoffer der Geschichtsdidaktik durch Impulse aus der postkolonialen Theoriebildung weiterzuentwickeln. Dazu muss m. E. kein neuer Denkrahmen bzw. kein neues geschichtsdidaktisches Instrumentarium entwickelt werden. So wurde gezeigt, dass z. B. zu den Punkten Eurozentris-

1775 Um die heutige globale Welt verstehen zu können, fordert z. B. Andreas Heuer in diesem Sinn eine kritische Auseinandersetzung mit unreflektierten eurozentrischen Grundannahmen. Als Beispiele hierfür nennt er Handlungsfreiheit oder kulturell geprägte Wertvorstellungen, die der Theoretisierung des Konzepts »Geschichtsbewusstsein« zugrunde liegen. Vgl. Andreas Heuer: *Geschichtsbewusstsein. Entstehung und Auflösung zentraler Annahmen westlichen Geschichtsdenkens*. Schwalbach/Ts. 2011, S. 5. Noch schärfer ist die bereits in Teil II (Gliederungspunkt 4.3.) ausführlich angeführte Kritik von Bärbel Völkel. Sie hat in mehreren Publikationen postuliert, dass ein an der Fundamentalkategorie »Geschichtsbewusstsein« ausgerichtetes historisches Lernen nicht nur Eurozentrismus, sondern unbeabsichtigt als Nebenprodukt auch Rassismus (re-)produziert. Vgl. z. B. Bärbel Völkel: *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff*. In: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hrsg.): *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts. 2015, S. 73–92.

muskritik, Perspektivenwechsel und Fremdverstehen, Urteilsbildung oder Gegenwartsbezug geschichtsdidaktische Konzepte vorhanden sind, an die die vorliegende Arbeit anknüpfen konnte. Dabei zeigt meine Arbeit, wie wichtig es ist, bei der Auseinandersetzung mit »von außen« an die Disziplin herangetragenen Herausforderungen an bewährten geschichtsdidaktischen Gütekriterien und Qualitätsstandards festzuhalten (wie z.B. der Quellenorientierung oder der Kontroversität).

Damit soll nicht gesagt werden, dass theoretische Arbeiten, die aus einer postkolonialen Perspektive die geschichtstheoretische Frage nach dem Eurozentrismus der geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorien Geschichtsbeusstsein und Geschichtskultur stellen, von mir prinzipiell abgelehnt werden. Forschungen, die in diesem Sinne eine Neujustierung bzw. »Dekolonisierung« der geschichtsdidaktischen Theorie anstreben, können gerade von jüngeren Arbeiten aus dem Kontext der dekolonialen Theorieschule um die Grupo Modernidad/Colonialidad, die sich mit Fragen von Epistemologie und Ontologie beschäftigt und stark von den »Indigenous Studies« geprägt ist, durchaus wichtige Impulse erhalten. Ein pragmatischerer Weg zur »Dekolonisierung« der deutschen Geschichtslehrpläne würde, wie vom Verfasser an anderer Stelle dargelegt, darin bestehen, vom Beginn des Geschichtsunterrichts an das eurozentrische »Normalnarrativ« durch welt- und globalgeschichtliche Perspektivierungen in Frage zu stellen. Was die Kolonialgeschichte angeht, so sind es – neben dem bereits in den deutschen Curricula relativ prominent vertretenen spanischen Kolonialismus nach »1492« und der formellen deutschen Kolonialherrschaft¹⁷⁷⁶ – vor allem drei Themen, die stärker in den Fokus gerückt werden müssen: der transatlantische Versklavungshandel, die Haitianische Revolution und die politische Dekolonisation nach dem Zweiten Weltkrieg.¹⁷⁷⁷

Was das geschichtsdidaktische Theorieinstrumentarium betrifft, so ist bereits absehbar, dass Debatten über historisches Lernen im Anthropozän¹⁷⁷⁸ zu einer noch deutlich weiter reichenden Erschütterung der Kernannahmen historischen Denkens führen werden als dies durch Postkoloniale Kritik der Fall ist.¹⁷⁷⁹ So wird

1776 Die deutsche Kolonialgeschichte gilt es dabei vor dem Hintergrund der vier postkolonialen Claims neu zu perspektivieren.

1777 Vgl. Philipp Bernhard: Postcolonial theory as one step towards decolonizing (German) history curricula. Vortrag auf der Online-Tagung der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (ISHD) zum Thema »Why History Education?«, Pädagogische Hochschule Luzern und Haute école pédagogique Vaud, 16.09.–18.09.2021, https://www.phlu.ch/_Resources/Persistent/b348b9a25c615663c36b0ce7722c096300dda242/Programm_14.9.21.pdf (aufgerufen am 02.03.2022).

1778 Vgl. z. B. Eva Horn/Hanno Bergthaller: Anthropozän zur Einführung. Hamburg 2019.

1779 Die Debatte hierzu in der Geschichtsdidaktik beginnt dabei erst langsam: Vgl. z. B. Heather E. McGregor/Jackson Pind/Sara Karn: A »wicked problem«: rethinking history education in the Anthropocene. In: Rethinking History 25 (2021), H. 4, S. 483–507; Philipp Bernhard/

sich die Geschichtsdidaktik auch mit solchen Positionen aus dem Umfeld der Forschungen zum Anthropozän auseinandersetzen müssen, die nicht nur, wie die Postkoloniale Theorie, das Konzept des *weißen* Menschen, sondern den Menschen insgesamt dezentrieren und neben den Menschen gleichberechtigt tierische und auch nicht-menschliche bzw. »mehr als menschliche« Objekte bzw. Entitäten stellen.¹⁷⁸⁰

Ausblick: Dass Postkoloniale Kritik keine transversale Kategorie für historisches Lernen darstellt, wurde damit begründet, dass Postkoloniale Theorie vollumfänglich nur auf die Geschichte des europäischen Kolonialismus nach »1492« anwendbar ist. Dass Postkoloniale Theorie selbstverständlich auch nicht alle Antworten liefern kann, die an historisches Lernen im 21. Jahrhundert gestellt werden, lässt sich darüber hinaus noch mit einer Gesellschaftsanalyse begründen. Denn die deutsche Gesellschaft am Beginn der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts ist nicht nur eine postkoloniale, sondern u.a. auch eine postnationalsozialistische, postsozialistische und postmigrantische.¹⁷⁸¹ In dieser Gesellschaft – Hito Steyerl verwendet hierfür das Bild des Palimpsests¹⁷⁸² – treffen Bezüge und Erinnerungen »von mehreren aufeinander folgenden Regimes von Migration, Emigration und Genozid [...]«¹⁷⁸³ aufeinander. Wie Geschichtslernen angesichts der unterschiedlichen, sich überlagernden Schichten von Vergangenheitsbezügen konzeptualisiert werden kann, stellt ein dringendes Forschungsdesiderat der Geschichtsdidaktik dar.

Mehrere Beobachter*innen haben auch darauf hingewiesen, dass es mit Gefahren verbunden ist, wenn im Rahmen der postkolonialen Debatte über Fragen diskutiert wird, die über den Bezug zu Kolonialismus und zu kolonialem Rassismus hinausgehen. So konstatiert Thomas Thiemeyer m. E. zu Recht, dass es in der Debatte um das Humboldt Forum häufig um mehr geht als um die deutsche Kolonialgeschichte, nämlich letztlich um das Verhältnis der Mehrheits- zur Minderheitsgesellschaft und um Mechanismen der Ausgrenzung allgemein. Seiner Beobachtung nach wird Kolonialismus hier als Chiffre verwendet und die

Susanne Popp: From the National to the Planetary Level. History Education in the Anthropocene. In: International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture. Yearbook of the International Society for History Didactics 44 (2023), S. 21–40.

1780 Ein Beispiel hierfür ist der Vorschlag von Bruno Latour aus seinem Werk »Das Parlament der Dinge«, politische Rechte weit über die menschliche Spezies hinaus auszuweiten. Vgl. Bruno Latour: Das Parlament der Dinge. Für eine politische Ökologie. Frankfurt a.M. 2001.

1781 Diese Aufzählung erhebt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

1782 Palimpsest nannte man in der Antike und im Mittelalter eine Manuskriptseite, die gereinigt und danach erneut beschrieben werden konnte.

1783 Hito Steyerl: Postkolonialismus und Biopolitik. Probleme der Übertragung postkolonialer Ansätze in den deutschen Kontext. In: Hito Steyerl/Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 2. Aufl. Münster 2012, S. 38–55, hier S. 39.

deutsche Kolonialvergangenheit dient letztlich bloß als Aufhänger, um über eine Vielzahl an Themen – von Rassismus, Stereotypisierung bis hin zur Modernisierungstheorie und zu Kapitalismuskritik – zu diskutieren.¹⁷⁸⁴ Hieraus ergeben sich m. E. zwei Probleme. Zum einen reicht das Instrumentarium Postkolonialer Kritik allein nicht aus, um die entsprechenden Debatten konstruktiv zu gestalten. Und zum anderen führt dies dazu, dass der Kolonialismusbegriff sowie der Zuständigkeitsbereich postkolonialer Theoriebildung überdehnt werden und die Begriffe somit zu Leerformeln zu werden drohen. In diese Richtung argumentiert auch Mark Terkessidis. Er fordert ein Weiterführen der postkolonialen Debatte hin zur Auseinandersetzung mit Deutschlands »post-imperialem« Erbe, da sonst die durch die Auseinandersetzung mit dem »kolonialen Erbe« angestoßenen Debatten zu Migration, zum kulturellen Erbe, zur Erinnerungskultur, zu historischer Verantwortung oder zum Thema Rassismus unter dem Label »Kolonialismus« als Sonderthema abgeheftet und, nach einer Phase der Konjunktur, wieder in der Versenkung verschwinden können, ohne dass nachhaltige Veränderungen in den Strukturen, im Selbstverständnis und im Geschichts- und Erinnerungsdiskurs erfolgen.¹⁷⁸⁵ Abschließend soll nun konkretisiert werden, welchen Beitrag ein solches Weiterdenken postkolonialer Theoriebildung für die Konzeptualisierung historischen Lernens v. a. mit Blick auf die postsozialistische und postmigrantische Kondition haben kann.

Die Germanistin und Kulturwissenschaftlerin Monika Albrecht, die in mehreren Beiträgen die kanonische Postkoloniale Theorie kritisiert und vor allem auch für eine stärkere Berücksichtigung der Spezifika der deutschen »postkolonialen« Konstellation plädiert, hat jüngst gefordert, über die Gleichsetzung von Kolonialismus und Postkolonialismus im Mainstream der Forschung zu Postkolonialer Theorie mit »westlichem« Kolonialismus und Postkolonialismus – und auch über die Debatten über innereuropäischen Kolonialismus wie im Falle der Ostgebiete des Deutschen Kaiserreiches – hinauszugehen.¹⁷⁸⁶ Vielversprechend sind für sie hierzu jüngere Forschungsfelder wie die »post-Soviet« und »post-Ottoman« Postcolonial Studies, die sie beide auch als »post-imperial studies« bezeichnet.¹⁷⁸⁷ Diese gehen, so Albrecht, in einem entscheidenden Punkt

1784 Vgl. Thomas Thiemeyer: Deutschland postkolonial: Das Humboldt-Forum und die deutsche Erinnerungskultur. Schöne-Vortrag an der TU Berlin am 27. 11. 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=otXuGPuL4UY> (aufgerufen am 25.09.2020).

1785 Vgl. Mark Terkessidis: Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute. Hamburg 2019, S. 192f.

1786 Vgl. Monika Albrecht: Introduction: Postcolonialism cross-examined. Multidirectional perspectives on imperial and colonial pasts and the neocolonial present. In: Monika Albrecht (Hrsg.): Postcolonialism Cross-Examined. Multidirectional Perspectives on Imperial and Colonial Pasts and the Neocolonial Present. New York 2019, S. 1–47, hier S. 2.

1787 Vgl. Monika Albrecht: Introduction: Postcolonialism cross-examined. Multidirectional perspectives on imperial and colonial pasts and the neocolonial present. In: Monika Al-

über bisherige Debatten zu einem internen bzw. innereuropäischen Kolonialismus hinaus: sie brechen mit der Prämisse Postkolonialer Studien, dass Kolonialismus nur von europäischen bzw. »westlichen« Akteur*innen ausgehen kann.¹⁷⁸⁸ In den »post-Soviet« Studies geht es zum Beispiel darum, auch die Herrschaft der Sowjetunion als eine »koloniale« aufzufassen.¹⁷⁸⁹ Ziel einer solchen Überschreitung Postkolonialer Theorie muss es sein, wie Albrecht mit Russell Berman fordert, zu einer globalen, vergleichenden Forschung zu Kolonialismus und zu Imperien zu kommen.¹⁷⁹⁰ Ähnlich argumentiert der auf afrikanische Geschichte spezialisierte Historiker Frederick Cooper. Er schlägt vor, die Geschichte der maritimen europäischen Kolonialreiche neben die Geschichte der kontinentalen Imperien (wie dem Osmanischen Reich, dem Chinesischen Reich oder der Sowjetunion) zu stellen. Diese vergleichende Perspektive sei allein schon deshalb geboten, weil ansonsten der Blick auf interimperiale Verflechtungen verstellt werde.¹⁷⁹¹ Dabei ist sich Cooper durchaus der Gefahr bewusst, dass eine Erweiterung der Kolonialismusforschung um »nicht-westliche« Reiche – wenn dies falsch verstanden wird – zu einer Relativierung des europäischen Kolonialismus und der dort begangenen Verbrechen führen könnte.¹⁷⁹²

Wie ein »post-imperial« Zugriff für den deutschen Kontext fruchtbar gemacht werden kann und was dies für historisches Lernen bedeuten könnte, darauf hat jüngst Mark Terkessidis hingewiesen.¹⁷⁹³ Er fordert den Fokus auf die außereuropäischen Kolonien um den Blick auf die imperialen bzw. »post-im-

brecht (Hrsg.): *Postcolonialism Cross-Examined. Multidirectional Perspectives on Imperial and Colonial Pasts and the Neocolonial Present*. New York 2019, S. 1–47, hier S. 13.

1788 Vgl. Monika Albrecht: Introduction: Postcolonialism cross-examined. Multidirectional perspectives on imperial and colonial pasts and the neocolonial present. In: Monika Albrecht (Hrsg.): *Postcolonialism Cross-Examined. Multidirectional Perspectives on Imperial and Colonial Pasts and the Neocolonial Present*. New York 2019, S. 1–47, hier S. 2.

1789 Vgl. Monika Albrecht: Introduction: Postcolonialism cross-examined. Multidirectional perspectives on imperial and colonial pasts and the neocolonial present. In: Monika Albrecht (Hrsg.): *Postcolonialism Cross-Examined. Multidirectional Perspectives on Imperial and Colonial Pasts and the Neocolonial Present*. New York 2019, S. 1–47, hier S. 14.

1790 Vgl. Monika Albrecht: Introduction: Postcolonialism cross-examined. Multidirectional perspectives on imperial and colonial pasts and the neocolonial present. In: Monika Albrecht (Hrsg.): *Postcolonialism Cross-Examined. Multidirectional Perspectives on Imperial and Colonial Pasts and the Neocolonial Present*. New York 2019, S. 1–47, hier S. 31; Russell A. Berman: *Colonialism, and No End. The Other Continuity Theses*. In: Volker Max Langbehn/Mohammad Salama (Hrsg.): *German colonialism. Race, the Holocaust, and postwar Germany*. New York/Chichester 2011, S. 164–189, hier S. 172.

1791 Vgl. Frederick Cooper: *Kolonialismus denken. Konzepte und Theorien in kritischer Perspektive*. Frankfurt a.M./New York 2012, S. 50f. Vgl. hierzu auch: Jane Burbank/Frederick Cooper: *Empires in world history. Power and the politics of difference*. Princeton 2010.

1792 Vgl. Frederick Cooper: *Kolonialismus denken. Konzepte und Theorien in kritischer Perspektive*. Frankfurt a.M./New York 2012, S. 64.

1793 Mark Terkessidis ist dabei Postkolonialer Theorie gegenüber deutlich weniger kritisch eingestellt als Monika Albrecht oder Frederick Cooper.

perialen« Beziehungen Deutschlands zu Ost- und Südosteuropa zu erweitern. Neben dem »kolonialen Osten« (vgl. hierzu auch weiter oben) fordert Terkessidis auch die »imperialen« wirtschaftlichen Beziehungen und die kulturpolitische Einflussnahme in Gebieten wie dem Osmanischen Reich, dem Balkan oder in Griechenland zu thematisieren.¹⁷⁹⁴ Nimmt man diese Perspektive ein, so erklärt sich auch warum, anders als z. B. in Frankreich und Großbritannien, nach 1945 im deutschen Kontext die Einwanderung aus Ländern wie Griechenland, der Türkei oder Jugoslawien forciert wurde, deren Geschichte für das Verständnis der heutigen postmigrantischen Gesellschaft zentral ist. Denn zu allen diesen Gebieten stand die Bundesrepublik in einer »post-imperialen« Beziehung.¹⁷⁹⁵

Um das Verhältnis zwischen den verschiedenen Schichten der postkolonialen, post-imperialen, postnationalsozialistischen, postsozialistischen und postmigrantischen Situation im deutschen Kontext verstehen und darstellen zu können, sind m. E. weitere theoretische wie empirische Forschungsarbeiten nötig.

Um die Erinnerungen und auch die Traumata von (erzwungener) Migration, Gewalt und Genozid (aber auch von Widerstand, Überleben und Selbstbehauptung) aus unterschiedlichen historischen Kontexten in einen Dialog zu bringen, kann m. E. der von Michael Rothberg entwickelte Ansatz der multidirektionalen

1794 Vgl. Mark Terkessidis: Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute. Hamburg 2019, S. 77f. Terkessidis verweist hier auf die Einschätzung von Malte Fuhrmann, demzufolge die Beziehung zwischen Deutschland und der Türkei bzw. Südosteuropa der gängigen Definition eines postkolonialen Verhältnisses entspreche.

1795 Vgl. Mark Terkessidis im Gespräch mit Hito Steyerl: Cancel Culture: Identitäre Bewegung 2.0? Was haben Identitätspolitik und identitäre Bewegungen gemeinsam?, 15.10.2020, <https://tinyurl.com/yc8r8cs6> (aufgerufen am 28.02.2022). Monika Albrecht spricht angesichts der im Vergleich etwa zu Frankreich oder Großbritannien vergleichsweise geringen Anzahl an Migrant*innen aus den ehemaligen deutschen Kolonien im Falle von Deutschland von einem »postcolonialism without postcolonial subjects«. Monika Albrecht: German Multiculturalism and Postcolonialism in Comparative Perspective. Prolegomenon for the Framework for a Postcolonial Germany. In: Dirk Göttsche/Axel Dunker (Hrsg.): (Post-)Colonialism across Europe. Transcultural History and National Memory. Bielefeld 2014, S. 33–56, hier S. 40. Während es sicherlich wichtig ist, was den Zeitpunkt und das zahlenmäßige Ausmaß der Migration aus ehemaligen Kolonien angeht, auf Unterschiede hinzuweisen, so greift Albrechts Argumentation m. E. aus zwei Gründen zu kurz. Zum einen gibt es von der Zeit formeller deutscher Kolonialherrschaft bis heute durchaus signifikante Migrationsbewegungen aus den ehemaligen deutschen Kolonien. Vgl. z. B. Jean-Pierre Félix-Eyoun/Florian Wagner: Das verdrängte Politikum. (Post-)Koloniale Migration nach Deutschland. In: Zeitgeschichte-online, Februar 2021, <https://zeitgeschichte-online.de/themen/das-verdraengte-politikum> (aufgerufen am 25.03.2021). Und zum anderen spielt auch für viele Menschen mit einer Migrationsgeschichte, deren Vorfahren nicht in deutschen Kolonien lebten, trotzdem die deutsche Kolonialgeschichte eine besondere Rolle (dies gilt besonders für Menschen afrikanischer Abstammung). Dennoch muss sich auch die Didaktik der Geschichte der Herausforderung stellen, die unterschiedlichsten Migrationsgeschichten – auch jenseits der Migration aus ehemaligen deutschen (sowie aus weiteren formellen europäischen) Kolonien – miteinander in einen Dialog zu bringen.

Erinnerung (vgl. hierzu auch Teil II Exkurs I) herangezogen werden. Wie Felix Axster und Jana König im Nachwort zur deutschen Übersetzung von Rothbergs Monografie für den deutschen Kontext argumentieren, muss sich die postnationalsozialistische Gesellschaft, die zugleich eine postmigrantische Gesellschaft – und, was König und Axster nicht erwähnen, auch eine postkoloniale und postsozialistische – ist, der Herausforderung stellen, die Erinnerungskultur und auch die Historiografie zu vervielfältigen. Es ist mit Blick auf den deutschen Diskurs bezeichnend, dass Rothbergs 2009 verfasstes Werk »Multidirectional memory« erst im Jahr 2021 auf Deutsch erschienen ist. Wie Felix Axster und Jana König, die diese Übersetzung angestoßen haben, schreiben, kann Rothbergs Konzept der multidirektionalen Erinnerung als Orientierung für den Prozess der Diversifizierung der historischen Bezüge und der Erinnerungskultur in der postmigrantischen Gesellschaft dienen. Denn Rothberg konzipiert Erinnerung als produktiv statt als Nullsummenspiel, geht von Solidarität statt Konkurrenz aus und setzt auf Differenzierung statt Gleichsetzung.¹⁷⁹⁶ Wie kann eine solche Erweiterung bzw. ein solches Weiterdenken der postkolonialen Debatte konkret aussehen?

Im Sinne eines multidirektionalen Erinnerns kann z. B. die Auseinandersetzung um geraubte Kulturgüter aus den afrikanischen Kolonien um Kontroversen um Raubgut aus Südosteuropa, der Türkei und dem »Nahen Osten« ergänzt werden. Ein konkretes Beispiel wären diesbezüglich Forderungen Griechenlands zur Rückgabe von Teilen des Parthenons, die sich in deutschen Museen befinden.¹⁷⁹⁷ Eine multidirektionale Perspektive interessiert sich für die Entstehung, Verhandlung und – wie z. B. mit Blick auf die NS-Geschichte, wo ein dialektisches Element sichtbar wird – auch für die Zerstörung von gesellschaftlicher Vielfalt. Naika Foroutan fordert diesbezüglich alternative Groß Erzählungen für die postmigrantische deutsche Gesellschaft, in der Pluralität als Markenzeichen der deutschen Geschichte herausgestellt wird.¹⁷⁹⁸ Was Fragen historischer Verantwortung angeht, so ist es aus der Sicht von Terkessidis notwendig anzuerkennen, dass die Einwohner*innen des heutigen Deutschlands, mit Blick auf dessen gegenwärtige wirtschaftliche und politische Machtposition, von Verbrechen und Unrecht profitiert haben, für die sie nicht direkt als Täter*innen verantwortlich sind (Michael Rothberg hat hierfür, wie in Teil III bei Claim 3 dargelegt, das Konzept der »implication« entwickelt). Terkessidis fordert nun angesichts der

1796 Vgl. Felix Axster/Jana König: Nachwort: Multidirektionale Erinnerung in Deutschland. In: Michael Rothberg: Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung. Berlin 2021, S. 361–379, hier S. 374.

1797 Vgl. Mark Terkessidis: Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute. Hamburg 2019, S. 63f.

1798 Vgl. Foroutan, Naika: Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Berlin 2019, S. 220.

Tatsache, dass die Bewohner*innen Deutschlands – in verschiedenen Abstufungen – aus diesem Grund Privilegien genießen, dass Erinnerungsarbeit in dieser Gesellschaft auch bedeuten muss, Verantwortung dafür zu übernehmen, dass eigene Privilegien auf den Prüfstand gestellt und dass das historisch gewachsene internationale Machtgefälle und die damit zusammenhängende ökonomische Ungleichheit abgebaut werden.¹⁷⁹⁹

Ein weiteres Feld, auf dem ein multidirektionaler Zugriff fruchtbar gemacht werden kann, ist die Rassismusforschung. Hier wurde in der vorliegenden Arbeit vorgeschlagen, mit dem »Rassismen«-Begriff von Stuart Hall zu arbeiten, um verschiedene Formen von Rassismus unterscheiden zu können (vgl. hierzu ausführlich Teil III Claim 4). Eine zentrale Herausforderung für die Rassismusforschung ist es dabei, das Verhältnis zwischen verschiedenen Formen von Rassismus zu bestimmen.

Möglicherweise sind es gerade die Schulen der heutigen bundesrepublikanischen Gesellschaft, die »die Vielheit der Gesellschaft«¹⁸⁰⁰ mit am besten abbilden, in denen die unterschiedlichen Schichten des Postkolonialen, Post-imperialen, Postnationalsozialistischen, Postsozialistischen und Postmigrantischen in zukunftsweisender Art und Weise neu ausgehandelt werden. Wenn Klassenzimmer in diesem Sinne für historisches Lernen als »Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung« (Nora Sternfeld) verstanden werden, könnten, wie Terkessidis hofft, die dort stattfindenden Aushandlungsprozesse den Ausgangspunkt für neue Zugangsweisen und für ein neues Verständnis des gemeinsam-geteilten¹⁸⁰¹ historischen Erbes darstellen.¹⁸⁰²

1799 Vgl. Mark Terkessidis: Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute. Hamburg 2019, S. 179 f.

1800 Mark Terkessidis: Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute. Hamburg 2019, S. 200.

1801 Im Sinne von »connected« und »divided«. Zur Problematik des Ansatzes der Verflechtungsgeschichte und einer »shared history« vgl. Teil III Claim 1 (Gliederungspunkt 6.3).

1802 Vgl. Mark Terkessidis: Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute. Hamburg 2019, S. 200 f.

Anhang

Für die vorliegende Arbeit wurden, wie in der Einleitung bereits dargelegt, bewusst solche Lehr-Lernmittel und Bildungsangebote für die Geschichtsvermittlung analysiert, die in einem weiten Sinne postkolonialen Perspektiven bei der Materialentwicklung folgen. Gemeint sind mehr oder weniger didaktisierte Lehr-Lernmittel, die jenseits des Geschichtsschulbuchdiskurses entwickelt wurden. Dabei kann es sich um Materialien und Konzepte für Einzelstunden, ganze Sequenzen bis hin zu Ideen für Projekte handeln. Entwickelt wurden diese Materialien von verschiedensten Akteur*innen der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit schwerpunktmäßig aus dem deutschsprachigen Raum.¹⁸⁰³ Dabei wurden solche Lehr-Lernmittel ausgewählt, die – neben dem Einsatz in der außerschulischen Bildungsarbeit – prinzipiell auch für den Einsatz im Geschichtsunterricht in Frage kommen. Diese Bildungsangebote bieten deshalb, so die These der vorliegenden Arbeit, ein weites Spektrum an möglichen Innovationen, die sowohl Chancen als auch Grenzen der Umsetzung Postkolonialer Theorie für die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht deutlich werden lassen. Dies ist auch der Grund, warum keine Geschichtsschulbücher in das Korpus einbezogen wurden.

Wie in der Einleitung skizziert, wurden drei Themenfelder aus dem »postkolonialen« Diskurs identifiziert, die im »Normalcurriculum« der bundesdeutschen (und Deutschschweizer) Lehrpläne vorkommen, und die auch im deutschsprachigen geschichtskulturellen Diskurs eine Rolle spielen, der für NGOs und Akteur*innen des Globalen Lernens besonders relevant ist:

1803 Insgesamt enthält das Korpus Materialien von postkolonialen Initiativen, NGOs aus den Bereichen Globales Lernen und der Antirassismusbearbeitung, aber auch aus universitären Projekten. Zu den berücksichtigten Lehr-Lernmitteln, die nicht aus dem deutschsprachigen Kontext stammen, siehe ausführlich in der Einleitung.

Themenfeld 1: Kolumbus und die europäische Expansion in die Amerikas

Themenfeld 2: Der transatlantische Versklavungshandel und die »Atlantic slavery« sowie die Haitianische Revolution

Themenfeld 3: Der (v.a. deutsche) Kolonialismus Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts (in den bundesdeutschen Lehrplänen wird hierfür oft vom »Zeitalter des Imperialismus« gesprochen).

Im Folgenden werden alle Lehr-Lernmittel aufgelistet, die in das Korpus aufgenommen wurden (auch diejenigen, aus denen für Teil III keine Lehr-Lernmitelanalysen ausgewählt worden sind).¹⁸⁰⁴

Themenfeld 1: Kolumbus und die europäische Expansion in die Amerikas (8 »postkoloniale« Lehr-Lernmittel)

Lehr-Lernmittel: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M. 2015.

Reinhard Wendt: *Kartoffeln, Kaffee und Zucker – das Fremde aus »Übersee« verändert Europa*. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M. 2015, S. 25–29.

Aus dem Lehr-Lernmittel wurden folgende drei Module bei Themenbereich 1 in das Korpus aufgenommen, die sich auf den Artikel von Reinhard Wendt beziehen:

Susanne Popp/Miriam Hannig: *Die Kartoffel – das Fremde aus den Kolonien wird zum Eigenen*. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M. 2015, S. 31–37.

Susanne Popp/Miriam Hannig: *Der Kaffee – das Fremde wird Teil des »westlichen« Lebensstils*. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M. 2015, S. 40–44.

Susanne Popp/Miriam Hannig: *Der Zucker – das Fremde wird kopiert*. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erin-*

1804 Für die drei Themenfelder wurden unterschiedliche Fristen gesetzt, nach denen neu erschienene Materialien nicht mehr für das Korpus berücksichtigt werden konnten. Für Themenfeld 1 »Kolumbus« ist dies der 30.06.2019, für Themenfeld 2 »Transatlantischer Versklavungshandel, Sklaverei, Haitianische Revolution« ist dies der 31.10.2020 und für Themenfeld 3 »(Deutscher) Kolonialismus« ist dies der 31.12.2019. Allerdings wurden in Einzelfällen auch nach den genannten Stichdaten Neuauflagen bzw. Aktualisierungen von bereits ausgewählten Lehr-Lernmitteln berücksichtigt.

nerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2015, S. 45–52.

Lehr-Lernmittel: PEN PAPER PEACE e.V. (Hrsg.): Bildungsmaterialien »Globales Lernen im Geschichtsunterricht«, Modul »Die präkoloniale Geschichte Haitis ... im Kontext globalgeschichtlichen Lernens«, 2017, <https://www.pen-paper-peace.org/globales-lernen/materialien.html> (aufgerufen am 04.01.2022).

Lehr-Lernmittel: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998.¹⁸⁰⁵

In das Korpus wurden bei Themenbereich 1 drei Module aus der Publikation aufgenommen:

1. The Trial (The People vs. Columbus, et al.) (S. 86–104), 2. The Tainos (S. 106–112) und 3. Secondary School Issues (S. 114–139).

Lehr-Lernmittel: Forschungs- und Dokumentationszentrum Chile-Lateinamerika e.V. (Hrsg.): Rohstoffe. Segen für Deutschland und Fluch für Lateinamerika? Bildungsmaterial für die Sekundarstufe II, Kapitel 2 Die Gier nach Gold: Europa und Lateinamerika vom Kolonialismus bis heute. Berlin 2015, S. 11–16.

Lehr-Lernmittel: Informationsbüro Nicaragua (Hrsg.): Werkheft-Box Fokuscafé Lateinamerika. Werkheft Kolonialismus und Rassismus. Baukasten Geschichte wird gemacht! Anti-kolonialer und anti-rassistischer Widerstand in Amerika und Deutschland. 1., leicht korrr. Nachdr. Wuppertal 2017 [2015; 2011], S. 39–42.

Lehr-Lernmittel: EPIZ e.V. u. a. (Hrsg.): The Winner takes it all?! Methoden für die politische Bildung zu sozialer Ungleichheit, Modul 1 Die vergessene Wurzel von Europas Reichtum: Der Kolonialismus, Methode: 3. Was wir mit Christoph Kolumbus verbinden, 2019, http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/Winner_Takes_It_All_Web.pdf (aufgerufen am 16.02.2022), S. 29–32.

Lehr-Lernmittel: Solidaritätsdienst International e.V. (SODI!) (Hrsg.): HI[STORY] OF FOOD: Unsere Nahrung und ihre globalen Wurzeln. Unterrichtsmaterial zur Ausstellung www.historyoffood.de, 2019, <https://tinyurl.com/3fjvzhx9> (aufgerufen am 10.07.2021).

Lehr-Lernmittel: FairBindung e.V. (Hrsg.): Lebensmittel zum Zweck. Wirtschaftswachstum & Ernährung. Materialien für die Bildungsarbeit. 2015.

In das Korpus wurden bei Themenbereich 1 drei Methoden aus Kapitel 2 der Publikation aufgenommen:

1. Das koloniale Buffet. Eine kulinarische Textarbeit zur Geschichte von Nahrungsmitteln (S. 33 f.), 2. Mesoamérica resiste! Bildinterpretation und Recherche zu Vergangenheit und Gegenwart der Kolonisierung Mittelamerikas am Beispiel Mais (S. 35–37) und 3. Wer hilft hier eigentlich wem? Ein Gruppenpuzzle zur kritischen Auseinandersetzung mit Entwicklungszusammenarbeit im Ernährungssektor (S. 38 f.).

Konzeptwerk Neue Ökonomie e.V. in Kooperation mit FairBindung e.V. (Hrsg.): Endlich Wachstum 2! Ergänzungsheft zu Kapitalismus, Wachstumskultur, Alternativen. Materialien für die Bildungsarbeit. Kapitel Was steckt dahinter? Grundlagen – Wachstum und

1805 Die erste Auflage des Lehr-Lernmittels »Rethinking Columbus« wurde 1991 veröffentlicht.

Kapitalismus, Von Arabica bis Robusta. Eine kritische Reflexion der kolonialen Geschichte von Kaffee. Leipzig 2017, S. 29f.

Themenfeld 2: Der transatlantische Versklavungshandel und die »Atlantic slavery« sowie die Haitianische Revolution (7 »postkoloniale« Lehr-Lernmittel)

Lehr-Lernmittel: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitik in Europa. Module für den Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2015.

Philipp Marti/Bernhard Schär: Schweizer Auswanderer im Brasilien des 19. Jahrhunderts: Ambivalente Verflechtungen mit Strukturen der Sklaverei. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitik in Europa. Module für den Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2015, S. 71–81.

Lehr-Lernmittel: Pädagogische Hochschule Bern in Kooperation mit der Stiftung Kooperation (Hrsg.): Ideenset Postkoloniale Schweiz. 2021 [2019], <https://www.phbern.ch/dienstleistungen/unterrichtsmaterialien/ideenset-postkoloniale-schweiz> (aufgerufen am 27.07.2021).

In das Korpus wurden folgende zwei Module aufgenommen: Modul Sklaverei und der transatlantische Dreieckshandel und Modul Die koloniale Erinnerungskultur.

Lehr-Lernmittel: Justice2History: Slavery: How far did New World Slavery turn Africans into Negroes?, Verfasser: Abdul Mohamud und Robin Whitburn, <https://justice2history.org/resources/> (aufgerufen am 20.01.2022).¹⁸⁰⁶

Lehr-Lernmittel: Informationsbüro Nicaragua (Hrsg.): Werkheft-Box Fokuscafé Lateinamerika. Werkheft Kolonialismus und Rassismus. Baustein Europas koloniales Vermächtnis. Gewalt, Ausbeutung und Anti-kolonialer Widerstand – und ihre weltweiten Folgen bis heute, Methode Spuren des Kolonialismus. 1., leicht korr. Nachdr. Wuppertal 2017 [2015; 2011], S. 28f.

Lehr-Lernmittel: PEN PAPER PEACE e.V. (Hrsg.): Globales Lernen im Geschichtsunterricht. 2017, <https://www.pen-paper-peace.org/globales-lernen/materialien.html> (aufgerufen am 04.01.2022).

Aus dem Lehr-Lernmittel wurden bei Themenbereich 2 folgende drei Module in das Korpus aufgenommen: 1. Vodou in Haiti ... im Kontext globalgeschichtlichen Lernens, 2. Die Geschichte der Sklaverei in Haiti ... im Kontext globalgeschichtlichen Lernens und 3. Die Haitianische Revolution ... im Kontext globalgeschichtlichen Lernens.

1806 Ein Datum, an dem das Lehr-Lernmittel erstellt bzw. online gestellt wurde, ist leider nicht angegeben. Da in der Monografie »Doing justice to history« die Sequenz behandelt wird, muss das Lehr-Lernmittel 2016 fertiggestellt gewesen sein.

Lehr-Lernmittel: Regina Richter: »Hört die Freiheit, die in unser aller Herzen spricht!« Die Haitische Revolution (1791–1804) als Sklavenwiderstand. In: Geschichte Lernen 126 (2008), S. 34–40.

Lehr-Lernmittel: Michael Brunnert/Juri Gottschau: Kompetent den nationalhistorischen Tunnelblick überwinden. Gezielte Förderung von Kompetenzen historischen Lernens durch Globalgeschichte, Kapitel 4 – Unterrichtsreihe Haitianische Revolution Berlin 2013, S. 76–105.

Themenfeld 3: Der (v. a. deutsche) Kolonialismus Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts (19 »postkoloniale« Lehr-Lernmittel)

Lehr-Lernmittel: fernsicht – Werkstatt für südnordpolitische Bildungsarbeit im »Informationszentrum 3. welt« (iz3w) Freiburg (Hrsg.): Projekttag »Vergangen und doch gegenwärtig – Spuren des Kolonialismus«, <https://www.fern-sicht-bildung.org/themen/post-kolonialismus/projekttag> (aufgerufen am 31.03.2021).¹⁸⁰⁷

Aus dem Lehr-Lernmittel wurden bei Themenbereich 3 folgende beiden Module in das Korpus aufgenommen: Modul 5 – Straßennamen mit kolonialem Kontext. Erinnern, Gedenken, Umbenennen? und Modul 6: »Völkermord bleibt Völkermord«. Der Umgang mit den Verbrechen der Kolonialzeit.

Lehr-Lernmittel: Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2p xysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022).

Aus dem Lehr-Lernmittel wurden bei Themenbereich 3 folgende beiden Module in das Korpus aufgenommen: Modul II »Das Erbe des Kolonialismus« und Modul III »Öffentliche Erinnerung an die Kolonialzeit – eine Frage der Perspektive« (3.1. Kolonialgeschichte vor Ort/Begehbare Geschichte(n) und 3.2. Völkermord in Deutsch-Südwestafrika: Der schwierige Umgang mit der Erinnerung).

Lehr-Lernmittel: Anke Poenicke: Kolonialismus und Postkolonialismus. Das Beispiel Afrika. Geschichte betrifft uns (2004), H. 6.

Lehr-Lernmittel: Stiftung für Engagement und Bildung e.V. (Hrsg.): Der Völkermord an den Ovaherero und Nama. Vermittlungsmodule für die Sekundarstufe I und II, <http://www.herero-nama.steb-ev.org/> (aufgerufen am 26.06.2021).¹⁸⁰⁸

1807 Auf der Website ist leider nicht angegeben, wann die Materialien erstellt wurden. Vermutlich ist das Lehr-Lernmittel Mitte der 2010er Jahre entstanden.

1808 Das Lehr-Lernmittel wurde zwischen 2016 und 2017 in Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für Politische Bildung entwickelt und vermutlich auch im Jahr 2017 fertiggestellt. Ein genaues Datum, an dem die Materialien fertiggestellt und publiziert wurden, findet sich auf der Website leider nicht.

Aus dem Lehr-Lernmittel wurden bei Themenbereich 3 folgende drei Module in das Korpus aufgenommen: Modul 3 Krieg und Völkermord, Modul 4 Koloniale Kontinuitäten und Modul 5 Erinnerungskultur und Erinnerungspolitik.

Lehr-Lernmittel: WINGS & ROOTS (Hrsg.): Handreichung: Reimagine Belonging. Pädagogisches Begleitmaterial zu den Themen Migration, Rassismus, Zugehörigkeit und Identität, vgl. <https://reimaginebelonging.de//media/Handreichung-Reimagine-Belonging.pdf> 2016 (aufgerufen am 01.02.2022).

Für das Korpus ausgewählt wurde: Schwerpunkt »Widerstand und Aktivismus« – Arbeit mit der Zeitleiste, S. 96–99, S. 114–120 und folgende online veröffentlichte Zeitleiste: WINGS & ROOTS (Hrsg.): Zeitleiste der Migration, Rechte und Zugehörigkeit (Deutschland und USA), <https://reimaginebelonging.de/ereignisse/deutschland> (aufgerufen am 01.02.2022).

Lehr-Lernmittel: global e.V.: Die Zeitstrahlmethode. Eine Einleitung zur Arbeit mit historischen Zitaten in Seminaren und im Unterricht. In: global e.V. (Hrsg.): CONNECTING THE DOTS. Lernen aus Geschichte(n) zu Unterdrückung und Widerstand. Berlin 2017, S. 34–45. Für die in das Korpus aufgenommene Zeitstrahlmethode, vgl. folgendes eLearning Tool: <https://www.connecting-the-dots.org/zeitstrahlmethode/> (aufgerufen am 22.01.2022).

Lehr-Lernmittel: Demokratie und Integration Brandenburg e.V., RAA Brandenburg (Hrsg.): Globale Geschichten – verflochtene Geschichten. Bildungsbausteine für Globales (Geschichts-)Lernen in Brandenburg. Klassenstufen 9–12 Berufsbildende Schulen. Potsdam 2018, <http://tinyurl.com/ynzz95nt> (<https://raa-brandenburg.de/>), (aufgerufen am 10.02.2022).

Aus dem Lehr-Lernmittel wurden bei Themenbereich 3 folgende beiden Module in das Korpus aufgenommen: Modul 1 Verflochtene Geschichten: Zeitstrahl zu deutsch-tansanischen Verflochtenheiten in Geschichte und Gegenwart, S. 4–8 und Modul 2 Wie umgehen mit kolonialem Unrecht? – Eine Debatte am Beispiel der Tendaguru-Saurier im Berliner Naturkundemuseum, S. 9–13.

Lehr-Lernmittel: Philipp Bernhard/Susann Lewerenz: Verflechtungen. Koloniales und rassistisches Denken und Handeln im Nationalsozialismus: Voraussetzungen, Funktionen, Folgen. Materialien für die Bildungsarbeit, KZ-Gedenkstätte Neuengamme in Zusammenarbeit mit der Universität Augsburg und der Universität Hamburg (Hrsg.), überarb. u. erw. 2. Aufl., Hamburg 2019 (Online-Bildungsmaterialien, zugleich als gedruckte Broschüre in der Reihe »Neuengammer Studienhefte« erschienen), <https://tinyurl.com/46tzn3ck> (www.verflechtungen-kolonialismus-nationalsozialismus.de) (aufgerufen am 24.09.2020).

Aus dem Lehr-Lernmittel wurde bei Themenbereich 3 folgende Sequenz in das Korpus aufgenommen: Modul 3 Fokus F3 Ergänzende Unterrichtseinheit 4: »Völkerschauen« und die exotisierende Darstellung von People of Color von der Kolonialzeit über den Nationalsozialismus bis in die Gegenwart, S. 84f.

Lehr-Lernmittel: Pädagogische Hochschule Bern in Kooperation mit der Stiftung Coopexion (Hrsg.): Ideenset Postkoloniale Schweiz, Modul »Völkerschauen und Rassismus«,

2021 [2019], <http://tinyurl.com/bdcnb4x8> (<https://www.phbern.ch/>) (aufgerufen am 01.02.2022).

Lehr-Lernmittel: Informationsbüro Nicaragua (Hrsg.): Werkheft-Box Fokuscafé Lateinamerika. Werkheft Kolonialismus und Rassismus. Baustein Europas koloniales Vermächtnis. Gewalt, Ausbeutung und Anti-kolonialer Widerstand – und ihre weltweiten Folgen bis heute, Methode Spuren des Kolonialismus. 1., leicht korr. Nachdr. Wuppertal 2017 [2015; 2011], S. 28f.

Lehr-Lernmittel: Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Bremen 2020 [2018].¹⁸⁰⁹

Aus dem Lehr-Lernmittel wurden bei Themenbereich 2 folgende zwei Module in das Korpus aufgenommen:

Modul 2 AfrikaBilder: Kontinuitäten und Brüche zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft. Verfasser: Manfred Weule

Modul 6 Zur Geschichte der Verwissenschaftlichung des europäischen Afrikabildes. Verfasser: Aissatou Bouba.

Lehr-Lernmittel: Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten II«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 10–12). Bielefeld 2014, <http://tinyurl.com/nh7umjuv> (aufgerufen am 28.02.2022).

Lehr-Lernmittel: Justice2History: Dark Continent Africa: How »dark« was the story of Africa before 1900?, Verfasser: Abdul Mohamud und Robin Whitburn, <https://justice2history.org/resources/> (aufgerufen am 20.01.2022).¹⁸¹⁰

Lehr-Lernmittel: Konzeptwerk Neue Ökonomie e.V. (Hrsg.): Rassismus im Schulbuch? Eine Schulbuchanalyse am Beispiel von Afrikabildern, vgl. <https://bne-sachsen.de/app/uploads/2020/04/Rassismus-im-Schulbuch-2020.pdf> (aufgerufen am 01.02.2022).¹⁸¹¹

Lehr-Lernmittel: EPIZ e. V. u. a. (Hrsg.): The Winner takes it all?! Methoden für die politische Bildung zu sozialer Ungleichheit, Modul 1 Die vergessene Wurzel von Europas Reichtum: Der Kolonialismus, Methode 5: Wie sollen wir heute mit kolonialer Ungleichheit umgehen? 2019, http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/Winner_Takes_It_All_Web.pdf (aufgerufen am 28.02.2022), S. 39–42.

Lehr-Lernmittel: EPIZ e.V. (Hrsg.): Tracing marks of German colonialism in the cities of Berlin and Windhoek. Berlin 2010, http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/EPZ_P_P_lehrmittel_JR_P2.pdf (aufgerufen am 01.02.2022).

1809 Das Lehr-Lernmittel ist sowohl als gedruckte Version erschienen als auch online verfügbar, vgl. <https://www.projekt-afrika-gibt-es-nicht.de/module/> (aufgerufen am 03.02.2022).

1810 Ein Datum, an dem das Lehr-Lernmittel erstellt bzw. online gestellt wurde, ist leider nicht angegeben. Vermutlich wurde die Sequenz Mitte der 2010er Jahre angefertigt.

1811 Die Verfasser*innen der Materialien und das Erscheinungsjahr werden leider nicht genannt. Die Sequenz basiert auf Ergebnissen aus dem von Elina Marmer geleiteten Projekt IMAFREDU (Image of AFRica in EDUcation).

Lehr-Lernmittel: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2015.

Philipp Marti/Bernhard Schär: Koloniale Interpretationsmuster in Schweizer Comics. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2015, S. 255–264.

Lehr-Lernmittel: Pädagogische Hochschule Bern in Kooperation mit der Stiftung Cooperation (Hrsg.): Ideenset Postkoloniale Schweiz, »Die koloniale Erinnerungskultur«: Aufgabe 3 Die »Zunft zum Mohren« – eine politische Debatte, 2021 [2019], <https://tinyurl.com/2nttdme7> (<https://www.phbern.ch/>) (aufgerufen am 27.07.2021).

Lehr-Lernmittel: Elina Marmer: Die Macht der Sprache und Political Correctness. Umgang mit Sprache in rassistischen Verhältnissen. In: zwischen.toene.info, vgl. <https://tinyurl.com/ye5uth97> (aufgerufen am 07.01.2022).

Literaturverzeichnis

Gedruckte Werke

- Adi, Hakim: Pan-Africanism and communism. The communist international, Africa and the diaspora, 1919–1939. Trenton 2013.
- Adi, Hakim u. a.: Migration. London 2016.
- Adorno, Theodor W.: Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute. In: Das Argument 6 (1964), H. 29, S. 88–104.
- Afrique-Europe-Interact e.V./Mate ni kani e.V. (Hrsg.): Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bremen 2020 [2018].
- Ahlrichs, Johanna u. a.: Memory practices and colonial discourse: on text trajectories and lines of flight. In: Critical Discourse Studies 14 (2017), H. 4, S. 341–361.
- Aikins, Joshua Kwesi: Erinnerungskultur. In: Eva Bahl u. a. (Hrsg.): DECOLONIZE MÜNCHEN. Katalog zur Ausstellung im Münchner Stadtmuseum vom 25. 10. 2013 bis 23. 02. 2014. Münster 2015, S. 173–177.
- Aitken, Robbie/Rosenhaft, Eve: Black Germany. The making and unmaking of a diaspora community, 1884–1960. Cambridge 2013.
- Alavi, Bettina: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Frankfurt a.M. 1998.
- Alavi, Bettina/Borries, Bodo von: Geschichte. In: Hans H. Reich (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen 2000, S. 55–91.
- Alavi, Bettina/Popp, Susanne: Menschenrechtsbildung – Holocaust Education – Demokratieerziehung. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11 (2012), S. 7–10.
- Alavi, Bettina/Lücke, Martin (Hrsg.): Geschichtsunterricht ohne Verlierer? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik. Berlin 2016.
- Albrecht, Monika: German Multiculturalism and Postcolonialism in Comparative Perspective. Prolegomenon for the Framework for a Postcolonial Germany. In: Dirk Götsche/Axel Dunker (Hrsg.): (Post-)Colonialism across Europe. Transcultural History and National Memory. Bielefeld 2014, S. 33–56.
- Albrecht, Monika: Introduction: Postcolonialism cross-examined. Multidirectional perspectives on imperial and colonial pasts and the neocolonial present. In: Monika Al-

- brecht (Hrsg.): *Postcolonialism Cross-Examined. Multidirectional Perspectives on Imperial and Colonial Pasts and the Neocolonial Present*. New York 2020, S. 1–47.
- Albrecht, Monika: *Unthinking postcolonialism. On the necessity for a reset instead of a step forward*. In: Monika Albrecht (Hrsg.): *Postcolonialism Cross-Examined. Multidirectional Perspectives on Imperial and Colonial Pasts and the Neocolonial Present*. New York 2020, S. 181–195.
- Alexopoulou, Maria: *Rassismus als Kontinuitätslinie in der Geschichte der Bundesrepublik*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 68 (2018), H. 38–39, S. 18–24.
- Alexopoulou, Maria: *Deutschland und die Migration. Geschichte einer Einwanderungsgesellschaft wider Willen*. Ditzingen 2020.
- Allen, Theodore: *The invention of the White Race*. Bd. 1: *Racial Oppression and Social Control*. 2. Aufl. London/New York 2012 [1975].
- Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hrsg.): *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts. 2015.
- Anderson, Kevin: *Marx at the margins. On nationalism, ethnicity, and non-western societies*. Chicago 2010.
- Anderson, Kevin: *Marx an den Rändern. Vom Eurozentrismus zur globalen Revolution*. In: Felix Wemheuer (Hrsg.): *Marx und der globale Süden*. Köln 2016, S. 32–55.
- Andreotti, Vanessa/Souza, Lynn Mario T. M. de (Hrsg.): *Postcolonial perspectives on global citizenship education*. New York 2012.
- Anghie, Antony: *The evolution of international law: Colonial and postcolonial realities*. In: *Third World Quarterly* 27 (2006), H. 5, S. 739–753.
- Apraku, Josephine: *Zur Bedeutungsverschiebung des rassistischen Diskurses in Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe II in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1970 und 2010*. IDB Paper Nr. 4/2017. Berlin 2017.
- Arndt, Susan: »The Racial Turn«: *Kolonialismus, weiße Mythen und Critical Whiteness Studies*. In: Marianne Bechhaus-Gerst (Hrsg.): *Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur*. Frankfurt a.M. u. a. 2006, S. 11–25.
- Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster 2011.
- Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. 2. Aufl. Münster 2015.
- Arndt, Susan: *Rassismus. Eine viel zu lange Geschichte*. In: Karim Fereidooni/Meral El (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden 2017, S. 29–45.
- Ashcroft, Bill/Griffiths, Gareth/Tiffin, Helen: *Postcolonial studies. The key concepts*. 3. Aufl. London 2013.
- Ashcroft, Bill/Griffiths, Gareth/Tiffin, Helen: *Noble Savage*. In: Bill Ashcroft/Gareth Griffiths/Helen Tiffin (Hrsg.): *Postcolonial studies. The key concepts*. 3. Aufl. London 2013, S. 235f.
- Ashcroft, Bill/Griffiths, Gareth/Tiffin, Helen: *Postcolonialism/Post-colonialism*. In: Bill Ashcroft/Gareth Griffiths/Helen Tiffin (Hrsg.): *Postcolonial studies. The key concepts*. 3. Aufl. London 2013, S. 204–209.

- Attia, Iman: Rassismus (nicht) beim Namen nennen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 64 (2014), H. 13–14, S. 8–14.
- Attia, Iman: Geteilte Erinnerungen. Global- und beziehungsgeschichtliche Perspektiven auf Erinnerungspolitik. In: Iman Attia/Swantje Köbsell/Nivedita Prasad (Hrsg.): *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. Bielefeld 2015, S. 75–88.
- Attia, Iman: Erinnerungspädagogik provinzialisieren. Kontrapunktische Lektüre jüdisch-muslimischer Geschichte(n) im nationalen Kontext. In: Claudia Machold/Astrid Messerschmidt/Sabine Hornberg (Hrsg.): *Jenseits des Nationalen? Erziehung und Bildung im Spannungsverhältnis von Entgrenzung und Begrenzung nationaler Ordnungen*. Opladen 2020, S. 19–36.
- Autor:innenkollektiv (Andrea Meyer/Bénédicte Savoy (Koord.)): *Atlas der Abwesenheit. Kameruns Kulturerbe in Deutschland*. Berlin 2023.
- Axster, Felix/König, Jana: Nachwort: Multidirektionale Erinnerung in Deutschland. In: Michael Rothberg: *Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung*. Berlin 2021, S. 361–379.
- Bakić-Hayden, Milica: Nesting Orientalisms: The Case of Former Yugoslavia. In: *Slavic Review* 54 (1995), H. 4, S. 917–931.
- Balibar, Étienne: Gibt es einen »Neo-Rassismus«? In: Étienne Balibar/Immanuel Maurice Wallerstein (Hrsg.): *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg/Berlin 1990, S. 23–38.
- Barkan, Elazar: Genocides of Indigenous Peoples. Rhetoric of Human Rights. In: Robert Gellately/Ben Kiernan (Hrsg.): *The specter of genocide. Mass murder in historical perspective*. Cambridge 2003, S. 117–139.
- Barker, Martin: *The new racism. Conservatives and the ideology of the tribe*. London 1981.
- Barras, Vincent/Greub, Gilbert: History of biological warfare and bioterrorism. In: *Clinical Microbiology and Infection* 20 (2014), H. 6, S. 497–502.
- Barreiro, José: The Taínos »Men of the Good«. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 106f.
- Barreto, José-Manuel (Hrsg.): *Human rights from a Third World perspective. Critique, history and international law*. Newcastle upon Tyne 2013.
- Barreto, José-Manuel: Introduction. Decolonial strategies and dialogue in the human rights field. In: José-Manuel Barreto (Hrsg.): *Human rights from a Third World perspective. Critique, history and international law*. Newcastle upon Tyne 2013, S. 1–42.
- Barricelli, Michele: Diversität und historisches Lernen. Eine besondere Zeitgeschichte. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 68 (2018), H. 38–39, S. 48–54.
- Barsch, Sebastian/Hasberg, Wolfgang (Hrsg.): *Inklusiv – exklusiv. Historisches Lernen für alle*. Schwalbach/Ts. 2014.
- Barsch, Sebastian u. a. (Hrsg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M. 2020.
- Barsch, Sebastian u. a.: Einleitung. Diversität im Geschichtsunterricht – Zugänge einer inklusiven Geschichtsdidaktik. In: Sebastian Barsch u. a. (Hrsg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*. Frankfurt a.M. 2020, S. 9–24.
- Barsch, Sebastian/Zehnle, Stephanie: Haptische Irritationen – Eine postkoloniale Didaktik der Objekte. In: Sebastian Barsch/Jörg van Norden (Hrsg.): *Historisches Lernen und*

- Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik. Bielefeld 2020, S. 185–202.
- Bartels, Anke u. a.: Postcolonial Justice. An introduction. In: Anke Bartels u. a. (Hrsg.): Postcolonial Justice. Leiden/Boston 2017, S. i–xxix.
- Bauche, Manuela: Postkolonialer Aktivismus und die Erinnerung an den deutschen Kolonialismus. Die Forderungen nach Repräsentation und sozialer Gleichstellung als zwei Pole einer neuen postkolonialen Bewegung. In: Phase 2 (2010), H. 37, S. 12–15.
- Bay, Hansjörg/Struck, Wolfgang: Postkoloniales Begehren. In: Gabriele Dürbeck/Axel Dunker (Hrsg.): Postkoloniale Germanistik. Bestandsaufnahme, theoretische Perspektiven, Lektüren. Bielefeld 2014, S. 457–578.
- Bechhaus-Gerst, Marianne/Zeller, Joachim (Hrsg.): Deutschland postkolonial? Die Gegenwart der imperialen Vergangenheit. 2. Aufl. Berlin 2021.
- Bechtum, Alexandra/Overwien, Bernd: Kann postkoloniale Kritik Schule machen? Über ihre Grenzen und Potenziale für (entwicklungs-)politische Bildungsarbeit. In: Hans-Jürgen Burchardt/Stefan Peters/Nico Weinmann (Hrsg.): Entwicklungstheorie von heute – Entwicklungspolitik von morgen. Baden-Baden 2017, S. 59–84.
- Beck, Teresa Koloma/Schlichte, Klaus: Theorien der Gewalt zur Einführung. 2. Aufl. Hamburg 2017.
- Beckert, Sven: King Cotton. Eine Geschichte des globalen Kapitalismus. München 2014.
- Bendick, Rainer u. a.: Histoire/Geschichte. Europa und die Welt von der Antike bis 1815. Leipzig 2011.
- Bendix, Daniel: Global development and colonial power. German development policy at home and abroad. London/New York 2018.
- Benz, Wolfgang: Kolonialpolitik als Genozid. Der »Herero-Aufstand« in Deutsch-Südwestafrika. In: Wolfgang Benz (Hrsg.): Ausgrenzung, Vertreibung, Völkermord. Genozid im 20. Jahrhundert. München 2006, S. 27–53.
- Berger, Stefan: Historical Writing and Civic Engagement. A Symbiotic Relationship. In: Stefan Berger (Hrsg.): The Engaged Historian Perspectives on the Intersections of Politics, Activism and the Historical Profession. New York/Oxford 2019, S. 1–31.
- Bergmann, Klaus: Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2007, S. 91–112.
- Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. In: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 3. Aufl. Schwalbach/Ts. 2011, S. 65–77.
- Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken. 3. Aufl. Schwalbach/Ts. 2016.
- Bergold-Caldwell, Denise u. a. (Hrsg.): Spiegelblicke. Perspektiven Schwarzer Bewegung in Deutschland. Berlin 2016.
- Berman, Russell A.: Colonialism, and No End. The Other Continuity Theses. In: Volker Max Langbehn/Mohammad Salama (Hrsg.): German colonialism. Race, the Holocaust, and postwar Germany. New York/Chichester 2011, S. 164–189.
- Bernhard, Philipp: Postkoloniale Spurensuche in München. Geschichtsdidaktische Reflexion eines Stadtrundgangs mit einer »postkolonialen Initiative« im Rahmen einer kolonialgeschichtlichen Unterrichtseinheit. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), H. 1, S. 101–115.

- Bernhard, Philipp: A Postcolonial People's History? Teaching (Post-)Colonial History: Inspired by Howard Zinn's Concept of a People's History. In: Susanne Popp/Katja Gorbahn/Susanne Grindel (Hrsg.): History education and (post-)colonialism. International case studies. Berlin u.a. 2019, S. 299–318.
- Bernhard, Philipp/Lewerenz, Susann: Verflechtungen. Koloniales und rassistisches Denken und Handeln im Nationalsozialismus: Voraussetzungen, Funktionen, Folgen. Materialien für die Bildungsarbeit, KZ-Gedenkstätte Neuengamme in Zusammenarbeit mit der Universität Augsburg und der Universität Hamburg (Hrsg.), 2. Aufl., Hamburg 2019 (Online-Bildungsmaterialien, zugleich als gedruckte Broschüre in der Reihe »Neuengammer Studienhefte« erschienen), https://www.verflechtungen-kolonialismus-nationalsozialismus.de/files/PDF/NG_Verflechtungen_Bildungsmaterialien.pdf (aufgerufen am 24.09.2020).
- Bernhard, Philipp/Popp, Susanne/Schumann, Jutta: Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer für die obligatorische Verankerung globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichtscurricula. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 20 (2021), S. 18–32.
- Bernhard, Philipp/Popp, Susanne: From the National to the Planetary Level. History Education in the Anthropocene. In: International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture. Yearbook of the International Society for History Didactics 44 (2023), S. 21–40.
- Bernhard, Philipp: »Wenn Geschichte nicht engagiert ist, dann sollte man sich auch echt Gedanken machen...«. Postkoloniale Stadtrundgänge als Beispiel für eine »engagierte« Public History. In: Michele Barricelli/Lale Yildirim (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein, Geschichtskultur, Public History – ein spannendes Verhältnis. Göttingen (i.E.).
- Bernhard, Roland: Geschichtsmymen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts. Göttingen 2013.
- Bernhard, Roland/Wimmmler, Jutta: »Dreieckshandel«, Glasperlen und Gender. Eine Dekonstruktion mythischer Narrative zum transatlantischen Sklavenhandel in aktuellen deutschen und österreichischen Schulbüchern. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 70 (2019), H. 3/4, S. 149–164.
- Bernhardt, Markus: Historia magistra vitae? Zum Gegenwarts- und Zukunftsbezug des Geschichtsunterrichts. In: Thomas Sandkühler u.a. (Hrsg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Göttingen 2018, S. 131–142.
- Bertram, Christiane/Kolpatzik, Andrea (Hrsg.): Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Von der Theorie über die Empirie zur Pragmatik. Frankfurt a.M. 2019.
- Bhabha, Homi K.: The location of culture. London/New York 1994.
- Bhabra, Gurminder K.: Rethinking modernity. Postcolonialism and the sociological imagination. Basingstoke 2007.
- Bhabra, Gurminder K./Gebrial, Dalia/Nişancioğlu, Kerem (Hrsg.): Decolonising the university. London/Berlin 2018.
- Bigelow, Bill/Peterson, Bob (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998.
- Bigelow, Bill/Peterson, Bob: Why Rethink Columbus? In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): Rethinking Columbus. The next 500 years. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 10f.

- Bigelow, Bill: A Class Role Play. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 87–93.
- Bigelow, Bill: Columbus's Diary. Reading Between the Lines. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 95–98.
- Bigelow, Bill: Imagining the Taínos. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 108–110.
- Biskamp, Floris: *Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit*. Bielefeld 2016.
- Biskamp, Floris: Zwischen radikaler Repräsentationskritik und Realismus. Kulturelle Differenz in der postkolonialen Kritik. In: Stefan Müller/Janne Mende (Hrsg.): *Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik*. Weinheim/Basel 2016, S. 145–165.
- Biskamp, Floris: Rassismus, Kultur und Rationalität. Drei Rassismustheorien in der kritischen Praxis. In: *Peripherie* 37 (2017), H. 2, S. 271–296.
- Biskamp, Floris: Über das Verhältnis von Rassismuskritik und Antisemitismuskritik. In: *LaG-Magazin* (2019), H. 9, S. 5–8.
- Biskamp, Floris: Ich sehe was, was Du nicht siehst: Antisemitismuskritik und Rassismuskritik im Streit um Israel (Zur Diskussion). In: *Peripherie* 40 (2020), H. 159/160, S. 426–440.
- Blackbourn, David: Das Kaiserreich transnational. Eine Skizze. In: Sebastian Conrad/Jürgen Osterhammel (Hrsg.): *Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871–1914*. Göttingen 2004, S. 302–324.
- Blow, Frances: »Everything Flows and Nothing Stays«. How Students make Sense of the Historical Concepts of Change, Continuity and Development. In: *Teaching History* 145 (2011), S. 47–55.
- Boatcă, Manuela: *Global inequalities beyond occidentalism*. Farnham/Burlington 2015.
- Boatcă, Manuela/Rauhut, Claudia: Globale Ungleichheiten in der Longue durée: Kolonialismus, Sklaverei und Forderungen nach Wiedergutmachung. In: Karin Fischer/Margarete Grandner (Hrsg.): *Globale Ungleichheit. Über Zusammenhänge von Kolonialismus, Arbeitsverhältnissen und Naturverbrauch*. Wien 2019, S. 91–107.
- Böckmann, Matthias u. a. (Hrsg.): *Jenseits von Mbembe. Geschichte, Erinnerung, Solidarität*. Berlin 2022.
- Boger, Mai-Anh/María do Mar Castro Varela: Postkoloniale Pädagogik. Affirmativ-sabotierende Relektüren des pädagogischen Kanons. Weinheim/Basel 2024 (angekündigt).
- Bojadžijev, Manuela u. a.: Rassismusforschung in Deutschland. Prekäre Geschichte, strukturelle Probleme, neue Herausforderungen. In: Tina Dürr/Reiner Becker (Hrsg.): *Leerstelle Rassismus? Analysen und Handlungsmöglichkeiten nach dem NSU*. Frankfurt a.M. 2019, S. 59–73.
- Borries, Bodo von: Problemorientierter Geschichtsunterricht? Schulbuchkritik und Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel der römischen Republik. Stuttgart 1980.
- Borries, Bodo von: *Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem. Europa und Übersee zwischen Entdeckungs- und Industriezeitalter 1492–1830*. Münster 1986.
- Borries, Bodo von: Abschied von Euro- und Ethnozentrismus? Zu Bedeutung und Gestaltung von Unterricht über Kolonialgeschichte. In: *Geschichte Politik und ihre Didaktik. Zeitschrift für historisch-politische Bildung* 15 (1987), H. 3/4, S. 179–194.
- Borries, Bodo von: *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim/München 1995.

- Borries, Bodo von: Interkulturalität beim historisch-politischen Lernen – ja sicher, aber wie? In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 52 (2001), H. 5/6, S. 305–324.
- Borries, Bodo von: Holocausterziehung und Kolonialismusdebatte. In: *Politisches Lernen* 24 (2006), H. 1/2, S. 15–20.
- Borries, Bodo von: Lernen und Lehren zum Holocaust – Konventionen, Irritationen, Provokationen? In: *Evangelischer Pressedienst, epd-Dokumentationen* (2006), H. 4/5, S. 48–65.
- Borries, Bodo von: Globalisierung und Geschichtsunterricht. In: Marcus Ventzke/Sylvia Mebus/Waltraud Schreiber (Hrsg.): *Geschichte denken statt pauken auf der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht*. Radebeul 2010, S. 15–23.
- Borries, Bodo von: Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung. Auswege aus einem Missverhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele. Schwalbach/Ts. 2011.
- Borries, Bodo von: Nicht-nur-kognitive Lernziele. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012, S. 422–438.
- Bowersox, Jeff: *Raising Germans in the Age of Empire: Youth and Colonial Culture, 1871–1914*. Oxford 2013.
- Brauner, Christina: Beim »König« von Anomabo. Audienzen an der westafrikanischen Goldküste als Schauplatz afrikanischer Politik und europäischer Konkurrenz (1751/2). In: Peter Burschel/Christine Vogel (Hrsg.): *Die Audienz. Ritualisierter Kulturkontakt in der Frühen Neuzeit*. Köln u. a. 2014, S. 269–310.
- Brauner, Christina: *Kompanien, Könige und caboceers. Interkulturelle Diplomatie an Gold- und Sklavenküste im 17. und 18. Jahrhundert*. Köln 2015.
- Brett, Peter/Robert Guyver: Postcolonial history education: Issues, tensions and opportunities. In: *Historical Encounters* 8 (2021), H. 2, S. 1–17.
- Brockmeyer, Bettina/Habermas, Rebekka: Editorial. Erinnern post-kolonial. In: *Historische Anthropologie* 30 (2022), H.1, S. 5–11.
- Bronfen, Elisabeth/Marius, Benjamin/Steffen, Therese (Hrsg.): *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*. Tübingen 1997.
- Brüning, Christina/Deile, Lars/Lücke, Martin (Hrsg.): *Historisches Lernen als Rassismuskritik*. Schwalbach/Ts. 2016.
- Brüning, Christina/Deile, Lars/Lücke, Martin: »Let's talk about race!«. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): *Historisches Lernen als Rassismuskritik*. Schwalbach/Ts. 2016, S. 10–18.
- Brunner, Claudia: *Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Bielefeld 2020.
- Brunnert, Michael/Gottschau, Juri: *Kompetent den nationalhistorischen Tunnelblick überwinden. Gezielte Förderung von Kompetenzen historischen Lernens durch Globalgeschichte*. Berlin 2013.
- Buck-Morss, Susan: *Hegel und Haiti. Für eine neue Universalgeschichte*. Berlin 2011.
- Bücken, Susanne u. a. (Hrsg.): *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik*. Wiesbaden 2020.
- Bürger, Christiane: *Deutsche Kolonialgeschichte(n). Der Genozid in Namibia und die Geschichtsschreibung der DDR und BRD*. Bielefeld 2017.

- Burbank, Jane/Cooper, Frederick: Empires in world history. Power and the politics of difference. Princeton 2010.
- Burnard, Trevor: The Atlantic slave trade. In: Gad J. Heuman (Hrsg.): The Routledge history of slavery. London 2011, S. 80–97.
- Caixeta, Luzenir u. a. (Hrsg.): Pädagogik im globalen postkolonialen Raum. Bildungspotenziale von Dekolonisierung und Emanzipation. Weinheim/Basel 2019.
- Carlson, Keith Thor: The power of place, the problem of time. Aboriginal identity and historical consciousness in the cauldron of colonialism. Toronto 2010.
- Casas, Bartolomé de las: Die Disputation von Valladolid (1550–1551). In: Mariano Delgado/Horst Pietschmann/Michael Sievernich (Hrsg.): Bartolomé de Las Casas Werkauswahl. Bd. 1: Missionstheologische Schriften. Paderborn 1994, S. 336–436.
- Casimir, Jean: The Haitians. A decolonial history. Chapel Hill 2020.
- Césaire, Aimé: Über den Kolonialismus. 3. Aufl. Berlin 2021 [1955].
- Chakrabarty, Dipesh: Provincializing Europe: Postcoloniality and the critique of history. In: Cultural Studies 6 (1992), H. 3, S. 337–357.
- Chakrabarty, Dipesh: Rethinking Working-Class History. Bengal 1890–1940. 2. Aufl. Princeton 2000.
- Chakrabarty, Dipesh: Provincializing Europe. Postcolonial thought and historical difference. Princeton 2008 [2000].
- Chakrabarty, Dipesh: Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung. Frankfurt a.M./New York 2010.
- Chakrabarty, Dipesh: The Climate of History in a Planetary Age. Chicago/London 2021.
- Chantiluke, Roseanne (Hrsg.): Rhodes must fall. The struggle to decolonise the racist heart of empire. London 2018.
- Chaturvedi, Vinayak: Eine kritische Theorie der Subalternität. Überlegungen zur Verwendung des Klassenbegriffs in der indischen Geschichtsschreibung. In: Werkstatt-Geschichte (2006), H. 41, S. 7–25.
- Cheyette, Bryan: Postcolonialism and the Study of Anti-Semitism. In: The American Historical Review 123 (2018), H. 4, S. 1234–1245.
- Chibber, Vivek: Postcolonial theory and the specter of capital. London 2013.
- Chibber, Vivek: Postkoloniale Theorie und das Gespenst des Kapitals. Berlin 2018 [2013].
- Childs, Peter/Williams, Patrick: An Introduction to Post-Colonial Theory. London/New York 1997.
- Christian, David: Big History. Die Geschichte der Welt – vom Urknall bis zur Zukunft der Menschheit. München 2018.
- Cichon, Peter/Hosch, Reinhart/Kirsch, Fritz Peter (Hrsg.): Der undankbare Kontinent? Afrikanische Antworten auf europäische Bevormundung. Hamburg 2010.
- Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (Hrsg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M./New York 2002.
- Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini: Einleitung. Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt. In: Sebastian Conrad/Shalini Randeria (Hrsg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M./New York 2002, S. 9–49.
- Conrad, Sebastian: Kolonialismus und Postkolonialismus. Schlüsselbegriffe der aktuellen Debatte. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 62 (2012), H. 44–45, S. 3–9.

- Conrad, Sebastian: *Globalgeschichte. Eine Einführung*. München 2013.
- Conrad, Sebastian: *Rethinking German Colonialism in a Global Age*. In: *The Journal of Imperial and Commonwealth History* 41 (2013), H. 4, S. 543–566.
- Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini/Römhild, Regina (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. 2. Aufl. Frankfurt a.M./New York 2013.
- Conrad, Sebastian: *What is global history?* Princeton/Oxford 2016.
- Conrad, Sebastian: *Rückkehr des Verdrängten? Die Erinnerung an den Kolonialismus in Deutschland 1919–2019*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 69 (2019), H. 40–42, S. 28–33.
- Conrad, Sebastian: *Erinnerung im globalen Zeitalter. Warum die Vergangenheitsdebatte gerade explodiert*. In: *Merkur* 75 (2021), H. 867, S. 5–17.
- Cooper, Frederick/Stoler, Ann Laura (Hrsg.): *Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World*. Berkeley u. a. 1997.
- Cooper, Frederick: *Postcolonial Studies and the Study of History*. In: Ania Loomba (Hrsg.): *Postcolonial studies and beyond*. Durham 2005, S. 401–422.
- Cooper, Frederick: *Kolonialismus denken. Konzepte und Theorien in kritischer Perspektive*. Frankfurt a.M./New York 2012.
- Coronil, Fernando: *Elephants in the Americas? Latin American Postcolonial Studies and Global Decolonization*. In: Enrique D. Dussel/Mabel Moraña/Carlos A. Jáuregui (Hrsg.): *Coloniality at large. Latin America and the postcolonial debate*. Durham 2008, S. 396–416.
- Coronil, Fernando: *Latin American Postcolonial Studies and Global Decolonization*. In: Pramod K. Nayar (Hrsg.): *Postcolonial studies. An anthology*. Chichester 2016, S. 175–192.
- Coulthard, Glen Sean: *Red Skin, White Masks. Rejecting the Colonial Politics of Recognition*. Minneapolis 2014.
- Craemer, Thomas: *International Reparations for Slavery and the Slave Trade*. In: *Journal of Black Studies* 49 (2018), H. 7, S. 694–713.
- Cutrara, Samantha Alana: *The Settler Grammar of Canadian History Curriculum: Why Historical Thinking Is Unable to Respond to the TRC's Calls to Action*. In: *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation* 41 (2018), H. 1, S. 250–275.
- Czollek, Leah Carola u. a.: *Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen*. 2. Aufl. Weinheim/Basel 2019.
- Czollek, Max: *Desintegriert euch!* München 2018.
- Czollek, Max: *Versöhnungstheater*. München 2023.
- Czyborra, Christian/Refai, Mohamed/Yagci, Nalan: *Geschichtsunterricht als weißer Raum? Überlegungen zu Critical Whiteness in der Geschichtsdidaktik*. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): *Historisches Lernen als Rassismuskritik*. Schwalbach/Ts. 2016, S. 71–92.
- Därmann, Iris: *Undienlichkeit. Gewaltgeschichte und politische Philosophie*. Berlin 2020.
- Daly, R. J.: *Samuel Pepys and post-traumatic stress disorder*. In: *The British Journal of Psychiatry* 143 (1983), S. 64–68.
- Daub, Adrian: *Cancel Culture Transfer. Wie eine moralische Panik die Welt erfasst*. Berlin 2022.
- Davis, Natalie Zemon: *Women on the margins. Three seventeenth-century lives*. Cambridge/Massachusetts/London 1995.

- Dehne, Brigitte: »Mit eigenen Augen sehen« oder »Mit den Augen des anderen sehen«? Eine kritische Auseinandersetzung mit den geschichtsdidaktischen Konzepten der Perspektivübernahme und des Fremdverstehens. In: Jan-Patrick Bauer/Andreas Körber/Johannes Meyer-Hamme (Hrsg.): *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen*. Festschrift für Bodo von Borries. Kenzingen 2008, S. 121–144.
- Deile, Lars: Race. In: Jörg van Norden u. a. (Hrsg.): *Geschichtsdidaktische Grundbegriffe. Ein Bilderbuch für Studium, Lehre und Beruf*. Hannover 2020, S. 112f.
- Deile, Lars: Vom Parkett in den Rang. Möglichkeiten und Grenzen einer Geschichte als Rassismuskritik. In: Karim Fereidooni/Nina Simon (Hrsg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden 2020, S. 77–105.
- Delgado, Richard/Stefancic, Jean: *Critical Race Theory. An Introduction*. 3. Aufl. New York 2017.
- Demantowsky, Marko: *Die Geschichtsmethodik in der SBZ und DDR – ihre konzeptuelle, institutionelle und personelle Konstituierung als akademische Disziplin 1945–1970*. Idstein 2003.
- Denzer, Jörg: *Die Konquista der Augsburger Welser-Gesellschaft in Südamerika (1528–1556). Historische Rekonstruktion, Historiografie und lokale Erinnerungskultur in Kolumbien und Venezuela*. München 2005.
- Detmer, David: *Zinnophobia. The battle over history in education, politics, and scholarship*. Winchester/Washington 2018.
- Devlin, Julia/Evers, Tanja/Goebel, Simon (Hrsg.): *Praktiken der (Im-)Mobilisierung. Lager, Sammelunterkünfte und Ankerzentren im Kontext von Asylregimen*. Bielefeld 2021.
- Dhawan, Nikita: Affirmative Sabotage of the Master's Tools: The Paradox of Postcolonial Enlightenment. In: Nikita Dhawan (Hrsg.): *Decolonizing enlightenment. Transnational justice, human rights and democracy in a postcolonial world*. Opladen u. a. 2014, S. 19–78.
- Dhawan, Nikita: Introduction. In: Nikita Dhawan (Hrsg.): *Decolonizing enlightenment. Transnational justice, human rights and democracy in a postcolonial world*. Opladen u. a. 2014, S. 9–16.
- Dhawan, Nikita: The canary who sings in a predictable monotone: Kant and colonialism. In: *Postcolonial Studies* 22 (2019), H. 2, S. 257–261.
- Diefenbach, Heike: Rassismus und Rassismuskritik: Kritische Anmerkungen zum neuen Rassismusdiskurs in der deutschsprachigen Öffentlichkeit und Sozialwissenschaft. In: Karim Fereidooni/Meral El (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden 2017, S. 837–854.
- Dietrich, Anette: *Weißer Weiblichkeiten. Konstruktionen von »Rasse« und Geschlecht im deutschen Kolonialismus*. Bielefeld 2007.
- Dirks, Nicholas B.: *Colonialism and culture*. Ann Arbor 1992.
- Dirks, Nicholas B.: *Castes of mind. Colonialism and the making of modern India*. Princeton 2001.
- Dirlik, Arif: Postcoloniality and History. In: *Journal of the Canadian Historical Association* 17 (2006), H. 2, S. 80–88.
- Dräger, Marco: *Denkmäler im Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M. 2021.

- D'Sena, Peter: Chapter 3 Decolonising the Curriculum: Contexts and Strategies. In: Adele Nye/Jennifer Clark (Hrsg.): Teaching history for the contemporary world. Tensions, challenges and classroom experiences in higher education. Singapore 2021, S. 29–41.
- Dussel, Enrique: Von der Erfindung Amerikas zur Entdeckung des Anderen. Ein Projekt der Transmoderne. Düsseldorf 1993.
- Dussel, Enrique: The invention of the Americas. Eclipse of »the Other« and the Myth of Modernity. New York 1995.
- Eckert, Andreas: Kolonialismus. Frankfurt a.M. 2006.
- Eckert, Andreas: Wechselwirkungen. In: Sebastian Gottschalk u.a. (Hrsg.): Deutscher Kolonialismus: Fragmente seiner Geschichte und Gegenwart. Berlin 2016, S. 146–153.
- Eder, Klaus: Universalgeschichte. In: Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Bd. 1. Düsseldorf 1979, S. 127–130.
- Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster 2005.
- Eggert, Manfred K. H.: Kultur und Materielle Kultur. In: Stefanie Samida/Manfred K. H. Eggert/Hans Peter Hahn (Hrsg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart/Weimar 2014, S. 22–31.
- Eis, Andreas: Vom Beutelsbacher Konsens zur »Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung«? In: Benedikt Widmaier (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn 2016, S. 131–139.
- Elias, Hannah: Time and race in history education. In: *Renewal: A Journal of Social Democracy* 28 (2020), H. 4, S. 47–58.
- El-Mafaalani, Aladin: Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt. Köln 2020.
- El-Tayeb, Fatima: Schwarze Deutsche. Der Diskurs um »Rasse« und nationale Identität 1890–1933. Frankfurt a.M./New York 2001.
- El-Tayeb, Fatima: Blut, Nation und multikulturelle Gesellschaft. In: Marianne Bechhaus-Gerst (Hrsg.): AfrikanerInnen in Deutschland und schwarze Deutsche – Geschichte und Gegenwart. Münster 2004, S. 125–137.
- El-Tayeb, Fatima: Anders Europäisch. Rassismus, Identität und Widerstand im vereinten Europa. Münster 2015.
- El-Tayeb, Fatima: Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft. Bielefeld 2016.
- Epplé, Angelika: Lokalität und die Dimensionen des Globalen. In: *Historische Anthropologie* 21 (2013), H. 1, S. 4–25.
- Erdmann, Elisabeth: Was verstehen wir unter »Weltgeschichte«? In: Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik. Mitteilungen 19 (1998), H. 1, S. 14–26.
- Erkovan, Selman: Der Orientalismus in »uns« und »denen«. Die Wirkmacht migrantisierender Ermächtigungsprojektionen in der Geschichtsdidaktik und die Chance ihrer Sichtbarmachung durch die postkoloniale Orientalismus-Theorie Edward Saids. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach 2016/Ts., S. 149–162.
- Escobar, Arturo: Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. In: *Tabula Rasa* 1 (2003), H. 1, S. 51–86.

- Fabian, Johannes: *Time and the other. How anthropology makes its object*. New York 2014 [1983].
- FairBindung e.V. (Hrsg.): *Lebensmittel zum Zweck. Wirtschaftswachstum & Ernährung. Materialien für die Bildungsarbeit*. 2015.
- Fanon, Frantz: *Die Verdammten dieser Erde*. Frankfurt a.M. 1981 [1961].
- Fanon, Frantz: *Schwarze Haut, weiße Masken*. Wien/Berlin 2015 [1952].
- Fava, Rosa: *Die Neuausrichtung der »Erziehung nach Auschwitz« in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse*. Berlin 2015.
- Fava, Rosa: *Rassismus und Antisemitismus: Unterscheiden, nicht isolieren*. In: *LaG-Magazin* (2019), H. 9, S. 18–21.
- Feliciano-Santos, Sherina: *A Contested Caribbean Indigeneity. Language, Social Practice, and Identity within Puerto Rican Taíno Activism*. New Brunswick 2021.
- Fenske, Uta u.a. (Hrsg.): *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitik in Europa. Module für den Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M. 2015.
- Fereidooni, Karim: *Rassismuskritische Theorie und Praxis der sozialwissenschaftlichen Lehrer_innenbildung*. In: David Kergel/Birte Heidkamp (Hrsg.): *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Wiesbaden 2019, S. 293–318.
- Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hrsg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden 2020.
- Fereidooni, Karim/Höfl, Stefan E. (Hrsg.): *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis*. Frankfurt a.M. 2021.
- Ferguson, Niall: *Empire. The rise and demise of the British world order and the lessons for global power*. New York 2003.
- Fernández-Armesto, Felipe: *Before Columbus. Exploration and colonisation from the Mediterranean to the Atlantic, 1229–1492*. London u. a. 1987.
- Fields, Karen E./Fields, Barbara J.: *Racecraft. The soul of inequality in American life*. London/New York 2012.
- Firla-Forkl, Monika: *Philosophie und Ethnographie. Kants Verhältnis zu Kultur und Geschichte Afrikas*. In: Cornelia Wunsch (Hrsg.): XXV. Deutscher Orientalistentag vom 8. bis 13. 4. 1991 in München. Vorträge. Stuttgart 1994, S. 432–442.
- Fisch, Jörg: *Die europäische Expansion und das Völkerrecht. Die Auseinandersetzungen um den Status der überseeischen Gebiete vom 15. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Stuttgart 1984.
- Fisch, Jörg: *Colonialism: Before and After*. In: Susanne Popp/Katja Gorbahn/Susanne Grindel (Hrsg.): *History Education and (Post-)Colonialism*. Berlin u. a. 2019, S. 47–59.
- Fischer, Florian u. a.: *Was SchülerInnen über Globalisierung denken – Anhaltspunkte für die Gestaltung sozioökonomischer Bildung*. In: *GWP. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik. Sozialwissenschaften für politische Bildung* 64 (2015), H. 2, S. 199–210.
- Fischer, Florian u. a.: *Globales Lernen: Politik statt Kompetenz. Empirisch fundierte Zugänge zur Gestaltung von Globalem Lernen*. In: *POLIS* 20 (2016), H. 1, S. 15–17.
- Fischer-Tine, Harald/Purtschert, Patricia (Hrsg.): *Colonial Switzerland. Rethinking colonialism from the margins*. Basingstoke 2015.

- Fitzpatrick, Matthew P.: The Pre-History of the Holocaust? The Sonderweg and Historikerstreit Debates and the Abject Colonial Past. In: *Central European History* 41 (2008), H. 3, S. 477–503.
- Fitzpatrick, Matthew P.: Colonialism, Postcolonialism, and Decolonization. In: *Central European History* 51 (2018), H. 1, S. 83–89.
- Florvil, Tiffany N.: Mobilizing Black Germany. Afro-German women and the making of a transnational movement. Urbana u. a. 2020.
- Foroutan, Naika/İkiz, Dilek: Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel 2016, S. 138–151.
- Foroutan, Naika/Karakayali, Juliane/Spielhaus, Riem (Hrsg.): *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik*. Frankfurt a.M./New York 2018.
- Foroutan, Naika: *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Berlin 2019.
- Forschungs- und Dokumentationszentrum Chile-Lateinamerika e.V. (Hrsg.): *Rohstoffe. Segen für Deutschland und Fluch für Lateinamerika? Bildungsmaterial für die Sekundarstufe II*. Berlin 2015.
- Fourest, Caroline: *Generation Beleidigt. Von der Sprachpolizei zur Gedankenpolizei. Über den wachsenden Einfluss linker Identitärer*. Berlin 2020.
- Friedländer, Saul u. a. (Hrsg.): *Ein Verbrechen ohne Namen. Anmerkungen zum neuen Streit über den Holocaust*. München 2022.
- Friedrichsmeyer, Sara/Lennox, Sara/Zantop, Susanne (Hrsg.): *The imperialist imagination. German colonialism and its legacy*. Ann Arbor 1998.
- Fürnrohr, Walter: Die Dritte Welt im Geschichtsunterricht – ein Vorwort. In: Walter Fürnrohr (Hrsg.): *Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder. Von der Kolonialgeschichte zur Geschichte der Dritten Welt*. München 1982, S. 3–6.
- Gandhi, Leela: *Postcolonial theory. A critical introduction*. New York 1998.
- Garbe, Sebastian: *Das Projekt Modernität/Kolonialität in Gegenüberstellung mit postkolonialer Theorie und als Herausforderung für die Kultur- und Sozialanthropologie – Eine theoretische Übersetzungsarbeit anhand interkultureller Teamarbeit in Argentinien*. Wien 2012.
- Garbe, Sebastian: *Das Projekt Modernität/Kolonialität – Zum theoretischen/akademischen Umfeld des Konzepts der Kolonialität der Macht*. In: Pablo Quintero/Sebastian Garbe (Hrsg.): *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte: zwischen Theorie und Praxis*. Münster 2013, S. 21–52.
- Garbe, Sebastian/Knake, Sebastian/Matz, Eugenia: »Gibt's das auch in postkolonial?« Globales Lernen vor dem Hintergrund postkolonialer Kritik. In: Oliver Emde u. a. (Hrsg.): *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen u. a. 2017, S. 91–109.
- Gautschi, Peter/Bernhardt, Markus/Mayer, Ulrich: Guter Geschichtsunterricht – Prinzipien. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012, S. 326–348.
- Geiger, Wolfgang/Melber, Henning (Hrsg.): *Kritik des deutschen Kolonialismus. Postkoloniale Sicht auf Erinnerung und Geschichtsvermittlung*. Frankfurt a.M. 2021.
- Geiger, Wolfgang: *Afrikanbilder in der Kritik*. In: Wolfgang Geiger/Henning Melber (Hrsg.): *Kritik des deutschen Kolonialismus. Postkoloniale Sicht auf Erinnerung und Geschichtsvermittlung*. Frankfurt a.M. 2021, S. 139–153.

- Geiger, Wolfgang: Der deutsche Kolonialismus in aktuellen Lehrbüchern. Eine kritische Analyse. In: Wolfgang Geiger/Henning Melber (Hrsg.): Kritik des deutschen Kolonialismus. Postkoloniale Sicht auf Erinnerung und Geschichtsvermittlung. Frankfurt a.M. 2021, S. 163–182.
- Geiss, Peter: Nützliche Nachfragen aus Frankreich. Urteilsbezogene Arbeitsaufträge für den Geschichtsunterricht im deutsch-französischen Dialog. In: Rainer Bendick u. a. (Hrsg.): Deutschland und Frankreich – Geschichtsunterricht für Europa. Die deutsch-französischen Schulbuchgespräche im europäischen Kontext. France – Allemagne. L'enseignement de l'histoire pour l'Europe. Les rencontres franco-allemandes sur les manuels scolaires dans le contexte européen. Frankfurt a.M. 2018, S. 154–170.
- Gerber, Jan: Holocaust, Kolonialismus, Postkolonialismus. Über Opferkonkurrenz und Schuldverschiebung. Einleitung zum Schwerpunkt. In: Jan Gerber (Hrsg.): Schwerpunkt: Die Untiefen des Postkolonialismus. Berlin 2021, S. 19–46.
- Gerwarth, Robert/Malinowski, Stephan: Der Holocaust als »kolonialer Genozid«? Europäische Kolonialgewalt und nationalsozialistischer Vernichtungskrieg. In: Geschichte und Gesellschaft 33 (2007), S. 439–466.
- Gerwarth, Robert/Malinowski, Stephan: Hannah Arendt's Ghosts. Reflections on the Disputable Path from Windhoek to Auschwitz. In: Central European History 42 (2009), H. 2, S. 279–300.
- Getachew, Adom: Worldmaking after empire. The rise and fall of self-determination. Princeton 2019.
- Geulen, Christian: Geschichte des Rassismus. München 2007.
- Gibson, Lindsay: The Ethical Dimension of Canadian Commemoration Controversies. In: Canadian Social Studies 49 (2017), H. 2, S. 15–19.
- Gibson, Lindsay/Case, Roland: Reshaping Canadian History Education in Support of Reconciliation. In: Canadian Journal of Education 42 (2019), H. 1, S. 251–284.
- Gibson, Lindsay: The Case for Commemoration Controversies in Canadian History Education. In: Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation 44 (2021), H. 2, S. 434–465.
- Gilley, Bruce: Verteidigung des deutschen Kolonialismus. Lüdinghausen 2021.
- Gilroy, Paul: The black Atlantic. Modernity and double consciousness. Cambridge/Massachusetts 2000 [1993].
- Gilroy, Paul: Against race. Imagining political culture beyond the color line. 4. Aufl. Cambridge/Massachusetts 2001.
- Gilroy, Paul: Postcolonial Melancholia. New York 2005.
- Gißibl, Bernhard: Imperiale Weitläufigkeit, koloniale Inszenierungen. Einführende Perspektiven auf die Provinzialisierung der Metropole. In: Bernhard Gißibl/Katharina Niederau (Hrsg.): Imperiale Weltläufigkeit und ihre Inszenierungen. Theodor Bumiller, Mannheim und der deutsche Kolonialismus um 1900. Göttingen 2021, S. 11–46.
- glokal e.V. (Hrsg. Autor*innen Daniel Bendix/Chandra-Milena Danielzik/Timo Kiesel): Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. Berlin 2013.
- glokal e.V.: Die Zeitstrahlmethode. Eine Einleitung zur Arbeit mit historischen Zitaten in Seminaren und im Unterricht. In: glokal e.V. (Hrsg.): CONNECTING THE DOTS. Lernen aus Geschichte(n) zu Unterdrückung und Widerstand. Berlin 2017, S. 34–45.

- Goldberg, David Theo: Racisms without Racism. In: Publications of the Modern Language Association of America 123 (2008), H. 5, S. 1712–1716.
- Goldberg, David Theo: The threat of race. Reflections on racial neoliberalism. Malden u. a. 2009.
- Götttsche, Dirk/Dunker, Axel (Hrsg.): (Post-)Colonialism across Europe. Transcultural History and National Memory. Bielefeld 2014.
- Götz, Georg: Geschichtsunterricht als Kritik? – Der Streit um die kritische Geschichtsdiaktik und seine Folgen. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 9 (2018), S. 61–78.
- Gorbahn, Katja: From Carl Peters to the Maji War- Colonialism in current Tanzanian and German textbooks. In: International Society of History Didactics Yearbook 35 (2014), S. 57–78.
- Gouaffo, Albert/Michels, Stefanie: Einleitung. In: Albert Gouaffo/Stefanie Michels (Hrsg.): Koloniale Verbindungen – transkulturelle Erinnerungstopografien. Das Rheinland in Deutschland und das Grasland Kameruns. Bielefeld 2019, S. 9–28.
- Graeber, David: Toward An Anthropological Theory of Value. The False Coin of Our Own Dreams. New York 2001.
- Graeber, David/Wengrow, David: The dawn of everything. A new history of humanity. New York 2021.
- Graneß, Anke/Kopf, Martina/Kraus, Magdalena: Feministische Theorie aus Afrika, Asien und Lateinamerika. Wien 2019.
- Grannemann, Katharina/Kuchler, Christian/Oleschko, Sven (Hrsg.): Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache. Münster/ New York 2018.
- Grau, Bernhard: Steigbügelhalter des NS-Staates – Franz Xaver Ritter von Epp und die Zeit des ›Dritten Reiches‹. In: Marita Krauss (Hrsg.): Rechte Karrieren in München. Von der Weimarer Zeit bis in die Nachkriegsjahre. München 2010, S. 29–51.
- Grawan, Florian: Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch? Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion. Braunschweig 2014.
- Green, Marcus E.: Rethinking the subaltern and the question of censorship in Gramsci's Prison Notebooks. In: Postcolonial Studies 14 (2011), H. 4, S. 387–404.
- Gregory, Derek: The colonial present. Afghanistan, Palestine, Iraq. Malden 2004.
- Gress, David: From Plato to NATO. The Idea of the West and its Opponents. New York u. a. 1998.
- Grewe, Bernd-Stefan: Entgrenzte Räume und die Verortung des Globalen. Probleme und Potentiale für das historische Lernen. In: Michael Sauer u. a. (Hrsg.): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen. Göttingen 2016, S. 297–320.
- Grewe, Bernd-Stefan: Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdiaktik 15 (2016), S. 5–30.
- Grewe, Bernd-Stefan u. a.: Freiburg und der Kolonialismus. Vom Kaiserreich bis zum Nationalsozialismus. Freiburg 2018.
- Grewe, Bernd-Stefan: Global Commodities and Commodity Chains. In: Tirthankar Roy/Giorgio Riello (Hrsg.): Global economic history. London 2019, S. 215–228.
- Grewe, Bernd-Stefan: Gold. Eine Weltgeschichte. München 2019.

- Grewe, Bernd-Stefan u. a. (Hrsg.): *Koloniales Erbe(n). Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 72 (2021), H. 9/10.
- Grewe, Bernd-Stefan: *Koloniales Erben. Zur Einführung*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 72 (2021), H. 9/10, S. 493–500.
- Grigat, Stephan u. a. (Hrsg.): *Erinnern als höchste Form des Vergessens? (Um-)Deutungen des Holocaust und der »Historikerstreit 2.0«*. Berlin 2023.
- Grindel, Susanne: *Deutscher Sonderweg oder europäischer Erinnerungsort? Die Darstellung des modernen Kolonialismus in neueren deutschen Schulbüchern*. In: *Internationale Schulbuchforschung* 30 (2008), H. 3, S. 695–716.
- Grindel, Susanne: *Kolonialismus im Schulbuch als Übersetzungsproblem. Deutsche, französische und englische Geschichtslehrwerke im Vergleich*. In: *Geschichte und Gesellschaft* 38 (2012), S. 272–303.
- Grindel, Susanne: *Lesarten des Kolonialismus. Die Kolonialgeschichte in neueren europäischen und afrikanischen Schulbüchern*. In: *Periplus Jahrbuch für Außereuropäische Geschichte* 22 (2012), S. 176–195.
- Grindel, Susanne: *»... so viel von der Karte von Afrika britisch rot zu malen als möglich«. Karten kolonialer Herrschaft in europäischen Geschichtsschulbüchern des 20. Jahrhunderts*. In: Vadim Oswalt/Peter Haslinger (Hrsg.): *Kampf der Karten. Propaganda- und Geschichtskarten als politische Instrumente und Identitätstexte*. 2. Aufl. Marburg 2016, S. 258–287.
- Grindel, Susanne: *Mythos Kolonialismus. Die europäische Expansion in Afrika*. In: Roland Bernhard u. a. (Hrsg.): *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern. Von Marathon bis zum Élysée-Vertrag*. Göttingen 2017, S. 117–135.
- Grosfoguel, Ramón: *The epistemic decolonial turn*. In: *Cultural Studies* 21 (2007), H. 2–3, S. 211–223.
- Grosfoguel, Ramón: *The Structure of Knowledge in Westernized Universities. Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century*. In: *Human Architecture. Journal of the Sociology of Self-Knowledge* 11 (2013), H. 1, S. 73–90.
- Grosse, Pascal: *What Does German Colonialism have to do with National Socialism. A Conceptual Framework*. In: Eric Ames/Marcia Klotz/Lora Wildenthal (Hrsg.): *Germany's colonial pasts*. Lincoln 2005, S. 115–134.
- Grosse, Pascal: *From colonialism to National Socialism to postcolonialism. Hannah Arendt's Origins of Totalitarianism*. In: *Postcolonial Studies* 9 (2006), H. 1, S. 35–52.
- Grottrian, Etta: *Geschichtswerkstätten und alternative Geschichtspraxis in den achtziger Jahren*. In: Wolfgang Hardtwig/Alexander Schug (Hrsg.): *History Sells! Angewandte Geschichte als Wissenschaft und Markt*. Stuttgart 2009, S. 243–253.
- Gurnah, Abdulrazak: *Afterlives*. London u. a. 2020.
- Guse, Klaus-Michael u. a.: *Postkoloniale Theorien verstehen und auf das Verhältnis von Ost- und Westeuropa anwenden*. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitik in Europa. Module für den Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M. 2015, S. 107–115.
- Ha, Kien Nghi: *Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus*. Bielefeld 2005.

- Ha, Kien Nghi/al-Samarai, Nicola Lauré/Mysorekar, Sheila (Hrsg.): *Re-, Visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Münster 2007.
- Habermas, Rebekka: *Benin Bronzen im Kaiserreich – oder warum koloniale Objekte so viel Ärger machen*. In: *Historische Anthropologie* 25 (2017), H. 3, S. 327–352.
- Habermas, Rebekka: *Restitutionsdebatten, Koloniale Aphasie und die Frage, was Europa ausmacht*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 69 (2019), H. 40–42, S. 17–22.
- Häussler, Matthias: *Der Genozid an den Herero. Krieg, Emotion und extreme Gewalt in Deutsch-Südwestafrika*. Weilerswist 2018.
- Hall, Catherine (Hrsg.): *Cultures of empire. Colonizers in Britain and the Empire in nineteenth and twentieth centuries. A reader*. Manchester 2000.
- Hall, Catherine u. a.: *Legacies of British slave-ownership. Colonial slavery and the formation of Victorian Britain*. Cambridge 2014.
- Hall, Stuart: *Rassismus als ideologischer Diskurs*. In: *Das Argument* 31 (1989), H. 178, S. 913–921.
- Hall, Stuart: *Europe's Other Self*. In: *Marxism Today*, August 1991, S. 18–19.
- Hall, Stuart/Gieben, Bram (Hrsg.): *Formations of modernity*. Cambridge/Oxford 1992.
- Hall, Stuart: *The West and the Rest. Discourse and Power*. In: Stuart Hall/Bram Gieben (Hrsg.): *Formations of modernity*. Cambridge/Oxford 1992, S. 275–332.
- Hall, Stuart: *Rassismus als ideologischer Diskurs*. In: Nora Räthzel (Hrsg.): *Theorien über Rassismus*. Hamburg 2000, S. 7–16.
- Hall, Stuart: *Wann gab es »das Postkoloniale«? Denken an der Grenze*. In: Sebastian Conrad/Shalini Randeria (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M./New York 2002, S. 219–246.
- Hall, Stuart: *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4*. Hamburg 2004.
- Hall, Stuart: *Ideologie, Kultur, Rassismus. Ausgewählte Schriften 1*. Hamburg 2010.
- Hall, Stuart: *The Fateful Triangle. Race, Ethnicity, Nation*. Cambridge/Massachusetts 2017.
- Hamann, Christoph: *Visual History und Geschichtsdidaktik. Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung*. Herbolzheim 2015.
- Handro, Saskia: *Geschichtsunterricht und historisch-politische Sozialisation in der SBZ und DDR (1945–1961). Eine Studie zur Region Sachsen-Anhalt*. Weinheim/Basel 2002.
- Handro, Saskia: *Historische Orientierung gesucht! Straßennamendebatten als Forschungsgegenstand und geschichtskulturelle Praxis*. In: Matthias Frese/Marcus Weidner (Hrsg.): *Verhandelte Erinnerungen. Der Umgang mit Ehrungen, Denkmälern und Gedenkorten nach 1945*. Paderborn 2018, S. 253–278.
- Hasberg, Wolfgang: *Rezension von: Sebastian Barsch u. a. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 20 (2021), S. 213–215.
- Haslip-Viera, Gabriel (Hrsg.): *Taíno revival. Critical perspectives on Puerto Rican identity and cultural politics*. Princeton 2001.
- Haydn, Terry: *How and what should we teach about the British empire in English schools?* In: *Yearbook of the International Society of History Didactics* 35 (2014), S. 23–40.
- Haydn, Terry: *How is »Empire« taught in English schools? An Exploratory Study*. In: Susanne Popp/Katja Gorbahn/Susanne Grindel (Hrsg.): *History Education and (Post-) Colonialism* 2019, S. 277–296.

- Heeb, Bernhard S./Kabwete, Charles Mulinda (Hrsg.): *Human Remains from the Former German Colony of East Africa. Recontextualization and Approaches for Restitution* Köln 2022.
- Heinemann, Alisha M.B./Akbaba, Yaliz: *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Eine Einleitung*. In: Yaliz Akbaba/Alisha M.B. Heinemann (Hrsg.): *Erziehungswissenschaften dekolonisieren – Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse*. Weinheim/Basel 2023, S. 14–31.
- Helfer, Florian: (Post-)colonial Myths in German History Textbooks, 1989–2015. In: *German Politics and Society* 39 (2021), H. 1, S. 79–99.
- Heuer, Andreas: *Geschichtsbewusstsein. Entstehung und Auflösung zentraler Annahmen westlichen Geschichtsdenkens*. Schwalbach/Ts. 2011.
- Heuer, Christian: Die Kategorie der Klasse im Diskurs der Geschichtsdidaktik. In: Sebastian Barsch u. a. (Hrsg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*. Frankfurt a.M. 2020, S. 135–145.
- Heyden, Ulrich van der/Zeller, Joachim (Hrsg.): *Kolonialismus hierzulande. Eine Spurensuche in Deutschland*. Erfurt 2007.
- Heyden, Ulrich van der: Die Kolonialgeschichtsschreibung in der DDR. In: *Politisches Lernen* 39 (2021), H. 1–2, S. 11–18.
- Hickel, Jason: The contradiction of the sustainable development goals: Growth versus ecology on a finite planet. In: *Sustainable Development* 27 (2019), H. 5, S. 873–884.
- Hinz, Felix: »Hispanisierung« in Neu-Spanien 1519–1568. *Transformation kollektiver Identitäten von Mexica, Tlaxkalteken und Spaniern*. 3 Bde. Hamburg 2005.
- Hinz, Felix/Meyer-Hamme, Johannes: Geschichte lernen postkolonial? In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 15 (2016), H. 1, S. 131–148.
- Hirschhausen, Ulrike von/Kreienbaum, Jonas: »Neocolonialism« Revisited: An Empirical Enquiry into the Term's Theoretical Substance Today. In: *Comparativ. Zeitschrift für Globalgeschichte und Vergleichende Gesellschaftsforschung* 29 (2019), H. 3, S. 65–85.
- Hitchcock, Robert K./Koperski, Thomas E.: *Genocides of Indigenous People*. In: Dan Stone (Hrsg.): *The historiography of genocide*. Basingstoke 2008, S. 577–617.
- Hobsbawm, Eric: *Introduction: Inventing traditions*. In: Eric Hobsbawm/Terence Ranger (Hrsg.): *The invention of tradition*. Cambridge 1983, S. 1–14.
- Hobsbawm, Eric: *The age of empire. 1875–1914*. New York 1989.
- Holbraad, Martin/Pedersen, Morten Axel: *The ontological turn. An anthropological exposition*. Cambridge 2017.
- Horn, Eva/Bergthaller, Hanno: *Anthropozän zur Einführung*. Hamburg 2019.
- Hornscheidt, Lann: Was ist post- und kontrakoloniale Diskursanalyse. In: Adibeli Nduka-Agwu/Lann Hornscheidt (Hrsg.): *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt a.M. 2010, S. 448–455.
- Hudis, Peter: *Frantz Fanon. Philosopher of the Barricades*. London 2015.
- Hund, Wulf D.: *Rassismus im Kontext. Geschlecht, Klasse, Nation, Kultur und Rasse*. In: Irmtrud Wojak (Hrsg.): *Grenzenlose Vorurteile. Antisemitismus, Nationalismus und ethnische Konflikte in verschiedenen Kulturen*. Frankfurt a.M. 2002, S. 17–40.
- Hund, Wulf D.: *Rassismus*. Bielefeld 2007.
- Hund, Wulf D./Hinrichsen, Malte: *Metamorphosen des ›Mohren‹. Rassistische Sprache und historischer Wandel*. In: Gudrun Hentges (Hrsg.): *Sprache – Macht – Rassismus*. Berlin 2014, S. 69–96.

- Hund, Wulf D.: *Wie die Deutschen weiß wurden. Kleine (Heimat)Geschichte des Rassismus*. Stuttgart 2017.
- Hund, Wulf D.: *Rassismus und Antirassismus*. Köln 2018.
- Hund, Wulf D./Emmerink, Malina: *Rassismus und Kolonialismus*. In: Marianne Bechhaus-Gerst/Joachim Zeller (Hrsg.): *Deutschland postkolonial? Die Gegenwart der imperialen Vergangenheit*. Berlin 2018, S. 269–297.
- Huneke, Friedrich/Wagner-Kyora, Georg/Wilczek, Jens (Hrsg.): *Transkulturelle Geschichtsdidaktik. Kompetenzen und Unterrichtskonzepte*. Schwalbach/Ts. 2008.
- Husemann, Charlotte/Schmitz-Zerres, Sabrina: *Von Abenteurern und Entdeckern – postkoloniale Kolumbus-Narrative in Lehrplänen und Geschichtsbüchern im internationalen Vergleich*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 20 (2021), S. 33–49.
- Ignatiev, Noel: *How the Irish became white*. New York 1995.
- Informationsbüro Nicaragua (Hrsg.): *Werkheft-Box Fokuscafé Lateinamerika. Werkheft Kolonialismus und Rassismus*. 1., leicht korr. Nachdr. Wuppertal 2017 [2015; 2011].
- Jäger, Siegfried: *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. 6. Aufl. Münster 2012.
- James, C. L. R.: *The Black Jacobins. Toussaint l’Ouverture and the San Domingo Revolution*. 2. Aufl. New York 1989 [1938].
- Jansen, Jan C./Osterhammel, Jürgen: *Dekolonisation. Das Ende der Imperien*. Bonn 2014.
- Jeismann, Karl-Ernst: *Didaktik der Geschichte. Das spezifische Bedingungsfeld des Geschichtsunterrichts*. In: Günter C. Behrmann/Karl-Ernst Jeismann/Hans Süßmuth (Hrsg.): *Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts*. Paderborn 1978, S. 50–107.
- Johansen, Bruce E.: *Turtle Island*. In: Bruce E. Johansen/Barbara A. Mann (Hrsg.): *Encyclopedia of the Haudenosaunee (Iroquois Confederacy)*. Westport/London 2000, S. 318–319.
- John, Anke: *Historische Urteilsbildung. Wertewandel und historische Darstellungsfragen*. In: Anke John u.a. (Hrsg.): *Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht. Ethik, Englisch, Geographie, Geschichte, politische Bildung, Religion*. Frankfurt a.M. 2020, S. 100–124.
- Jonas, Katharina: *Historische Perspektivenübernahme von Schülerinnen und Schülern beim historischen Urteilen und Argumentieren*. In: *Paradigma: Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik* 7 (2017), S. 30–41.
- Jones, Adam: *Genocide. A comprehensive introduction*. 3. Aufl. London/New York 2017.
- Joseph, Jr., Alvin: *Taíno resistance. Enríque’s Uprising*. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998.
- Juneja, Monica: *Debatte zum »Postkolonialismus« aus Anlass des Sammelbandes Jenseits des Eurozentrismus von Sebastian Conrad und Shalini Randeria*. In: *WerkstattGeschichte* (2003), H. 34, S. 88–96.
- Jung, Horst-Wilhelm/Staehr, Gerda: *Historisches Lernen. Didaktik der Geschichte*. Köln 1983.
- Kabasakal Arat, Zehra F.: *Forging a Global Culture of Human Rights: Origins and Prospects of the International Bill of Rights*. In: José-Manuel Barreto (Hrsg.): *Human rights from a Third World perspective. Critique, history and international law*. Newcastle upon Tyne 2013, S. 388–418.

- Kahlcke, Inga/Fauth, Lisa: Perspektiven oder Kategorien? Die Unterscheidung von Sach- und Werturteil in der Forschung, in Unterrichtsmaterialien und bei Geschichtslehrkräften. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 71 (2020), H. 1/2, S. 35–47.
- Kalny, Eva: Der »Westen« und die Menschenrechte. Abschied vom Ursprungsmythos einer Idee. In: *Peripherie* 28 (2008), H. 109/110, S. 196–223.
- Kaltmeier, Olaf: Postkoloniale Geschichte(n). Repräsentationen, Temporalitäten und Geopolitiken des Wissens. In: Julia Reuter/Alexandra Karentzos (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden 2012, S. 203–214.
- Kaltmeier, Olaf: General introduction to the Routledge Handbook to the history and society of the Americas. In: Olaf Kaltmeier (Hrsg.): *The Routledge handbook to the history and society of the Americas*. London/New York 2019, S. 1–12.
- Kamissek, Christoph/Kreienbaum, Jonas: An Imperial Cloud? Conceptualising Interimperial Connections and Transimperial Knowledge. In: *Journal of Modern European History* 14 (2016), H. 2, S. 164–182.
- Kastner, Jens: Klassifizierende Blicke, manichäische Welt. Frantz Fanon: »Schwarze Haut, weiße Masken« und »Die Verdammten dieser Erde«. In: Julia Reuter/Alexandra Karentzos (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden 2012, S. 85–95.
- Kastner, Jens: *Dekolonialistische Theorie aus Lateinamerika. Einführung und Kritik*. Münster 2022.
- Kehoe, S. Karly: Übersee-Kolonialismus als Prozess verstehen: Zur Einführung. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M. 2015, S. 21–23.
- Kendi, Ibram X.: *Stamped from the beginning. The definitive history of racist ideas in America*. London 2017.
- Kendi, Ibram X.: *How to be an antiracist*. London 2019.
- Kennedy, Dane: Postcolonialism and History. In: Graham Huggan (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Postcolonial Studies*. Oxford 2013, S. 467–488.
- Kennedy, Dane: The Imperial History Wars. In: *Journal of British Studies* 54 (2015), H. 1, S. 5–22.
- Kerber, Anne: Kolonialgeschichte in deutschen Schulbüchern – kritisch oder kritikwürdig? In: Helma Lutz/Kathrin Gawarecki (Hrsg.): *Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft*. Münster 2005, S. 81–93.
- Kerner, Ina: *Postkoloniale Theorien zur Einführung*. Hamburg 2012.
- Kerner, Ina: Postcolonial theories as global critical theories. In: *Constellations* 25 (2018), H. 4, S. 614–628.
- Kerner, Ina: *Postkoloniale Theorien zur Einführung*. 4. Aufl. Hamburg 2021.
- Kersting, Philippe: Analyse des Folienbuches »Kulturerdteil Schwarzafrika« – eine erschreckende Reise in die Vergangenheit. In: Philippe Kersting/Karl W. Hoffmann (Hrsg.): *AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag*. Mainz 2011, S. 37–45.
- Kilomba, Grada: *Plantation memories. Episodes of everyday racism*. 3. Aufl. Münster 2013 [2008].
- Kimmich, Dorothee/Bergmann, Franziska/Lavorano, Stephanie (Hrsg.): *Was ist Rassismus? Kritische Texte*. Stuttgart 2016.

- King, Michael: *The Penguin History of New Zealand Illustrated*. Rosedale u. a. 2007 [2003].
- Kirey, Reginald Elias: *Memories of German Colonialism in Tanzania*. Boston/Berlin 2023.
- Kleinschmidt, Malte: *Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe*. Wiesbaden 2021.
- Knobloch, Phillip D. Th./Drerup, Johannes (Hrsg.): *Bildung in postkolonialen Konstellationen*. Bielefeld 2022.
- Körber, Andreas: *Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht – eine Einleitung*. In: Andreas Körber (Hrsg.): *Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze*. Münster u. a. 2001, S. 5–25.
- Köster, Manuel/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.): *Researching history education. International perspectives and disciplinary traditions*. 2. Aufl. Frankfurt a.M. 2019.
- Koning, Hans: *For the Sake of Gold*. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 86.
- Konzeptwerk Neue Ökonomie e.V. in Kooperation mit FairBindung e.V. (Hrsg.): *Endlich Wachstum 2! Ergänzungsheft zu Kapitalismus, Wachstumskultur, Alternativen. Materialien für die Bildungsarbeit*. Leipzig 2017.
- Koselleck, Reinhart: *Zeitschichten. Studien zur Historik*. Frankfurt a.M. 2000.
- Kotte, Eugen: *Cultural turns und Geschichtsdidaktik. Impulse der Neuen Kulturgeschichte zur Erschließung geschichtsdidaktischer Forschungs- und Arbeitsfelder*. In: Eugen Kotte (Hrsg.): *Kulturwissenschaften und Geschichtsdidaktik*. München 2011, S. 15–51.
- Kratz, Ulrich: *Geschichtsunterricht in der Dritten Welt*. In: Klaus Bergmann u. a. (Hrsg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Bd. 2. Düsseldorf 1979, S. 152–154.
- Krämer, Georg: *Von antirassistischen Denkverboten. Anmerkungen zur Rassismus-Debatte in der entwicklungspolitischen Bildung*. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36 (2013), H. 3, S. 32–34.
- Kreienbaum, Jonas: *»Ein trauriges Fiasko«. Koloniale Konzentrationslager im südlichen Afrika 1900–1908*. Hamburg 2015.
- Krell, Gert: *Achille Mbembes »Politik der Feindschaft« und der Vorwurf des Antisemitismus*. In: Wolfgang Benz (Hrsg.): *Streitfall Antisemitismus. Anspruch auf Deutungsmacht und politische Interessen*. Berlin 2020, S. 299–320.
- Kühberger, Christoph: *Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte. Geschichtsunterricht im Mehr-Ebenen-System*. Hildesheim 2012.
- Kühberger, Christoph/Schneider, Robert (Hrsg.): *Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts*. Bad Heilbrunn 2016.
- Kühberger, Christoph: *Geschichtsdidaktik global*. In: Gregor Lang-Wojtasik/Ulrich Klemm (Hrsg.): *Handlexikon Globales Lernen*. 3. Aufl. Ulm 2021, S. 105–108.
- Kühne, Thomas: *Colonialism and the Holocaust. Continuities, causations, and complexities*. In: *Journal of Genocide Research* 15 (2013), H. 3, S. 339–362.
- Kuhn, Annette: *Die Englische Revolution*. München 1974.
- Kuhn, Annette: *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München 1974.
- Kuhn, Annette: *Frauengeschichte und die geschlechtsspezifische Identitätsbildung von Mädchen. Ansätze zu einem frauengeschichtlichen Curriculum*. In: Annette Kuhn/Gerda Tornieporth: *Frauenbildung und Geschlechtsrolle. Historische und erziehungs-*

- wissenschaftliche Studien zum Wandel der Frauenrolle in Familie und Gesellschaft. Gelnhausen u. a. 1980, S. 69–144.
- Kuhn, Annette/Lucas, Friedrich J./Becher, Ursula A. J.: Geschichte als engagierte Wissenschaft. Zur Theorie einer Geschichtsdidaktik. Stuttgart 1985.
- Kummels, Ingrid: Von Zuania bis Abya Yala. Indigene Amerika-Bilder und -Projekte. In: Ursula Lehmkuhl/Stefan Rinke (Hrsg.): Amerika – Amerikas. Zur Geschichte eines Namens von 1507 bis zur Gegenwart. Stuttgart 2008, S. 227–248.
- Kundrus, Birthe (Hrsg.): Phantasiereiche. Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus. Frankfurt a.M. 2003.
- Kundrus, Birthe: Kontinuitäten, Parallelen, Rezeptionen. Überlegungen zur »Kolonialisierung« des Nationalsozialismus. In: WerkstattGeschichte (2006), H. 43, S. 45–62.
- Kundrus, Birthe/Steinbacher, Sybille: Einleitung. In: Birthe Kundrus/Sybille Steinbacher (Hrsg.): Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Der Nationalsozialismus in der Geschichte des 20. Jahrhunderts. Göttingen 2013, S. 9–29.
- Kvangraven, Ingrid Harvold: Beyond the Stereotype: Restating the Relevance of the Dependency Research Programme. In: Development and Change 52 (2021), H. 1, S. 76–112.
- Langenbacher, Eric: Collective Memory as a Factor in Political Culture and International Relations. In: Eric Langenbacher/Yossi Shain (Hrsg.): Power and the Past. Collective Memory and International Relations. Washington 2010, S. 13–49.
- Latour, Bruno: Das Parlament der Dinge. Für eine politische Ökologie. Frankfurt a.M. 2001.
- Lazarus, Neil: »Third Worldism« and the political imaginary of Postcolonial Studies. In: Graham Huggan (Hrsg.): The Oxford handbook of postcolonial studies. Oxford 2013, S. 324–339.
- Lazarus, Neil: Vivek Chibber and the spectre of postcolonial theory. In: Race & Class 57 (2016), H. 3, S. 88–106.
- Lefrançois, David/Éthier, Marc-André/Demers, Stéphanie: A theoretical framework for analysing discourse regarding post-colonial national identity in the context of history teaching in Quebec. In: Yearbook of the International Society of History Didactics 35 (2014), S. 41–56.
- Lehmkuhl, Ursula: Ambivalenzen der Modernisierung durch Kolonialismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 62 (2012), H. 44–45, S. 44–50.
- Lemke Muniz de Faria, Yara-Colette: Zwischen Fürsorge und Ausgrenzung. Afrodeutsche »Besatzungskinder« im Nachkriegsdeutschland. Berlin 2002.
- Lenga, Ruth-Anne: Seeing things differently: The use of atrocity images in teaching about the Holocaust. In: Stuart Foster/Andy Pearce/Alice Pettigrew (Hrsg.): Holocaust Education. Contemporary challenges and controversies. London 2020, S. 195–220.
- Lepold, Kristina/Mateo, Marina Martinez: Einleitung. In: Kristina Lepold/Marina Martinez Mateo (Hrsg.): Critical Philosophy of Race. Ein Reader. Berlin 2021, S. 7–34.
- Leutner, Mechthild/Lu, Pan/Suda, Kimiko (Hrsg.): Antichinesischer und antiasiatischer Rassismus. Historische und gegenwärtige Diskurse, Erscheinungsformen und Gegenpositionen. Berlin 2022.
- Levy, Daniel/Sznajder, Natan: Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust. Frankfurt a.M. 2007.
- Lewerenz, Susann: Geteilte Welten. Exotisierte Unterhaltung und Artist*innen of Color in Deutschland 1920–1960. Köln 2017.

- Lindner, Kolja: Marx's Eurocentrism. Postcolonial studies and Marx scholarship. In: *Radical Philosophy* (2010), H. 161, S. 27–41.
- Linebaugh, Peter/Rediker, Marcus: *The many-headed hydra. Sailors, slaves, commoners, and the hidden history of the revolutionary Atlantic*. Boston 2000.
- Lipphardt, Veronika/Hochman, Adam: Rasse oder Vielfalt – was sagt die Wissensforschung? Kontroverse Annäherungen an die Kategorie race. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): *Historisches Lernen als Rassismuskritik*. Schwalbach/Ts. 2016, S. 21–48.
- Loomba, Ania: *Colonialism, postcolonialism*. 3. Aufl. London 2015.
- Lorcin, Patricia M.E.: The nostalgias for empire. In: *History and Theory* 57 (2018), H. 2, S. 269–285.
- Lorenz, Sophie: »Schwarze Schwester Angela« – Die DDR und Angela Davis. *Kalter Krieg, Rassismus und Black Power 1965–1975*. Bielefeld 2020.
- Lovejoy, Paul E.: Autobiography and Memory: Gustavus Vassa, alias Olaudah Equiano, the African. In: *Slavery & Abolition* 27 (2006), H. 3, S. 317–347.
- Lu, Catherine: Colonialism as Structural Injustice: Historical Responsibility and Contemporary Redress. In: *Journal of Political Philosophy* 19 (2011), H. 3, S. 261–281.
- Lu, Catherine: *Justice and reconciliation in world politics*. Cambridge 2017.
- Lücke, Martin: Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012, S. 136–146.
- Lücke, Martin: Erinnerungsarbeit. In: Paul Mecheril (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel 2016, S. 356–371.
- Lücke, Martin/Yildirim, Lale: Race als Kategorie historischen Denkens. In: Sebastian Barsch u. a. (Hrsg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M. 2020, S. 146–158.
- Lüdtke, Alf: *Eigen-Sinn. Fabrikalltag, Arbeitererfahrungen und Politik vom Kaiserreich bis in den Faschismus*. Münster 2015 [1993].
- Lüdtke, Alf (Hrsg.): *Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen*. 2. Aufl. Frankfurt a.M. 2020 [1989].
- Ludwig, Gundula: Antonio Gramsci (1891–1937). In: Rüdiger Voigt (Hrsg.): *Staatsdenken. Zum Stand der Staatstheorie heute*. Baden-Baden 2016, S. 189–193.
- Lundt, Bea: National-, Europäische, Weltgeschichte. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012, S. 404–421.
- Lundt, Bea: Ich bin dann mal da! In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 15 (2016), H. 1, S. 31–45.
- Lundt, Bea: »Ihr Weißen seid immer noch Rassisten!«. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): *Historisches Lernen als Rassismuskritik*. Schwalbach/Ts. 2016, S. 95–116.
- Lundt, Bea/Marx, Christoph (Hrsg.): *Kwame Nkrumah 1909–1972. A controversial African visionary*. Stuttgart 2016.
- Lundt, Bea: Die koloniale Mentalität in nachkolonialer Zeit. In: Bärbel Völkel (Hrsg.): *Neorassismus in der Einwanderungsgesellschaft. Eine Herausforderung für die Bildung*. Bielefeld 2017, S. 57–87.

- Lutz, Helma/Gawarecki, Kathrin (Hrsg.): *Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft*. Münster 2005.
- Lydon, Jane/Rizvi, Uzma Z. (Hrsg.): *Handbook of Postcolonial Archaeology*. London 2016.
- Lyndon, Dan/Spafford, Martin: *Migrants to Britain c.1250 to present*. London 2016.
- Macgilchrist, Felicitas: *Schulbücher und Postkolonialismus: Die Praxis der Schulbuchentwicklung*. In: Philippe Kersting/Karl W. Hoffmann (Hrsg.): *AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag*. Mainz 2011, S. 29–35.
- Macgilchrist, Felicitas/Müller, Lars: *Kolonialismus und Modernisierung. Das Ringen um ›Afrika‹ bei der Schulbuchentwicklung*. In: Manuela Aßner u. a. (Hrsg.): *AfrikaBilder im Wandel?* Frankfurt a.M. 2012, S. 195–208.
- Macgilchrist, Felicitas: *Media discourse and de/coloniality: A post-foundational approach*. In: Christopher Hart/Piotr Cap (Hrsg.): *Contemporary critical discourse studies*. London 2014, S. 387–407.
- Mancheno, Tania (Hrsg.): *Dekoloniale Perspektiven. Widerständige nicht-weiße Erinnerungskultur*. Hamburg 2023.
- Manjapra, Kris: *Transnational Approaches to Global History: A View from the Study of German-Indian Entanglement*. In: *German History* 32 (2014), H. 2, S. 274–293.
- Mann, Barbara Alice: *The tainted gift. The disease method of frontier expansion*. Santa Barbara 2009.
- Marker, Michael: *Teaching History from an Indigenous Perspective. Four Winding Paths up the Mountain*. In: Penney Clark (Hrsg.): *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*. Vancouver 2011, S. 97–112.
- Marker, Michael: *The »Realness« of Place in the Spiral of Time*. In: Anna Clark/Carla L. Peck (Hrsg.): *Contemplating Historical Consciousness. Notes from the Field*. New York/Oxford 2019, S. 185–199.
- Marmer, Elina/Sow, Papa: *African History Teaching in contemporary German textbooks: From biased knowledge to duty of remembrance*. In: *Yesterday & Today* 10 (2013), S. 49–76.
- Marmer, Elina: *Schulbuchproduktion und Diskursverschiebung. Interview mit Felicitas Macgilchrist*. In: Elina Marmer (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*. Weinheim/Basel 2015, S. 98–108.
- Marmer, Elina: *»Man denkt, man kann sich alles erlauben, weil sie Schwarz sind« – Schüler_innen afrikanischer Herkunft über Rassismus in ihren Schulbüchern*. In: Karim Fereidooni/Meral El (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden 2017, S. 557–572.
- Marti, Philipp/Schär, Bernhard: *Koloniale Interpretationsmuster in Schweizer Comics*. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M. 2015, S. 255–264.
- Marti, Philipp/Schär, Bernhard: *Schweizer Auswanderer im Brasilien des 19. Jahrhunderts: Ambivalente Verflechtungen mit Strukturen der Sklaverei*. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinne-*

- rungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2015, S. 71–81.
- Marti, Philipp: »Afrika und Asien werden verteilt!« Anmerkungen zur Darstellung von (Post-)Kolonialismus in Deutschschweizer Schulgeschichtsbüchern. In: *Didactica historica* 16 (2016), S. 57–64.
- Marti, Philipp: Wozu (Global-)Geschichte? Didaktische Potentiale von Globalgeschichte in der geschichtsdidaktischen Diskussion. In: Konrad J. Kuhn u.a. (Hrsg.): *Zwischen-Welten. Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaften, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung*. Münster 2021, S. 131–147.
- Martin, Peter: *Schwarze Teufel, edle Mohren*. Hamburg 1993.
- Marz, Ulrike: *Kritik des Rassismus. Eine Einführung*. Stuttgart 2020.
- Mbembe, Achille: *Necropolitics*. In: *Public Culture* 15 (2003), H. 1, S. 11–40.
- Mbembe, Achille: *Critique de la raison nègre*. Paris 2013.
- Mbembe, Achille: *Kritik der schwarzen Vernunft*. 2. Aufl. Berlin 2014.
- Mbembe, Achille: *Politik der Feindschaft*. Berlin 2017.
- Mbembe, Achille: *Future Knowledges and Their Implications for the Decolonisation Project*. In: Jonathan D. Jansen (Hrsg.): *Decolonisation in Universities. The Politics of Knowledge*. Johannesburg 2019, S. 239–254.
- McDonnell, Michael A./Moses, A. Dirk: *Raphael Lemkin as historian of genocide in the Americas*. In: *Journal of Genocide Research* 7 (2005), H. 4, S. 501–529.
- McGregor, Heather E.: *One Classroom, Two Teachers? Historical Thinking and Indigenous Education in Canada*. In: *Critical Education* 8 (2017), H. 14, S. 1–18.
- McGregor, Heather E./Pind, Jackson/Karn, Sara: *A ›wicked problem‹: rethinking history education in the Anthropocene*. In: *Rethinking History* 25 (2021), H. 4, S. 483–507.
- McLean, Philipp: *Normative Ansprüche an den Geschichtsunterricht – Mündigkeit als Zielvorstellung der historischen Bildung?* In: Christine Pflüger (Hrsg.): *Die Komplexität des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen*. Göttingen 2019, S. 207–221.
- McLean, Philipp: *Selbstbestimmung durch Lernen aus der Geschichte? Emanzipative Mündigkeit als Ziel historisch-kritischer Bildung*. In: *LaG-Magazin* (2021), H. 3, S. 36–40.
- McLean, Philipp: *Mündigkeit in der historischen Bildung. Eine Untersuchung über Gründe, sich kritisch mit Geschichte zu befassen*. Frankfurt a.M. 2023.
- McNeill, J. R.: *Peak Document and the Future of History*. In: *The American Historical Review* 125 (2020), H. 1, S. 1–18.
- McNeill, William H.: *The rise of the west. A history of the human community. With a retrospective essay*. Chicago/London 1991 [1963].
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (Hrsg.): *Rassismuskritik*. Bd. 1: *Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach/Ts. 2009.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus: *7. Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus*. In: Paul Mecheril (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel 2010, S. 150–178.
- Mecheril, Paul: *Flucht, Sex und Diskurse. Gastrede im Rahmen des Neujahrsempfangs der Stadt Bremen am 13. Januar 2016*. In: Milena Detzner/Ansgar Drücker/Sebastian Seng (Hrsg.): *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen*. Düsseldorf 2016, S. 76–81.

- Mecheril, Paul/Haagen-Wulff, Monica van der: Bedroht, angstvoll, wütend. Affektlogik der Migrationsgesellschaft. In: María do Mar Castro Varela/Paul Mecheril (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld 2016, S. 119–141.
- Mecheril, Paul/Messerschmidt, Astrid: Die Sexualisierung der Anderen. Globale Kontexte und Perspektiven solidarischer Bildung. In: Widersprüche 36 (2016), H. 141, S. 147–158.
- Melber, Henning: Rassismus und Entwicklungspolitik. In: Karin Fischer/Gerhard Hauck/Manuela Boatcă (Hrsg.): Handbuch Entwicklungsforschung. Wiesbaden 2016, S. 303–313.
- Melber, Henning/Platt, Kristin (Hrsg.): Koloniale Vergangenheit – postkoloniale Zukunft? Die deutsch-namibischen Beziehungen neu denken. Frankfurt a.M. 2022.
- Merz, Sibille: »Dritte Welt«. In: Susan Arndt/Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster 2011, S. 683.
- Messerschmidt, Astrid: Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft – vom Umgang mit Rassismus und Antisemitismus. In: Peripherie 28 (2008), H. 109/110, S. 42–60.
- Messerschmidt, Astrid: Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt a.M. 2009.
- Messerschmidt, Astrid: Geschichtsbewusstsein ohne Identitätsbesetzungen – kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 66 (2016), H. 3–4, S. 16–22.
- Messerschmidt, Astrid: Postkoloniale Selbstbilder in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur (2016), H. 59, S. 24–37.
- Messling, Markus: Universalität nach dem Universalismus. Über frankophone Literaturen der Gegenwart. Berlin 2019.
- Meyer-Hamme, Johannes/Naumann, Merle: Non-formale historische Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine Analyse historischer Sinnbildungen in ausgewählten Projekten. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 67 (2016), H. 5/6, S. 337–355.
- Meyer-Hamme, Johannes/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.): Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2016.
- Michel, Noémi: Sheepology: The Postcolonial Politics of Raceless Racism in Switzerland. In: Postcolonial Studies 18 (2015), H. 4, S. 410–426.
- Middell, Matthias/Popp, Susanne/Schissler, Hanna: Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen. In: Internationale Schulbuchforschung 25 (2003), H. 1/2, S. 149–154.
- Middell, Matthias: Der Spatial Turn und das Interesse an der Globalisierung in der Geschichtswissenschaft. In: Jörg Döring/Tristan Thielmann (Hrsg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. 2. Aufl. Bielefeld 2009, S. 103–123.
- Mignolo, Walter D.: The darker side of the Renaissance. Literacy, territoriality, and colonization. Ann Arbor 1995.
- Mignolo, Walter D.: The Idea of Latin America. Malden 2005.

- Mignolo, Walter D.: Crossing Gazes and the Silence of the »Indians«: Theodor De Bry and Guaman Poma de Ayala. In: *Journal of Medieval and Early Modern Studies* 41 (2011), H. 1, S. 173–223.
- Mignolo, Walter D.: Epistemic Disobedience and the Decolonial Option: A Manifesto. In: *Transmodernity* 1 (2011), H. 2, S. 44–66.
- Mignolo, Walter D.: *The darker side of Western modernity. Global futures, decolonial options.* Durham 2011.
- Mignolo, Walter D.: *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität.* Wien/Berlin 2012.
- Mignolo, Walter D./Walsh, Catherine E.: *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis.* Durham 2018.
- Miller, Joseph C.: Slaving as historical process: examples from the ancient Mediterranean and the modern Atlantic. In: Enrico Dal Lago/Constantina Katsari (Hrsg.): *Slave Systems. Ancient and Modern.* Cambridge 2008, S. 70–102.
- Mintz, Sidney W.: *Sweetness and power. The place of sugar in modern history.* New York 1985.
- Möhle, Heiko: *Branntwein, Bibeln und Bananen. Der deutsche Kolonialismus in Afrika – eine Spurensuche.* Hamburg 1999.
- Mohamud, Abdul/Whitburn, Robin: *Doing justice to history. Transforming black history in secondary schools.* London 2016.
- Mohamud, Abdul/Whitburn, Robin: *Migration, Empires and the People.* London 2016.
- Moore-Gilbert, Bart: *Postcolonial theory. Contexts, practices, politics.* London 1997.
- Moses, A. Dirk: *Empire, Colony, Genocide: Keywords and Philosophy of History.* In: A. Dirk Moses (Hrsg.): *Empire, Colony, Genocide. Conquest, Occupation, and Subaltern Resistance in World History.* New York 2008, S. 3–54.
- Moses, A. Dirk: *Genocide and Settler Society in Australian History.* In: A. Dirk Moses (Hrsg.): *Genocide and Settler Society. Frontier Violence and Stolen Indigenous Children in Australian History.* New York/Oxford 2012, S. 3–48.
- Mudimbe, Valentin-Yves: *The invention of Africa. Gnosis, philosophy, and the order of knowledge.* Bloomington 1988.
- Müller, Franziska/Trzeciak, Miriam Friz: Post- und dekoloniale Perspektiven und Praxisfelder für kritische politische Bildung. In: Yasemine Chehata u. a. (Hrsg.): *Handbuch kritische politische Bildung.* Frankfurt a.M. 2024, S. 176–184.
- Müller, Lars: »Wir« und die »Anderen« im Diskurs über den Kolonialismus. Eine Analyse deutscher Geographie- und Geschichtsschulbücher vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Braunschweig 2008.
- Müller, Lars: »We Need to Get Away from a Culture of Denial«? The German-Herero War in Politics and Textbooks. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 5 (2013), H. 1, S. 50–71.
- Müller, Lars: *Colonialism.* In: Eckhardt Fuchs/Annekatriin Bock (Hrsg.): *The Palgrave Handbook of Textbook Studies.* New York 2018, S. 281–292.
- Müller, Lars: *Diskurse und Praktiken der Schulbuchproduktion in der Bundesrepublik Deutschland und England am Beispiel von Afrikawissen.* Göttingen 2021.
- Müller, Tobias: *Decolonize Education: Edward Said, Gayatri Spivak und postkoloniale politische Bildung.* In: Markus Gloe/Tonio Oeftering (Hrsg.): *Politische Bildung meets Politische Theorie.* Baden-Baden 2017, S. 353–374.

- Muthu, Sankar: *Enlightenment against Empire*. Princeton/Oxford 2003.
- Nash, Philip Tajitsu/Ireland, Emilienne: *Rethinking Terms*. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 112.
- Natermann, Diana Miryong: *Pursuing whiteness in the colonies*. Münster/New York 2017.
- Nduka-Agwu, Adibeli/Hornscheidt, Lann (Hrsg.): *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt a.M. 2010.
- Neifeind, Harald/Regenhardt, Beata: *Theorie – Praxis, hin und zurück, bitte! (5). Unterrichtseinheiten zum Thema »Dritte Welt«*. In: *Geschichtsdidaktik* 6 (1981), H. 4, S. 419–424.
- Nieuwenhuyse, Karel van/Idesbald, Goddeeris: *Postkoloniale Erinnerungskulturen in Europa. Eine fragmentierte, geteilte und national gebundene Erinnerungslandschaft*. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M. 2015, S. 215–217.
- Nordgren, Kenneth/Johansson, Maria: *Intercultural historical learning: a conceptual framework*. In: *Journal of Curriculum Studies* 47 (2015), H. 1, S. 1–25.
- Nunn, Patrick D.: *The edge of memory. Ancient stories, oral tradition and the post-glacial world*. London 2018.
- o. V.: *Open Your Hearts. A Dominican Friar Speaks Out*. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 103–104.
- o. V.: *The People vs. Columbus, et al.*. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 85.
- o. V.: *Timeline: Spain, Columbus, and Taínos*. In: Bill Bigelow/Bob Peterson (Hrsg.): *Rethinking Columbus. The next 500 years*. 2. Aufl. Milwaukee 1998, S. 99–102.
- Oberhauser, Claus: *Das Rauschen der Straßennamen*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 16 (2017), H. 1, S. 82–97.
- Oguntoye, Katharina/Opitz, May/Schultz, Dagmar (Hrsg.): *Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Berlin 1986.
- Onken, Björn: *Geschichtsdidaktische Perspektiven auf den »Orient«*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 18 (2019), H. 1, S. 4–21.
- Osterhammel, Jürgen: *»Weltgeschichte«: Ein Propädeutikum*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 56 (2005), H. 9, S. 452–479.
- Osterhammel, Jürgen/Jansen, Jan C.: *Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen*. 7. Aufl. München 2012.
- Overwien, Bernd: *Falsche Polarisierung. Die Critical Whiteness-Kritik am Globalen Lernen wird ihrem Gegenstand nicht gerecht*. In: *Blätter des iz3w* (2013), H. 338, S. 38–41.
- Painter, Nell Irvin: *The history of White people*. New York 2010.
- Pečar, Andreas/Tricoire, Damien: *Falsche Freunde. War die Aufklärung wirklich die Geburtsstunde der Moderne?* Frankfurt a.M. 2015.
- Pernau, Margrit: *Einführung. Neue Wege der Begriffsgeschichte*. In: *Geschichte und Gesellschaft* 44 (2018), H. 1, S. 5–28.
- Perraudin, Michael/Zimmerer, Jürgen (Hrsg.): *German Colonialism and National Identity*. London 2010.
- Pfister, René: *Ein Hauch von Nordkorea*. In: *Der Spiegel*, Nr. 25 vom 19.06.2021, S. 116–119.

- Poenicke, Anke: *Kolonialismus und Postkolonialismus. Das Beispiel Afrika. Geschichte betrifft uns* (2004), H. 6.
- Pöppinghege, Rainer: *Geschichte mit Füßen getreten: Straßennamen und Gedächtniskultur in Deutschland*. Paderborn 2005.
- Pöschko, Hans: Universalgeschichte und die Entstehung der »Einen Welt«. Von der eurozentrischen zur menschheitlichen Perspektive. In: Uwe Uffelman u. a. (Hrsg.): *Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt*. 2. Aufl. Weinheim 1995, S. 252–264.
- Pollock, Sheldon: Deep Orientalism? Notes on Sanskrit and Power Beyond the Raj. In: Carol Appadurai Breckenridge/Peter van der Veer (Hrsg.): *Orientalism and the postcolonial predicament. Perspectives on South Asia*. Philadelphia 1993, S. 76–133.
- Popp, Susanne: Antworten auf neue Herausforderungen. Welt- und globalgeschichtliche Perspektivierung des historischen Lernens. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 56 (2005), H. 9, S. 491–507.
- Popp, Susanne: Euro(pa)zentrik. In: Ulrich Mayer u. a. (Hrsg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. 3. Aufl. Schwalbach/Ts. 2014, S. 63f.
- Popp, Susanne/Hannig, Miriam: Der Kaffee – das Fremde wird Teil des »westlichen« Lebensstils. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M. 2015, S. 40–44.
- Popp, Susanne/Hannig, Miriam: Der Zucker – das Fremde wird kopiert. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M. 2015, S. 45–52.
- Popp, Susanne/Hannig, Miriam: Die Kartoffel – das Fremde aus den Kolonien wird zum Eigenen. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M. 2015, S. 31–37.
- Popp, Susanne: Zugriffsmöglichkeiten globalgeschichtlicher Perspektiven. In: Olaf Kaltmeier/Jochen Kemner (Hrsg.): *Globalgeschichtliche Perspektiven und Globales Lernen im Geschichtsunterricht. Konzeptionelle Überlegungen zur Unterrichtsmaterialienreihe »Wissen um globale Verflechtungen«*. Bielefeld 2018, S. 16–19.
- Popp, Susanne/Gorbahn, Katja/Grindel, Susanne (Hrsg.): *History education and (post-) colonialism. International case studies*. Berlin u. a. 2019.
- Popp, Susanne/Schumann, Jutta/Bernhard, Philipp: Der Erste Weltkrieg – globalgeschichtlich betrachtet. Perspektiven für den Geschichtsunterricht. Eine Einführung. In: Philipp Bernhard/Susanne Popp/Jutta Schumann (Hrsg.): *Der Erste Weltkrieg – globalgeschichtlich betrachtet. Perspektiven für den Geschichtsunterricht*. St. Ingbert 2019, S. 1–16.
- Popp, Susanne: Globalgeschichte und Geschichtsunterricht: Das Konzept der »geschichtsdidaktischen Perspektiven«. In: Gabriele Lingelbach (Hrsg.): *Narrative und Darstellungsweisen der Globalgeschichte*. Berlin 2022, S. 159–176.
- Porstner, Ilse: »Kolonialismus« im Geschichtsunterricht. Repräsentation und Rezeption historischen »Wissens« als soziale Praxis. Berlin/Boston 2020.
- Porter, Bernard: *The absent-minded imperialists. Empire, society, and culture in Britain*. Oxford 2007.

- Pratt, Mary Louise: *Imperial eyes. Travel writing and transculturation*. 2. Aufl. London 2010 [1992].
- Procter, James: *Culturalist Formulations*. In: John McLeod (Hrsg.): *The Routledge Companion to Postcolonial Studies*. London 2007, S. 173–180.
- Purtschert, Patricia/Lüthi, Barbara/Falk, Francesca (Hrsg.): *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*. Bielefeld 2012.
- Purtschert, Patricia/Lüthi, Barbara/Falk, Francesca: *Eine Bestandsaufnahme der postkolonialen Schweiz*. In: Patricia Purtschert/Barbara Lüthi/Francesca Falk (Hrsg.): *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*. Bielefeld 2012, S. 13–63.
- Purtschert, Patricia/Falk, Francesca/Lüthi, Barbara: *Switzerland and ›Colonialism without Colonies‹*. In: *Interventions* 18 (2015), H. 2, S. 286–302.
- Purtschert, Patricia: *Kolonialität und Geschlecht im 20. Jahrhundert. Eine Geschichte der weißen Schweiz*. Bielefeld 2019.
- Quintero, Pablo/Garbe, Sebastian (Hrsg.): *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte: zwischen Theorie und Praxis*. Münster 2013.
- Randeria, Shalini: *Geteilte Geschichte und verwobene Moderne*. In: Norbert Jegelka/Hanna Leitgeb/Jörn Rüsen (Hrsg.): *Zukunftsentwürfe. Ideen für eine Kultur der Veränderung*. Frankfurt a.M./New York 1999, S. 87–96.
- Randeria, Shalini im Gespräch mit Jens Adam und Regina Römhild: *Das Verborgene entdecken: Zur Geschichte und Methodologie des Verflechtungsansatzes*. In: Regina Römhild u. a. (Hrsg.): *Europa dezentrieren. Globale Verflechtungen neu denken*. Frankfurt a.M./New York 2017, S. 35–65.
- Rediker, Marcus: *The slave ship. A human history*. New York 2008.
- Reeken, Dietmar von: *Gegenwärtige Denkmalskonflikte im Geschichtsunterricht*. In: Vadim Oswalt/Hans-Jürgen Pandel (Hrsg.): *Handbuch Geschichtskultur im Unterricht*. Schwalbach/Ts. 2021, S. 36–63.
- Reinhard, Wolfgang: *Wie aus Opfern Täter werden. Wandel des Wissens von Weltgeschichte*. In: Mark Häberlein u. a. (Hrsg.): *Geschichte(n) des Wissens. Festschrift für Wolfgang E. J. Weber zum 65. Geburtstag*. Augsburg 2015, S. 161–175.
- Reinhardt, Sibylle: *Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. 8. Aufl. Berlin 2018.
- Renz, Mathias: *Kartierte Kolonialgeschichte. Der Kolonialismus in raumbezogenen Medien historischen Lernens – ein Vergleich aktueller europäischer Geschichtsatlanten*. Göttingen 2014.
- Reséndez, Andrés: *The other slavery. The uncovered story of Indian enslavement in America*. Boston/New York 2017.
- Reusch, Nina: *Nachhaltigkeit historisieren. Geschichtsdidaktische Perspektiven auf Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. In: *LaG-Magazin* (2021), H. 3, S. 8–13.
- Reuter, Julia: *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld 2002.
- Reuter, Julia/Villa, Paula-Irene (Hrsg.): *Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention*. Bielefeld 2010.
- Reuter, Julia/Villa, Paula-Irene: *Provincializing Soziologie. Postkoloniale Theorie als Herausforderung*. In: Julia Reuter/Villa, Paula-Irene (Hrsg.): *Postkoloniale Soziologie*.

- Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld 2010, S. 11–46.
- Richter, Regina: »Hört die Freiheit, die in unser aller Herzen spricht!« Die Haitische Revolution (1791–1804) als Sklavenwiderstand. In: *Geschichte Lernen* 126 (2008), S. 34–40.
- Richter, Regina: Rassismuskritisches Geschichtslernen oder: Wie historisch-politische Bildung dekolonialisieren? In: Elina Marmer (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis.* Weinheim/Basel 2015, S. 225–240.
- Riekenberg, Michael: Das Bild Lateinamerikas in deutschen Geschichtslehrbüchern. In: Uta George (Hrsg.): *Lateinamerika: Kontinent vor dem Morgengrauen. Nachdenken über ein schwieriges Verhältnis Lateinamerika und Deutschland.* Münster 1992, S. 13–26.
- Rinke, Stefan: *Kolumbus und der Tag von Guanahani. 1492: Ein Wendepunkt der Geschichte.* Stuttgart 2013.
- Rinke, Stefan: *Conquistadoren und Azteken. Cortés und die Eroberung Mexikos.* München 2019.
- Ritzer, Nadine: Die koloniale Schweiz? Die postkoloniale Schweiz! In: *Didactica Historica* 6 (2020), S. 1–9.
- Robertson, Roland: *Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit.* In: Ulrich Beck (Hrsg.): *Perspektiven der Weltgesellschaft.* Frankfurt a.M. 1998.
- Robinson, Cedric J.: *Black Marxism. The making of the Black radical tradition.* Chapel Hill 2000 [1983].
- Rodríguez, Encarnación Gutiérrez: Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik. In: Hito Steyerl/Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.): *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik.* 2. Aufl. Münster 2012 [2003], S. 17–37.
- Röder, Dennis: »Wie bei den Hottentotten!« Kritische Auseinandersetzung mit kolonialer und rassistischer Sprache. In: *Geschichte lernen* 28 (2015), H. 168, S. 28–33.
- Röder, Dennis: *Showing Africa: The Visual Presentation of Africa and Africans: During the Period of Imperialism in German History Textbooks.* In: Susanne Popp/Katja Gorbahn/Susanne Grindel (Hrsg.): *History Education and (Post-)Colonialism.* Berlin u. a. 2019, S. 318–335.
- Röggla, Katharina: *Critical Whiteness Studies und ihre politischen Handlungsmöglichkeiten für Weiße AntirassistInnen.* Wien 2012.
- Rommelspacher, Birgit: Was ist eigentlich Rassismus? In: Paul Mecheril/Claus Melter (Hrsg.): *Rassismuskritik. Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung.* Schwalbach/Ts. 2009, S. 25–38.
- Rothberg, Michael: *Multidirectional Memory. Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization.* Stanford 2009.
- Rothberg, Michael: *The Implicated Subject: Beyond Victims and Perpetrators.* Stanford 2019.
- Rothberg, Michael: *Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung.* Berlin 2021.
- Rothe, Valentine: *Didaktik der Universalgeschichte.* In: Klaus Bergmann u. a. (Hrsg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik, Bd. 1.* Düsseldorf 1979, S. 226–230.

- Rothermund, Dietmar: *The Routledge companion to decolonization*. London/New York 2006.
- Rouse, Irving: *The Tainos. Rise and decline of the people who greeted Columbus*. New Haven 1992.
- Rüsen, Jörn: Die vier Typen des historischen Erzählens. In: Reinhart Koselleck/Heinrich Lutz/Jörn Rüsen (Hrsg.): *Formen der Geschichtsschreibung*. München 1982, S. 514–605.
- Rüsen, Jörn: *Geschichte im Kulturprozess*. Köln 2002.
- Rudolf, Beate: Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Grundlage und Motor des Menschenrechtsschutzes. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 73 (2023), H. 49–50, S. 4–10.
- Said, Edward W.: *Orientalism*. New York 1979.
- Said, Edward W.: *Culture and Imperialism*. New York 1994.
- Said, Edward W.: *Orientalism*. London 2003.
- Said, Edward W.: *Humanism and democratic criticism*. New York 2004.
- Salzborn, Samuel: *Kollektive Unschuld. Die Abwehr der Shoah im deutschen Erinnern*. Leipzig 2020.
- Sandkühler, Thomas: Die Geschichtsdidaktik der Väter. Zur Kulturgeschichte der siebziger Jahre. In: Michael Wildt (Hrsg.): *Geschichte denken*. Göttingen 2014, S. 260–279.
- Sandkühler, Thomas: *Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928–1947. Mit einer Dokumentation zum Historikertag 1976*. Göttingen 2014.
- Sandkühler, Thomas/Eppler, Angelika/Zimmerer, Jürgen (Hrsg.): *Geschichtskultur durch Restitution? Ein Kunst-Historikerstreit*. Wien u. a. 2021.
- Sandkühler, Thomas/Eppler, Angelika/Zimmerer, Jürgen: Restitution und Geschichtskultur im (post-)kolonialen Kontext: Facetten einer schwierigen Debatte. In: Thomas Sandkühler/Angelika Eppler/Jürgen Zimmerer (Hrsg.): *Geschichtskultur durch Restitution? Ein Kunst-Historikerstreit*. Wien u. a. 2021, S. 9–33.
- Santos, Boaventura de Sousa: *Epistemologies of the South. Justice against epistemicide*. London/New York 2014.
- Santos, Boaventura de Sousa: *The end of the cognitive empire. The coming of age of epistemologies of the South*. Durham 2018.
- Sarasin, Philipp: *Michel Foucault zur Einführung*. 5. Aufl. Hamburg 2012.
- Sarr, Felwine: *Afrotopia*. Berlin 2019.
- Sauer, Michael: *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. 11. Aufl. Seelze 2013.
- Savoy, Bénédicte/Sarr, Felwine: *Rückgabe. Über die Restitution afrikanischer Kulturgüter*. Berlin 2019.
- Schär, Bernhard: Löchrige Quellen und lückenhafte Erzählungen. Wie Ibu Silla aus Borneo die Gründung des Bundestaates trotzdem mitprägte. In: Lisa Bürgi/Eva Keller (Hrsg.): *Ausgeschlossen einflussreich. Handlungsspielräume an den Rändern etablierter Machtstrukturen. Festschrift für Brigitte Studer zum 65. Geburtstag*. Basel 2020, S. 121–143.
- Schaller, Dominik J./Zimmerer, Jürgen (Hrsg.): *The origins of genocide. Raphael Lemkin as a historian of mass violence*. London 2009.
- Schaper, Ulrike: Deutsche Kolonialgeschichte postkolonial schreiben: Was heißt das? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 69 (2019), H. 40–42, S. 11–16.

- Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts. 2009.
- Scheunpflug, Annette: Globales Lernen und die Debatte um Postkolonialität. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 37 (2014), H. 4, S. 31–32.
- Schilling, Britta: Postcolonial Germany. Memories of empire in a decolonized nation. Oxford 2014.
- Schilling, Britta: German Postcolonialism in Four Dimensions. A Historical Perspective. In: Postcolonial Studies 18 (2015), H. 4, S. 427–439.
- Schinkel, Etienne: Schulbuchanalyse. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 65 (2014), H. 7/8, S. 482–497.
- Schmidt-Linsenhoff, Viktoria: Ästhetik der Differenz. Postkoloniale Perspektiven vom 16. bis 21. Jahrhundert. 2 Bde. Marburg 2010.
- Schmitz, Markus: Archäologien des okzidentalen Fremdwissens und kontrapunktische Komplettierungen. In: Julia Reuter/Alexandra Karentzos (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden 2012, S. 109–120.
- Schneppen, Heinz: Der Fall Karl Peters. Ein Kolonialbeamter vor Gericht. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 49 (2001), H. 10, S. 869–885.
- Schönemann, Bernd/Thünemann, Holger: Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis. Schwalbach/Ts. 2010.
- Schöner, Alexander: Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen. In: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007, S. 264–314.
- Schönwälder, Karen: Einwanderung und ethnische Pluralität. Politische Entscheidungen und öffentliche Debatten in Großbritannien und der Bundesrepublik von den 1950er bis zu den 1970er Jahren. Essen 2001.
- Schörken, Rolf: Geschichtsunterricht in einer kleiner werdenden Welt. Prolegomena zu einer Didaktik des Fremdverstehens. In: Hans Süßmuth (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Paderborn u. a. 1980, S. 315–335.
- Scholle, Dietrich: Schulbuchanalyse. In: Klaus Bergmann u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Aufl. Seelze-Velber 1997, S. 369–373.
- Schreiber, Waltraud: Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982. Die curriculare Reform der Sekundarstufe I. Schwerpunkt: Geschichte in der Gesellschaftslehre. Neuried 2005.
- Schreiber, Waltraud u. a. (Hrsg.): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. 2. Aufl. Neuried 2006.
- Schreiber, Jörg-Robert/Siege, Hannes (Hrsg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm »Bildung für nachhaltige Entwicklung«: Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), 2004–2015. 2. Aufl. Berlin 2016.
- Schürch, Isabelle/Gillibert, Matthieu/Rathmann-Lutz, Anja (Hrsg.): Vormoderne Postkolonial? | Moyen-Âge Postcolonial? traverse. Zeitschrift für Geschichte – Revue d’histoire (2022), H. 2.

- Schulz-Hageleit, Peter: In Alternativen denken lernen. Gedanken über die Zukunft des historisch-politischen Lehrens und Lernens. In: Jan Patrick Bauer/Andreas Körber/Johannes Meyer-Hamme (Hrsg.): *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen*. Festschrift für Bodo von Borries. Kenzingen 2008, S. 403–418.
- Schwabe, Nicole u. a.: *Interkulturelles Globales Lernen am Beispiel der Amerikas. Konzeptionelle Überlegungen zur Unterrichtsmaterialienreihe »Wissen um globale Verflechtungen«*. Bielefeld 2018.
- Scott, Julius S.: *The common wind. Afro-American currents in the age of the Haitian revolution*. London/New York 2018.
- Seixas, Peter: *Indigenous Historical Consciousness. An Oxymoron or a Dialogue?* In: Mario Carretero/Mikel Asensio/María Rodríguez-Maneo (Hrsg.): *History education and the construction of national identities*. Charlotte 2012, S. 125–138.
- Seixas, Peter/Morton, Tom: *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto 2012.
- Sekyi-Out, Ato: *Fanon's Dialectic of Experience*. Cambridge 1996.
- Sénécheau, Miriam: *Archäologie im Schulbuch. Themen der Ur- und Frühgeschichte im Spannungsfeld zwischen Lehrplanforderungen, Fachdiskussion und populären Geschichtsvorstellungen*. Schulbücher, Unterrichtsfilme, Kinder- und Jugendliteratur. Freiburg 2008.
- Sieber, Cornelia: *Der »dritte Raum des Aussprechens« – Hybridität – Minderheitendifferenz*. Homi K. Bhabha: »The Location of Culture«. In: Julia Reuter/Alexandra Karentzos (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden 2012, S. 97–108.
- Siefert, Jan: *Alterität im Geschichtsunterricht. Diagnose des (Fremd-)Verstehens in der Sekundarstufe I am Beispiel der Implementierung japanischer Geschichte (1600–1912)*. Berlin 2020.
- Sinn, Peter: *Rassenideologien im Kolonialismus. Eine Didaktisierung von Quellen am Beispiel von »Deutsch-Neuguinea«*. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): *Historisches Lernen als Rassismuskritik*. Schwalbach/Ts. 2016, S. 226–236.
- Smith, Linda Tuhiwai: *Decolonizing methodologies. Research and indigenous peoples*. 2. Aufl. London 2012 [1999].
- Sow, Noah: *Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus*. München 2008.
- Spivak, Gayatri Chakravorty: *The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives*. In: *History and Theory* 24 (1985), S. 247–272.
- Spivak, Gayatri Chakravorty: *In Other Worlds. Essays In Cultural Politics*. New York/London 1987, S. 203–207.
- Spivak, Gayatri Chakravorty: *A critique of postcolonial reason. Toward a history of the vanishing present*. Cambridge/Massachusetts 1999.
- Spivak, Gayatri Chakravorty: *Postcolonial theory and the specter of capital*. In: *Cambridge Review of International Affairs* 27 (2014), H. 1, S. 184–198.
- Spivak, Gayatri Chakravorty: *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien/Berlin 2020 [2008].
- Splettstößer, Anne: *Ein Kameruner Kulturerbe? 130 Jahre geteilte Agency: Das Netzwerk Tange/Schiffsnabel*. In: Stefan Groth/Regina F. Bendix/Achim Spiller (Hrsg.): *Kultur als Eigentum: Instrumente, Querschnitte und Fallstudien*. Göttingen 2015, S. 199–223.

- Stannard, David E.: *American Holocaust. Columbus and the Conquest of the New World*. New York 1992.
- Steinbacher, Sybille: Sonderweg, Kolonialismus, Genozide: Der Holocaust im Spannungsfeld von Kontinuitäten und Diskontinuitäten der deutschen Geschichte. In: Frank Bajohr (Hrsg.): *Der Holocaust. Ergebnisse und neue Fragen der Forschung*. Frankfurt a.M. 2015, S. 83–101.
- Steinberg, Swen: Süßer Exotismus in Leipzig? Schokolade kolonial und postkolonial – zwischen Kaiserreich und DDR. In: Tobias Roscher/Karolin Reinhold/Stefan Kausch (Hrsg.): *Sambaabende, Asyldebatte und Interkulturalität in Leipzig. Eine europäische Stadt in der ›Welt nach dem Kolonialismus‹*. Leipzig 2013, S. 32–42.
- Steinbrink, Christoph: Die Komplexität der Stärkung mündiger Subjekte. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 37 (2014), H. 4, S. 33.
- Steiner, Benjamin: *Colberts Afrika. Eine Wissens- und Begegnungsgeschichte in Afrika im Zeitalter Ludwigs XIV.* München 2014.
- Sternfeld, Nora: *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft*. Wien 2013.
- Steyerl, Hito/Rodríguez, Encarnación Gutiérrez (Hrsg.): *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. 2. Aufl. Münster 2012 [2003].
- Steyerl, Hito: Postkolonialismus und Biopolitik. Probleme der Übertragung postkolonialer Ansätze in den deutschen Kontext. In: Hito Steyerl/Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.): *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. 2. Aufl. Münster 2012, S. 38–55.
- Stielike, Laura: Wie regieren in Afrika? Über koloniale Kontinuitäten deutscher Entwicklungspolitik. In: *Hinterland* (2010), H. 15, S. 36–39.
- Stockhausen, Jette/Fereidooni, Karim: »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« – Eine rassismuskritische Betrachtung der Programmatik. In: *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule* 23 (2017), H. 2, S. 106–124.
- Stoler, Ann Laura/Cooper, Frederick: *Between Metropole and Colony. Rethinking a Research Agenda*. In: Frederick Cooper/Ann Laura Stoler (Hrsg.): *Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World*. Berkeley u.a. 1997, S. 1–56.
- Stoler, Ann Laura: *Colonial Aphasia: Race and Disabled Histories in France*. In: *Public Culture* 23 (2011), H. 1, S. 121–156.
- Stoler, Ann Laura: *Duress. Imperial durabilities in our times*. Durham 2016.
- Struck, Wolfgang: *Reenacting Colonialism. Die Wiederkehr des Kolonialismus als Melodram*. In: Ortrud Gutjahr/Stefan Hermes (Hrsg.): *Maskeraden des (Post-)Kolonialismus. Verschattete Repräsentationen ›der Anderen‹ in der deutschsprachigen Literatur und im Film*. Würzburg 2011, S. 297–322.
- Subrahmanyam, Sanjay: *Connected Histories: Notes towards a Reconfiguration of Early Modern Eurasia*. In: *Modern Asian Studies* 31 (1997), H. 3, S. 735–762.
- Sutter, Alex: Kant und die »Wilden«. Zum impliziten Rassismus in der kantischen Geschichtsphilosophie. In: *prima philosophia* 2 (1989), H. 2, S. 241–265.
- Taylor, Keeanga-Yamahata (Hrsg.): *How we get free. Black feminism and the Combahee River Collective*. Chicago 2017.
- Terkessidis, Mark: *Psychologie des Rassismus*. Opladen 1998.
- Terkessidis, Mark: *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld 2004.

- Terkessidis, Mark: Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute. Hamburg 2019.
- Terkessidis, Mark: Was ist Rassismus? In: *Bürger & Staat* 71 (2021), H. 1/2, S. 4–11.
- Terkessidis, Mark: Unkritisches Weißsein – Die Entwertung der Rassismuserfahrungen von Personen ost- und südosteuropäischer Herkunft. In: *Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen* 28 (2022), H. 3, S. 11–14.
- Theurer, Karina/Kaleck, Wolfgang: *Dekoloniale Rechtskritik und Rechtspraxis*. Baden-Baden 2020.
- Thiemeyer, Thomas: Deutschland postkolonial. Ethnologische und genealogische Erinnerungskultur. In: *Merkur* 70 (2016), H. 806, S. 33–45.
- Thünemann, Holger: Historisch Denken lernen mit Schulbüchern? Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: Christoph Bramann/Christoph Kühberger/Roland Bernhard (Hrsg.): *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*. Frankfurt a.M./Schwalbach/Ts. 2018, S. 17–36.
- Thünemann, Holger: Historische Werturteile. Positionen, Befunde, Perspektiven. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 71 (2020), H. 1/2, S. 5–18.
- Tiðberger, Martina u. a. (Hrsg.): *Weiß – Weißsein – whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus*. 2. Aufl. Frankfurt a.M. u. a. 2009.
- Todorov, Tzvetan: *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen*. Frankfurt a.M. 2008 [1982].
- Torres, Patricia Baquero: *Kultur und Geschlecht in der interkulturellen Pädagogik. Eine postkoloniale Re-Lektüre*. Frankfurt a.M. 2009.
- Torres, Patricia Baquero: Postkoloniale Pädagogik. Ansätze einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: Julia Reuter/Alexandra Karentzos (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden 2012, S. 315–326.
- Torres, Patricia Baquero u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch für Pädagogik 2023. Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus*. Weinheim/Basel 2023.
- Traille, Kay: *Teaching History to Black Students in the United Kingdom*. New York u. a. 2020.
- Trepsdorf, Daniel K.W.: *Afrikanisches Alter Ego und europäischer Egoismus. Eine comparative Studie zur Selbst- und Fremdenperzeption im Wilhelminischen Deutschland und Spätviktorianischen Großbritannien (1884–1914)*. Dresden 2006.
- Trevisiol, Oliver: *Die Einbürgerungspraxis im Deutschen Reich 1871–1945*. Konstanz 2004.
- Tuck, Eve/Yang, K. Wayne: Decolonization is not a metaphor. In: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 1 (2012), H. 1, S. 1–40.
- Ubl, Karl: Rasse und Rassismus im Mittelalter. Potential und Grenzen eines aktuellen Forschungsparadigmas. In: *Historische Zeitschrift* 316 (2023), H.2, S. 306–341.
- Ullrich, Marc: Multi? Inter? Trans! Plädoyer für ein transkulturelles historisches Lernen unter rassismuskritischer Perspektive. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): *Historisches Lernen als Rassismuskritik*. Schwalbach/Ts. 2016, S. 163–184.
- Ullrich, Marc: Transkulturelle Mehrebenenanalyse – Implikationen für Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts in der pluriformen Gesellschaft. In: Gerhard Henke-Bockschatz (Hrsg.): *Neue geschichtsdidaktische Forschungen. Aktuelle Projekte*. Göttingen 2016, S. 29–50.

- Ullrich, Marc/Lücke, Martin: Transkultureller Geschichtsunterricht. Neues Leitbild für die Konzeption historischer Lehr- und Lernprozesse? In: *Psychosozial* 37 (2014), H. 136, S. 11–22.
- Varela, Consuelo: *La caída de Cristóbal Colón. El juicio de Bobadilla*. Edición y transcripción de Isabel Aguirre. Madrid 2006.
- Varela, María do Mar Castro: Überdeterminiert und reichlich komplex. Überlegungen zu Politischer Bildung im Kontext von Postkolonialismus und Postnazismus. In: Andreas Hechler/Christian Beeck (Hrsg.): *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen rechts*. Opladen 2015, S. 343–364.
- Varela, María do Mar Castro/Dhawan, Nikita: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2. Aufl. Bielefeld 2015.
- Varela, María do Mar Castro: Postkolonialität. In: Paul Mecheril (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel 2016, S. 152–166.
- Varela, María do Mar Castro: Postkolonial, dekolonial oder doch antikolonial? Ein Plädoyer für supplementierendes Denken. In: Rebecca Steger u. a. (Hrsg.): *Subalternativen. Postkoloniale Kritik und dekolonialer Widerstand in Lateinamerika*. Münster 2017, S. 65–78.
- Varela, María do Mar Castro: Imperiale Didaktiken. Unterrichten als Unterwerfungsmethode. In: Tobias Becker u. a. (Hrsg.): *Praxis des Unterrichtens – bildungstheoretische Auseinandersetzungen*. Innsbruck 2018, S. 57–71.
- Varela, María do Mar Castro: Einleitung: Postkoloniale Pädagogik? In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 26 (2020), H. 1, S. 1–8.
- Varela, María do Mar Castro/Dhawan, Nikita: Die Universalität der Menschenrechte überdenken. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2020), H. 20, S. 33–38.
- Varela, María do Mar Castro/Dhawan, Nikita: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 3. Aufl. Bielefeld 2020.
- Varela, María do Mar Castro/Dhawan, Nikita: Marxistisch oder postkolonial? Falsche Fragen zur falschen Zeit. In: Judith Dellheim/Alex Demirovic/Katharina Pühl (Hrsg.): *Auf den Schultern von Karl Marx*. Münster 2021, S. 311–324.
- Veracini, Lorenzo: Introducing settler colonial studies. In: *Settler Colonial Studies* 1 (2011), H. 1, S. 1–12.
- Völkel, Bärbel: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff. In: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hrsg.): *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts. 2015, S. 73–92.
- Völkel, Bärbel: Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus? Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht. In: Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): *Historisches Lernen als Rassismuskritik*. Schwalbach/Ts. 2016, S. 49–70.
- Völkel, Bärbel: *Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte*. Schwalbach/Ts. 2017.
- Völkel, Bärbel: Schattenseiten des Nationalstaates. Menschen »mit« (und »ohne«) Geschichte in Einwanderungsgesellschaften. In: Bärbel Völkel (Hrsg.): *Neorassismus in der Einwanderungsgesellschaft. Eine Herausforderung für die Bildung*. Bielefeld 2017, S. 89–126.
- Völkel, Jana: Das, was auffällt – Geschichtsdidaktische Reflexionen zum »Fremdverstehen«. In: *LaG-Magazin* (2021), H. 3, S. 30–35.

- Vogt, Erik M.: Jean-Paul Sartre und Frantz Fanon. Antirassismus – Antikolonialismus – Politiken der Emanzipation. Wien/Berlin 2012.
- Wachendorfer, Ursula: Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität. In: Susan Arndt (Hrsg.): AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland. Münster 2001, S. 87–101.
- Walter, Dierk: Gewalt, Gewaltentgrenzung und die europäische Expansion. Editorial. In: Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung 21 (2012), H. 3, S. 1–18.
- Wehler, Hans-Ulrich: Transnationale Geschichte – der neue Königsweg historischer Forschung? In: Gunilla-Friederike Budde/Sebastian Conrad/Oliver Janz (Hrsg.): Transnationale Geschichte. Themen Tendenzen und Theorien. Göttingen 2006, S. 161–174.
- Weiss, Holger: Framing a Radical African Atlantic. African American Agency, West African Intellectuals and the International Trade Union Committee of Negro Workers. Leiden 2013.
- Wemheuer, Felix: Einleitung: Marxismus und der globale Süden. In: Felix Wemheuer (Hrsg.): Marx und der globale Süden. Köln 2016, S. 7–29.
- Wendt, Reinhard: Kartoffeln, Kaffee und Zucker – das Fremde aus »Übersee« verändert Europa. In: Uta Fenske u. a. (Hrsg.): Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2015, S. 25–29.
- Werner, Michael/Zimmermann, Bénédicte: Vergleich, Transfer, Verflechtung. Ansatz der histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen. In: Geschichte und Gesellschaft 28 (2002), H. 4, S. 607–636.
- Weymar, Ernst: Werturteile im Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 21 (1970), H. 3, S. 198–215.
- Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn 2016.
- Wieben, Uwe: Carl Peters. Das Leben eines deutschen Kolonialisten. Rostock 2000.
- Wierling, Dorothee: Mädchen für alles. Arbeitsalltag und Lebensgeschichte städtischer Dienstmädchen um die Jahrhundertwende. Berlin 1987.
- Williams, Eric: Capitalism & Slavery. Chapel Hill 1994 [1944].
- Wineburg, Samuel S.: Undue Certainty. Where Howard Zinn's People's History Falls Short. In: American Educator (Winter 2012–2013), S. 27–34.
- Wineburg, Samuel S.: Why learn history (when it's already on your phone). Chicago 2018.
- Winklhofer, Christian (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens und seine Bedeutung für die Geschichtsdidaktik. Frankfurt a.M. (i.E.)
- Winker, Gabriele/Degele, Nina: Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. 2. Aufl. Bielefeld 2010.
- Wintersteiner, Werner u. a.: Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. In Kooperation mit der Österreichischen UNESCO-Kommission. 2. Aufl. Klagenfurt u. a. 2015.
- Wolf, Eric R.: Europe and the people without history. Berkeley 1982.
- Wolfe, Patrick: Settler colonialism and the elimination of the native. In: Journal of Genocide Research 8 (2006), H. 4, S. 387–409.
- Wolter, Udo: Das obskure Subjekt der Begierde. Frantz Fanon und die Fallstricke des Subjekts der Befreiung. Münster 2001, S. 17.

- Young, Robert: *Postcolonialism. A Very Short Introduction*. Oxford/New York 2003.
- Young, Robert: *Colonial desire. Hybridity in theory, culture, and race*. London 2005 [1995].
- Young, Robert: *Postcolonialism. An historical introduction*. 2. Aufl. Oxford 2016.
- Zachariah, Benjamin: *Postcolonial Theory and History*. In: Sarah Foot/Nancy F. Partner (Hrsg.): *The SAGE handbook of historical theory*. Los Angeles 2013, S. 378–396.
- Zachariah, Benjamin: *After the Last Post. The Lives of Indian Historiography*. Berlin u. a. 2019.
- Zantop, Susanne: *Kolonialphantasien im vorkolonialen Deutschland (1770–1870)*. Berlin 1999.
- Zeller, Joachim: *Bilderschule der Herrenmenschen. Koloniale Reklamesammelbilder*. Berlin 2008.
- Zeuske, Michael: *Unfreiheit abhängiger Landbevölkerung im atlantischen Raum und in den Amerikas, 15. bis 18. Jahrhundert. Prolegomena, Typologien der Anfänge, Bedingungen und lange Linien*. In: Elisabeth Herrmann-Otto (Hrsg.): *Unfreie und abhängige Landbevölkerung*. Hildesheim 2008, S. 71–157.
- Zeuske, Michael: *Handbuch Geschichte der Sklaverei. Eine Globalgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Berlin 2013.
- Zeuske, Michael: *Atlantik und »Atlantic Slavery«*. Neuere Forschungskomplexe und Historiografien. In: *Historische Zeitschrift* 309 (2019), H. 2, S. 411–428.
- Zeuske, Michael: *Handbuch Geschichte der Sklaverei. Eine Globalgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Bd. 1. Berlin/Boston 2019.
- Ziai, Aram: *Postkoloniale Studien und Politikwissenschaft. Komplementäre Defizite, Stand der Forschung und Perspektiven*. In: *Politische Vierteljahresschrift* 53 (2012), H. 2, S. 291–322.
- Ziai, Aram: *Das Imperium schlägt zurück. Georg Krämers Kritik am Antirassismus zeichnet ein verzerrtes Bild*. In *Welt-Sichten* (2013), H. 10, S. 8–9.
- Ziai, Aram: *Development Discourse and Global History. From colonialism to the sustainable development goals*. London/New York 2016.
- Ziai, Aram (Hrsg.): *Postkoloniale Politikwissenschaft. Theoretische und empirische Zugänge*. Bielefeld 2016.
- Ziai, Aram/Bendix, Daniel: *Rassismus global und in Deutschland. Fünf Thesen*. In: *Peripherie* 37 (2017), H. 2, S. 319–325.
- Ziai, Aram/Schöneberg, Julia (Hrsg.): *Dekolonisierung der Entwicklungszusammenarbeit und Postdevelopment Alternativen. AkteurInnen, Institutionen, Praxis*. Baden-Baden 2021.
- Zimmerer, Jürgen/Zeller, Joachim (Hrsg.): *Völkermord in Deutsch-Südwestafrika. Der Kolonialkrieg (1904–1908) in Namibia und seine Folgen*. Berlin 2003.
- Zimmerer, Jürgen: *Der Völkermord an den Herero und Nama. Deutschlands erster Genozid*. In: *der überblick. Zeitschrift für ökumenische Begegnung und internationale Zusammenarbeit* 40 (2004), H. 1, S. 83.
- Zimmerer, Jürgen: *Deutsche Herrschaft über Afrikaner. Staatlicher Machtanspruch und Wirklichkeit im kolonialen Namibia*. 3. Aufl. Münster 2004.
- Zimmerer, Jürgen: *Die Geburt des »Ostlandes« aus dem Geiste des Kolonialismus*. In: *Sozial.Geschichte* 19 (2004), H. 1, S. 10–43.

- Zimmerer, Jürgen: Nationalsozialismus postkolonial. Plädoyer zur Globalisierung der deutschen Gewaltgeschichte. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 57 (2009), H. 6, S. 529–548.
- Zimmerer, Jürgen (Hrsg.): *Von Windhuk nach Auschwitz? Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust*. Berlin/Münster 2011.
- Zimmerer, Jürgen: Die Geburt des »Ostlandes« aus dem Geiste des Kolonialismus. Die nationalsozialistische Eroberungs- und Beherrschungspolitik in (post-)kolonialer Perspektive. In: Jürgen Zimmerer (Hrsg.): *Von Windhuk nach Auschwitz? Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust*. Berlin/Münster 2011 [2004], S. 254–289.
- Zimmerer, Jürgen: Nationalsozialismus postkolonial. Plädoyer zur Globalisierung der deutschen Gewaltgeschichte. In: Jürgen Zimmerer: *Von Windhuk nach Auschwitz? Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust*. Berlin/Münster 2011, S. 14–38.
- Zinn, Howard: *A People's History of the United States*. New York 2005 [1980].
- Zollmann, Jakob: Polemics and other arguments – a German debate reviewed. In: *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture* 1 (2007), S. 109–130.

Online-Publikationen und Online-Ressourcen

- Adi, Hakim: To What Extent is Britain Post-Colonial? In: *E-International Relations*, 03. 10. 2012, <http://www.e-ir.info/2012/10/03/to-what-extent-is-britain-post-colonial/> (aufgerufen am 18. 10. 2020).
- Aikins, Muna AnNisa u. a.: *Afrozensus 2020: Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen in Deutschland*. Berlin 2021, www.afrozensus.de (aufgerufen am 27. 02. 2022).
- Atali-Timmer, Fatoş u. a.: Rassistische Kontinuität. In: *taz am Wochenende* (Online), 02. 05. 2020, <https://taz.de/!5679550/> (aufgerufen am 03. 02. 2021).
- Autor*innenKollektiv: *Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora*. Hamburg/Berlin 2015, <https://tinyurl.com/254thue5> (<https://www.elina-marmer.com>) (aufgerufen am 10. 10. 2021).
- Ayeh, Diana: Rezension zu: A. Mbembe: *Critique of Black Reason*. In: *Connections. A Journal for Historians and Area Specialists*, 21. 09. 2019, www.connections.clio-online.net/publicationreview/id/reb-26688 (aufgerufen am 23. 09. 2020).
- Badura, Leander F.: Nicht gecheckt. Unter dem Begriff »Critical Whiteness« hat sich eine neue Art von Blockwartdenken etabliert, und das zum Schaden aller. In: *der Freitag Online*, 17. 05. 2017, <https://www.freitag.de/autoren/lfb/nicht-gecheckt> (aufgerufen am 26. 01. 2022).
- Bangstad, Sindre/Nilsen, Torbjørn Tumyr: Thoughts on the planetary: An interview with Achille Mbembe. In: *New Frame*, 05. 09. 2019, <https://www.newframe.com/thoughts-on-the-planetary-an-interview-with-achille-mbembe/> (aufgerufen am 23. 09. 2020).

- Barsch, Sebastian: Rezension von: Bärbel Völkel: Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte. In: sehepunkte 17 (2017), Nr. 11, <http://www.sehepunkte.de/2017/11/30533.html> (aufgerufen am 12.10.2020).
- Barskanmaz, Cengiz: Critical Race Theory in Deutschland. In: Verfassungsblog, 24.07.2020, <https://verfassungsblog.de/critical-race-theory-in-deutschland/> (aufgerufen am 21.07.2021).
- Barth, Boris: Genozid und Genozidforschung. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 03.05.2011, https://docupedia.de/zg/Genozid_und_Genozidforschung (aufgerufen am 27.12.2021).
- Bauche, Manuela im Gespräch mit Karin Fischer: »Es war systematisches Unrecht«. In: Deutschlandfunk, 30.08.2020, <https://tinyurl.com/zdzv7x5v> (aufgerufen am 17.02.2021).
- Bauck, Sönke/Maier, Thomas: »Entangled History«. In: InterAmerican Wiki: Terms – Concepts – Critical Perspectives 2015, <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/cia/s/publikationen/wiki/e/entangled-history.xml> (aufgerufen am 05.07.2021).
- Becher, Charlotte: »Die Kolonialzeit wird nicht kritisch genug behandelt«. Interview mit Lars Müller, 12.04.2017, <https://mediendienst-integration.de/artikel/die-kolonialzeit-wird-nicht-kritisch-genug-behandelt.html> (aufgerufen am 14.02.2022).
- Bell, David A.: A Flawed History of Humanity, 19.11.2021, <https://www.persuasion.community/p/a-flawed-history-of-humanity> (aufgerufen am 13.12.2023).
- Bernhard, Philipp/Hagen-Jeske, Ina/Henschel, Claas: Eine Erzählung in der Tradition des Kolonialrevisionismus: Der neue Augsburger Museums-Sklave Perico. Wie eine vermeintlich kritische Museumstour Kolonialismus verharmlost und Rassismus reproduziert. In: Die Augsburger Zeitung, 23.07.2020, <https://www.daz-augsburg.de/der-neue-augsburger-museums-sklave-perico/> (aufgerufen am 22.02.2021).
- Bernhard, Philipp: Postcolonial theory as one step towards decolonizing (German) history curricula. Vortrag auf der Online-Tagung der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (ISHD) zum Thema »Why History Education?«, Pädagogische Hochschule Luzern und Haute école pédagogique Vaud, 16.09.–18.09.2021, https://www.phlu.ch/_Resources/Persistent/b348b9a25c615663c36b0ce7722c096300dda242/Programm_14.9.21.pdf (aufgerufen am 02.03.2022).
- Bernhard, Philipp/Popp, Susanne: The authenticity of historical sources and heritage education in the history classroom. Vortrag auf der Tagung der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (ISHD) zum Thema »Cultural Heritage and History Education«, Tallin, 23.08.–25.08.2023, https://ishd.co/wp-content/uploads/2023/06/ISHD_conefernce_2023_Programme.pdf (aufgerufen am 15.12.2023).
- Biskamp, Floris: Der weiße Faden. In: ruhrbarone, 05.09.2016, <https://www.ruhrbarone.de/der-weisse-faden/132812> (aufgerufen am 22.07.2021).
- Biskamp, Floris: Bürgerliche Angst vor Rassismuskritik. Die Aufklärung muss gegen ihre Verfechter verteidigt werden. In: Der Tagesspiegel Online, 30.06.2021, <https://tinyurl.com/2w8wbj3f> (aufgerufen am 26.01.2022).
- Böhm, Otto: Was eine historisch-politische Menschenrechtsbildung selbstkritisch überdenken sollte, 22.09.2020, https://www.menschenrechte.org/de/2020/09/22/postkolonial-statt-universal/#_ftnref1 (aufgerufen am 13.12.2023).

- Bönkost, Jule: Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern. »Verbesserte« Schulbuchinhalte reichen nicht aus. Eckert. Dossiers 1 (2020), <https://tinyurl.com/5c8ay3wt> (aufgerufen am 03.12.2021).
- Bundeszentrale für politische Bildung: Podcast: Antiziganismus, Gadge-Rassismus oder schlicht Rassismus? Die Diskussion um die Benennung der Diskriminierung und Ausgrenzung von Sinti und Roma, <https://www.bpb.de/mediathek/326875/antiziganismus-gadje-rassismus-oder-schlicht-rassismus> (aufgerufen am 19.07.2021).
- Chambers, Douglas: Rezension von: Vincent Carretta: Equiano, the African. Biography of a self-made man. Athens/Georgia 2005. In: H-Atlantic, H-Net Reviews, November 2007, <http://www.h-net.org/reviews/showrev.php?id=13855> (aufgerufen am 21.01.2022).
- Cheema, Saba-Nur/Mendel, Meron: Leerstelle Antisemitismus. In: taz, 25.04.2020, <https://taz.de/Postkoloniale-Theoretiker/!5678482/> (aufgerufen am 19.03.2021).
- Chervel, Thierry: Je nach Schmerz. In: Perlentaucher, 24.05.2020, www.perlentaucher.de/essay/die-debatte-um-achille-mbembe-postcolonial-studies-und-der-holocaust.html (aufgerufen am 19.03.2021).
- Chervel, Thierry: Historikerstreit 2.0 – eine Chronologie. In: perlentaucher.de. Das Kulturmagazin, 20.06.2021, <https://tinyurl.com/26u6hyzw> (aufgerufen am 13.08.2021).
- Chervel, Thierry: Historikerstreit 2.0, zweiter Teil. In: perlentaucher.de. Das Kulturmagazin, 20.06.2021, <https://www.perlentaucher.de/essay/die-debatte-ueber-a-dirk-moses-katechismus-der-deutschen.html> (aufgerufen am 13.08.2021).
- Chibber, Vivek im Gespräch mit Stephanie Rohde: Die blinden Flecken des Postkolonialismus. In: Deutschlandfunk Kultur, 17.11.2019, <http://tinyurl.com/mvyacz79> (aufgerufen am 08.11.2021).
- Conermann, Stephan/Fechner, Fabian: Deutschland (post-)kolonial. Einführung. In: sehpunkte 23 (2023), H. 2, <http://www.sehepunkte.de/2023/02/forum/deutschland-post-kolonial-274/> (aufgerufen am 12.09.2023).
- Davenas, Marion: Kolonialrassismus im Schulbuch? Nordrhein-Westfalens Geschichtsbücher auf dem Prüfstand. Unveröffentlichte Masterarbeit. Berlin 2013, <https://www.whitecharity.de/Marion.pdf> (aufgerufen am 16.10.2020).
- Demokratie und Integration Brandenburg e.V., RAA Brandenburg (Hrsg.): Globale Gesellschaften – verflochtene Geschichten. Bildungsbausteine für Globales (Geschichts-) Lernen in Brandenburg. Klassenstufen 9–12 Berufsbildende Schulen. Potsdam 2018, <http://tinyurl.com/ynzz95nt> (<https://raa-brandenburg.de/>) (aufgerufen am 10.02.2022).
- Deutscher Museumsbund e.V. (Hrsg.): Empfehlungen zum Umgang mit menschlichen Überresten in Museen und Sammlungen, 2013, <https://tinyurl.com/2s47dphs> (aufgerufen am 22.02.2021).
- Dinkel, Jürgen: »Dritte Welt« – Geschichte und Semantiken. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 06.10.2014, http://docupedia.de/zg/dinkel_dritte_welt_v1_de_2014 (aufgerufen am 19.10.2021).
- Eckert, Andreas: Predigt der Gewalt? Betrachtungen zu Frantz Fanons Klassiker der Dekolonisation. In: Zeithistorische Forschungen, Online-Ausgabe, 3 (2006), H. 1, <https://zeithistorische-forschungen.de/1-2006/4453> (aufgerufen am 21.09.2020).
- Eckert, Andreas: Postkoloniale Zeitgeschichte? In: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 17 (2020), H. 3, <https://zeithistorische-forschungen.de/3-2020/5881> (aufgerufen am 24.03.2021).

- Eckert, Andreas: Postkolonialismus und die Causa Mbembe. In: Rotary Magazin, 01.06. 2020, <https://rotary.de/gesellschaft/postkolonialismus-und-die-causa-mbembe-a-16094.html> (aufgerufen am 19.03.2021).
- EPIZ e. V. u. a. (Hrsg.): The Winner takes it all?! Methoden für die politische Bildung zu sozialer Ungleichheit. Berlin 2019, http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/Winner_Takes_It_All_Web.pdf (aufgerufen am 16.02.2022).
- EPIZ e.V. (Hrsg.): Tracing marks of German colonialism in the cities of Berlin and Windhoek. Berlin 2010, http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/EPZ_PP_lehrmittel_JR_P2.pdf (aufgerufen am 01.02.2022).
- Estevez, Jorge Baracutei: Meet the survivors of a ›paper genocide‹. In: National Geographic (Online), 14. 10. 2019, <https://www.nationalgeographic.com/history/article/meet-survivors-taino-tribe-paper-genocide> (aufgerufen am 03.01.2022).
- Félix-Eyoun, Jean-Pierre/Wagner, Florian: Das verdrängte Politikum. (Post-)Koloniale Migration nach Deutschland. In: Zeitgeschichte-online, Februar 2021, <https://zeitgeschichte-online.de/themen/das-verdraengte-politikum> (aufgerufen am 25.03.2021).
- fernSicht – Werkstatt für südnordpolitische Bildungsarbeit im »Informationszentrum 3. welt« (iz3w) Freiburg (Hrsg.): Projekttag »Vergangen und doch gegenwärtig – Spuren des Kolonialismus«, <https://www.fernSicht-bildung.org/themen/post-kolonialismus/projekttag> (aufgerufen am 31.03.2021).
- Fischer-Tiné, Harald: Postkoloniale Studien. In: Europäische Geschichte Online (EGO), 12.03.2010, <http://www.ieg-ego.eu/fischertineh-2010-de> (aufgerufen am 21.09.2020).
- Georgi, Viola B.: Diversity, Erinnerung und Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft: Einsichten, Ansichten und Aussichten. In: LIFE e.V.: Planspiel »Toledo to do«, 2019, https://toledo-planspiel.de/wp-content/uploads/2019/11/Text_Georgi.pdf (aufgerufen am 12.10.2020), S. 3.
- Gibson, Lindsay: Questioning the Past. How to better understand commemoration controversies. In: Canada's History (Online), 23.01.2019, <https://www.canadashistory.ca/explore/teaching/questioning-the-past> (aufgerufen am 12.01.2021).
- Gilley, Bruce: The case for colonialism. In: Third World Quarterly (2017), <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01436597.2017.1369037> (aufgerufen am 12.01.2021), S. 1–17.
- Gilley, Bruce: The Case for German Colonialism/Die Vorteile des deutschen Kolonialismus, 11.12.2019, <http://www.web.pdx.edu/~gilleyb/BundestagTalkFull.pdf> (aufgerufen am 21.01.2021).
- Gläser, Kodjo und Hannimari Jokinen im Gespräch mit Marietta Schwarz: Debatte um Denkmäler. Wie Bismarck dekolonisieren? In: Deutschlandfunk Kultur, 18.07.2020, <https://tinyurl.com/59wpznxu> (aufgerufen am 11.10.2021).
- Glasman, Joël: Was war Kolonialismus? Zur Vergangenheit der globalen Gegenwart. In: Einsichten + Perspektiven (2023), H. 2, S. 4–18, https://www.blz.bayern.de/einsichten-perspektiven-2-23_p_454.html (aufgerufen am 20.10.2023).
- glokal e.V.: CONNECTING THE DOTS. Geschichte(n) von Unterdrückung und Widerstand, 2017–2021, <https://www.connecting-the-dots.org/zeitstrahlmethode/> (aufgerufen am 22.01.2022).
- Gorbahn, Katja: Tagungsbericht: Weltgeschichte in der Schule. Arbeitstagung des Arbeitskreises der Konferenz für Geschichtsdidaktik und des Verbandes der Geschichts-

- lehrer Deutschlands in Nürnberg, 07.07.–08.07.2006, <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-1365> (aufgerufen am 09.10.2020).
- Grewe, Bernd-Stefan: Visuelles Erbe des Kolonialismus und postkoloniale Verunsicherung – geschichtsdidaktische Perspektiven. Vortrag auf dem Workshop des Arbeitskreises »Welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht« der Konferenz für Geschichtsdidaktik, Universität Augsburg, 29.02/01.03.2016, <https://tinyurl.com/msefhhu8> (www.uni-augsburg.de) (aufgerufen am 01.03.2022).
- Grindel, Susanne: Karten und ihre Grenzen. Zur kartographischen Vermittlung des modernen europäischen Kolonialismus in deutschen Geschichtsschulbüchern des 20. Jahrhunderts. In: Freundeskreis der Prof. Dr. Frithjof Voss Stiftung und Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (Hrsg.): Die Macht der Karten oder: was man mit Karten machen kann. 2009, <http://repository.gei.de/handle/11428/166> (aufgerufen am 17.02.2022).
- Gumbrecht, Hans-Ulrich: Das Ende der Postkolonialisten. In: Welt online, 29.05.2020, <https://tinyurl.com/2n6tzn68> (aufgerufen am 04.08.2021).
- Ha, Kien Nghi: Mittelweg. Zur Kritik am *People of Colour*- und Critical Whiteness-Ansatz, 29.01.2014, <https://heimatkunde.boell.de/de/2014/01/29/mittelweg-zur-kritik-am-people-color-und-critical-whiteness-ansatz> (aufgerufen am 12.02.2021).
- Harcourt, Michael: Teaching and learning New Zealand's difficult history of colonisation in secondary school contexts. Wellington 2020, <http://researcharchive.vuw.ac.nz/handle/10063/9109> (aufgerufen am 28.11.2020).
- Heinze, Robert: Colonial revisionism; German edition, In: Africa Is a Country, 22.01.2020, <https://africasacountry.com/2020/01/colonial-revisionism-in-germany> (aufgerufen am 21.01.2021).
- Heinze, Robert: Mbembe Debatte: Postkolonialer Pappkamerad, 20.05.2020, <https://lowerclassmag.com/2020/05/20/mbembe-debatte-postkolonialer-pappkamerad/> (aufgerufen am 23.09.2020).
- Heinze, Robert: Eine Fassade aus Vernunft. Die deutsche Debatte um Achille Mbembe zeugt von kolonialer Amnesie. In: nd, 23.05.2020, <https://www.nd-aktuell.de/artikel/1137010.kolonialismus-eine-fassade-aus-vernunft.html> (aufgerufen am 10.11.2021).
- Heinze, Robert: Das Gespenst des Postkolonialismus. In: junge Welt, 21.08.2020, <https://www.jungewelt.de/artikel/384763.postcolonial-studies-das-gespenst-des-postkolonialismus.html> (aufgerufen am 21.09.2020).
- Heinze, Robert: Der neue Kolonialrevisionismus der AfD, 28.09.2021, <https://www.rosalux.de/news/id/45065/der-neue-kolonialrevisionismus-der-afd> (aufgerufen am 23.12.2021).
- Hell, Anna/Hohlen, Bernd: »Silent Demo«: 3000 Augsburger gedenken George Floyd. In: Augsburger Allgemeine Online, 06.06.2020, <https://tinyurl.com/3m2yf7ab> (aufgerufen am 04.08.2021).
- Henschel, Claas: Vom Mönch zum Mohren zur Möhre. Warum eine Debatte über die Bezeichnung »Mohr« notwendig ist. In: Die Augsburger Zeitung, 26.09.2018, <https://www.daz-augsburg.de/vom-moench-zum-mohren-zur-moehre/> (aufgerufen am 25.02.2021).
- Herfert, Caroline: Tagungsbericht: (Post)Kolonialismus und die deutsche Geschichtswissenschaft. Themen – Trends – Perspektiven, Hamburg 11.02.2017. In: H-Soz-Kult,

- 29.04.2017, www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-7149 (aufgerufen am 23.09.2020).
- Ibrahim, Aida u. a.: Decolorise it! Die Rezeption von Critical Whiteness hat eine Richtung eingeschlagen, die die antirassistischen Politiken sabotiert. In: *analyse & kritik. Zeitung für linke Debatte und Praxis*, 21.09.2012, H. 575, <https://www.akweb.de/bewegung/diskussion-um-critical-whiteness-und-antirassismus-decolorise-it/> (aufgerufen am 12.02.2021).
- Janser, Daniela: Mehrweggedächtnis. In: *Die Wochenzeitung (WOZ)*, Nr. 14 vom 08.04.2021, <https://tinyurl.com/ycyzzcen> (aufgerufen am 12.10.2021).
- Jong, Steffi de: Lässt sich der koloniale Blick umdrehen? Das Rautenstrauch-Joest Museum befasst sich mit der Pionierarbeit seines früheren Direktors Julius Lips. In: *Blog Wie weiter mit Humboldts Erbe? Ethnografische Sammlungen neu denken*, 2018, <https://blog.uni-koeln.de/gssc-humboldt/laesst-sich-der-koloniale-blick-umdrehen/> (aufgerufen am 09.10.2020).
- Justice2History: Dark Continent Africa: How ›dark‹ was the story of Africa before 1900?, Verfasser: Abdul Mohamud und Robin Whitburn, <https://justice2history.org/resources/> (aufgerufen am 20.01.2022).
- Justice2History: Slavery: How far did New World Slavery turn Africans into Negroes?, Verfasser: Abdul Mohamud und Robin Whitburn, <https://justice2history.org/resources/> (aufgerufen am 20.01.2022).
- Kazin, Michael: Howard Zinn's History Lessons. In: *Dissent Magazine*, Spring 2004, <https://www.dissentmagazine.org/article/howard-zinns-history-lessons> (aufgerufen am 03.01.2022).
- Kelly, Natasha im Gespräch mit Alexander Moritz: Soziologin zur deutschen Debatte über Rassismus. »Die ständigen Ausreden bin ich leid«. In: *Deutschlandfunk Kultur*, 06.06.2020, <https://tinyurl.com/27mhuw97> (aufgerufen am 11.10.2021).
- Klose, Fabian: Koloniale Gewalt und Kolonialkrieg. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): *Dossier (Post)Kolonialismus und Globalgeschichte 2016*, <https://tinyurl.com/vthexajh> (aufgerufen am 27.12.2021).
- Knab, Eva Maria: Streit um Hotel-Namen. Uni-Wissenschaftler schlägt Alternativen zu »Drei Mohren« vor. In: *Augsburger Allgemeine Online*, 07.09.2018, <https://tinyurl.com/2486k94u> (aufgerufen am 05.03.2021).
- Kocka, Urte: Globale Perspektiven in Schulgeschichtsbüchern zum Thema »Das Zeitalter der atlantischen Revolutionen«. Vortrag auf der Tagung des Arbeitskreises »Welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht« der Konferenz für Geschichtsdidaktik und der Arbeitsgruppe Weltregionale und Globale Geschichte (AKWGG) im Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD) zum Thema »Das Zeitalter der Atlantischen Revolutionen – globale Perspektiven für den Geschichtsunterricht«, Universität Augsburg, 10/11.02.2020, <https://tinyurl.com/42f48cab> (www.hsozkult.de) (aufgerufen am 01.12.2021).
- Körber, Andreas: Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. 2015, https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf (aufgerufen am 15.10.2021).

- Konzeptwerk Neue Ökonomie e.V. (Hrsg.): Rassismus im Schulbuch? Eine Schulbuchanalyse am Beispiel von Afrikabildern, vgl. <https://bne-sachsen.de/app/uploads/2020/04/Rassismus-im-Schulbuch-2020.pdf> (aufgerufen am 01.02.2022).
- Kopp, Christian im Gespräch mit Katja Lückert: »Über die Zukunft der Objekte sollten die Herkunftsländer entscheiden«. In: Deutschlandfunk, 24.11.2018, <https://tinyurl.com/49337pee> (aufgerufen am 17.02.2021).
- Kühberger, Christoph: »Kānaka mo'olelo« – Vorgaben zum Geschichtsunterricht in Hawai'i zwischen westlichem Denken und native epistemology. Vortrag auf der Online-Tagung »Wie können wir das Curriculum dekolonialisieren?« des Centrums für Postcolonial und Gender Studies (CePoG), Universität Trier, 02./03.07.2021, <https://www.hsozkult.de/event/id/event-98251> (aufgerufen am 01.03.2022).
- Küpper, Beate/Zick, Andreas: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): Dossier Rechtsextremismus 2015, <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/214192/gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit> (aufgerufen am 19.07.2021).
- Langewiesche, Dieter: Rezension von: Helmut Walser Smith: The Continuities of German History. Nation, Religion, and Race across the Long Nineteenth Century, Cambridge 2008. In: sehepunkte 9 (2009), Nr. 1, <http://www.sehepunkte.de/2009/01/15041.html> (aufgerufen am 20.01.2021).
- Leach, Anna/Voce, Antonio/Kirk, Ashley: Black British history: the row over the school curriculum in England. In: The Guardian online, 13.07.2020, <https://tinyurl.com/32d5kyya> (aufgerufen am 04.12.2021).
- Liebisch-Gümüş, Carolin: Tagungsbericht: Tagung Narrative der Globalgeschichte vom 16.–18.05.2019 am Historischen Kolleg in München, <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-8345> (aufgerufen am 19.02.2021).
- Lindner, Ulrike: Neuere Kolonialgeschichte und Postcolonial Studies, Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 15.04.2011, http://docupedia.de/zg/Neuere_Kolonialgeschichte_und_Postcolonial_Studies (aufgerufen am 23.09.2020).
- LoBianco, Tom: Mitch Daniels Sought To Censor Public Universities, Professors. In: HuffPost Online, 16.07.2013, <https://tinyurl.com/ya6acea7> (<https://www.teachingforchange.org>) (aufgerufen am 03.01.2022).
- Macgilchrist, Felicitas/Otto, Marcus: Schulbücher für den Geschichtsunterricht. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 18.02.2014, <https://docupedia.de/zg/Schulbuecher> (aufgerufen am 17.10.2016).
- Marmer, Elina: Die Macht der Sprache und Political Correctness. Umgang mit Sprache in rassistischen Verhältnissen. In: zwischentoene.info, vgl. <https://tinyurl.com/ye5uth97> (aufgerufen am 07.01.2022).
- Martin, Ashley: Regina Public School Board votes to rename Davin School. In: Regina Leader-Post (Online), 20.06.2018, <https://tinyurl.com/yp4cdmsj> (aufgerufen am 12.01.2022).
- Mayr, Richard: Fugger und Welser Museum: Umstrittene Sklavenjungen-App wird abgeschaltet. In: Augsburg Allgemeine Online, 31.07.2020, <https://tinyurl.com/3wfv5zvj> (aufgerufen am 04.08.2021).
- Mbembe, Achille: Decolonizing Knowledge: Workshop mit Achille Mbembe für Master- und Promotionsstudierende an der Universität Augsburg im Rahmen der Internationalen Gastdozentur am Jakob-Fugger-Zentrum 2018 zum Thema »Borders in the Age of

- Networks«, 15.05.2018, <http://tinyurl.com/44nt5zw2> (www.uni-augsburg.de) (aufgerufen am 01.03.2022).
- Mbembe, Achille: Sharing the Planet: For an Ethics of Repair and Care. Online-Vortrag in der Reihe »Talking on Water« im Rahmen des Festivals Zürcher Theater Spektakels, 16.08.2020, <http://2020.theaterspektakel.ch/programm20/produktion/achille-mbembe/> (aufgerufen am 17.11.2021).
- Menrath, Manuel im Gespräch mit Marietta Schwarz: Gräber indigener Kinder in Kanada. »Ein Ruck durch die kanadische Mehrheitsgesellschaft«. In: Deutschlandfunk Kultur, 24.06.2021, <https://tinyurl.com/25eu2usb> (aufgerufen am 03.01.2021).
- Messerschmidt, Astrid: Postkoloniale Bildungsprozesse. Transformationen Globalen Lernens. In: Arbeitsgemeinschaft Globales Lernen in Hessen (Hrsg.): Eine Welt – Spur(t)en in Hessen. Wiesbaden-Naurod 2004, <https://tinyurl.com/3zcd2stk> (aufgerufen am 09.10.2020).
- Messerschmidt, Astrid: Kontexte des Antiziganismus und Perspektiven antiziganismuskritischer Bildung. In: Charis Anastasopoulos (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim/Basel 2019, <https://tinyurl.com/nhbkhthjn> (aufgerufen am 19.07.2021), S. 1–20.
- Mielke, Patrick: Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen 2020, <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (aufgerufen am 18.02.2022).
- Mongin, Olivier/Lempereur, Nathalie/Schlegel, Jean-Louis: What is postcolonial thinking? An interview with Achille Mbembe. In: Eurozine, 09.01.2008, <https://www.eurozine.com/what-is-postcolonial-thinking/#> (aufgerufen am 21.09.2020) [im französischen Original veröffentlicht in Esprit 12/2006].
- Moses, A. Dirk: Der Katechismus der Deutschen. In: Geschichte der Gegenwart, 23.05.2021, <https://geschichtedergegenwart.ch/der-katechismus-der-deutschen/> (aufgerufen am 30.07.2021).
- Muinjangué, Esther im Interview mit Celia Parbey: Völkermord in Namibia: »Wir fordern die Begleichung einer grausamen Schuld«. In: ze.tt (Zeit Online), 02.06.2021, <https://tinyurl.com/34t3kca2> (aufgerufen am 11.10.2021).
- Müller, Lars: Starving Hereros. Zur Geschichte einer »Ikone der Vernichtung«. In: Visual History, 19.11.2018, <https://www.visual-history.de/2018/11/19/starving-hereros/> (aufgerufen am 17.10.2020).
- Nagré, Kulvinder: (Mis)educating England: Eurocentric narratives in secondary school history textbooks. In: Race Ethnicity and Education (2023), <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13613324.2023.2192945?scroll=top&needAccess=true>, S. 1–20.
- o. V.: Herero und Nama verklagen Deutschland. In: Zeit Online, 06.01.2017, <https://tinyurl.com/mswu4eu4> (aufgerufen am 27.06.2021).
- Oestermann, Tristan/Schweitzer Ana Carolina: Tagungsbericht: Colonialism as Shared History. Past, Present, Future, 07.10.–09.10.2020, <https://www.hsozkult.de/conference-report/id/tagungsberichte-8913> (aufgerufen am 24.04.2021).
- Olsson, Göran: Concerning Violence. Dokumentarfilm, Schweden/USA/Dänemark/Finnland 2014, 89 Minuten (DVD), <https://www.youtube.com/watch?v=dIQwKP3j1zc> (aufgerufen am 01.03.2022).

- Olusoga, David: The Treasury's tweet shows slavery is still misunderstood. In: The Guardian online, 12.02.2018, <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/feb/12/treasury-tweet-slavery-compensate-slave-owners> (aufgerufen am 29.11.2020).
- Pädagogische Hochschule Bern in Kooperation mit der Stiftung Cooperaxion (Hrsg.): Ideenset Postkoloniale Schweiz. 2021 [2019], <https://www.phbern.ch/dienstleistungen/unterrichtsmaterialien/ideenset-postkoloniale-schweiz> (aufgerufen am 27.07.2021).
- Page, Benedicte: New Huckleberry Finn edition censors ›n-word‹. In: The Guardian (Online), 05.01.2011, <https://www.theguardian.com/books/2011/jan/05/huckleberry-finn-edition-censors-n-word> (aufgerufen am 28.07.2021).
- PEN PAPER PEACE e.V. (Hrsg.): Bildungsmaterialien »Globales Lernen im Geschichtsunterricht«, 2017, <https://www.pen-paper-peace.org/globales-lernen/materialien.html> (aufgerufen am 08.07.2021).
- Pennekamp, Johannes: Von Quote bis Klimaschutz. Aktivistische Wissenschaftler sind ein Greuel. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung faz.net, 12.12.2020, <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/aktivistische-wissenschaftler-sind-ein-greuel-17097956.html> (aufgerufen am 16.10.2021).
- Posener, Alan im Gespräch mit Korbinian Frenzel: »Es war nicht alles falsch am Kolonialismus«. In: Deutschlandfunk Kultur, 13.12.2019, <https://tinyurl.com/2v8bd4n8> (aufgerufen am 21.01.2021).
- Prado, Simon Sales: Black Studies Matter. In: taz online, 07.08.2020, <https://taz.de/Weisse-Hochschulen/!5700152/> (aufgerufen am 21.07.2021).
- Purtschert, Patricia: It's #identity politics, stupid! In: Geschichte der Gegenwart, 22.01.2017, <https://geschichtedergegenwart.ch/its-identity-politics-stupid/> (aufgerufen am 12.02.2021).
- Raibmon, Paige: Provincializing Europe in Canadian History; Or, How to Talk about Relations between Indigenous Peoples and Europeans, 24.10.2018, <https://tinyurl.com/4t3ztj6d> (<http://activehistory.ca/>) (aufgerufen am 16.11.2020).
- Ray, Rashawn/Gibbons, Alexandra: Why are states banning critical race theory?, November 2021, <https://www.brookings.edu/blog/fixgov/2021/07/02/why-are-states-banning-critical-race-theory/> (aufgerufen am 26.01.2022).
- Robinson, Natasha: Conceptualising historical legacies for transitional justice history education in postcolonial societies. In: History Education and Research Journal 19 (2022), H.1, DOI: 10.14324/HERJ.19.1.10.
- Romer, Paul: Why the world needs charter cities, TEDGlobal 2009, https://www.ted.com/talks/paul_romer_why_the_world_needs_charter_cities (aufgerufen am 21.01.2021).
- Royal Society Te Apārangi Expert Advisory Panel: Aotearoa New Zealand's Histories: A response to draft curriculum, 17.05.2021, <https://tinyurl.com/55k49kk4> (www.royal-society.org.nz) (aufgerufen am 03.01.2021).
- Ruppel, Ulrike im Gespräch mit Günter Nooke: »Wir haben lange Zeit zu viel im Hilfsmodus gedacht«. In: B.Z. Berlin, 07.08.2018, <https://tinyurl.com/2tjv7d54> (aufgerufen am 21.01.2021).
- Scharathow, Wiebke: Empowerment, o.J., <https://docplayer.org/22596764-Empowerment-reflexionen-und-methoden.html> (aufgerufen am 15.12.2023).
- Schmid, Thomas E.: Der Holocaust war kein Kolonialverbrechen. Aktivismus und Wissenschaft gehören nicht zusammen. Eine Erwiderung auf Michael Rothberg und Jürgen

- Zimmerer. In: Zeit Online, 11.04.2021, <https://tinyurl.com/5n8fndwd> (aufgerufen am 16.10.2021).
- Schöneberg, Julia/Häckl, Mia Kristin: It is time to abandon »development« goals and demand a post-2030 Utopia, Ghent Centre for Global Studies Blog, 22.06.2020, <https://www.globalstudies.ugent.be/it-is-time-to-abandon-development-goals-and-demand-a-post-2030-utopia/2/> (aufgerufen am 24.10.2020).
- Schröder, Axel: Streit um Hamburger Denkmal. Bismarck schrumpfen. In: Deutschlandfunk Kultur, 02.12.2020, <https://tinyurl.com/yc8zwf7u> (aufgerufen am 11.10.2021).
- Schütz, Wolfgang; Achille Mbembe: »Identitätspolitik ist Opium für das Volk«, In: Augsburger Allgemeine, 10.05.2018, <http://tinyurl.com/ftwy7e58> (aufgerufen am 23.09.2020).
- Schumann, Daniel: Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern. Eckert. Beiträge 2016/3, https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/128/E_B_Schumann_kolonial.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (aufgerufen am 10.11.2020).
- Seixas, Peter: Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada, 2006, http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Framework_EN.pdf (aufgerufen am 15.07.2021).
- Solidaritätsdienst International e.V. (SODI!) (Hrsg.): HI[STORY] OF FOOD: Unsere Nahrung und ihre globalen Wurzeln. Unterrichtsmaterial zur Ausstellung www.historyoffood.de, 2. Aufl. 2019, <https://tinyurl.com/3fjvzhx9> (aufgerufen am 10.07.2021).
- Sonnemann, Kjell: Neue Infotafel in Bad Lauterberg ordnet Wissmanns Taten ein. In: Harz Kurier (Online), 26.03.2021, <https://tinyurl.com/y65xnsnt> (aufgerufen am 12.01.2021).
- Steinhagen, Martín: »Mission Impossible«. In: Frankfurter Rundschau Online, 09.10.2014, <https://www.fr.de/frankfurt/mission-impossible-11257139.html> (aufgerufen am 01.03.2022).
- Sternburg, Judith von: Margaret Mitchell: »Vom Wind verweht« – »Endlich ist es ein modernes Buch«. Interview mit Andreas Nohl und Liat Himmelheber. Frankfurter Rundschau, 28.12.2019. In: <https://www.fr.de/kultur/literatur/margaret-mitchell-vom-wind-verweht-endlich-modernes-buch-13371064.html> (aufgerufen am 16.12.2023).
- Stiftung für Engagement und Bildung e.V. (Hrsg.): Der Völkermord an den Ovaherero und Nama. Vermittlungsmodule für die Sekundarstufe I und II, <http://www.herero-nama.steb-ev.org/> (aufgerufen am 26.06.2021).
- Storost, Ursula: Der »neue« Historikerstreit. Was hat der Kolonialismus mit dem Holocaust zu tun? In: Deutschlandfunk, 07.10.2021, <https://tinyurl.com/4y6j66m3> (aufgerufen am 11.10.2021).
- Terkessidis, Mark: Kritik der Mbembeschen Vernunft. In: Latitude, 05.06.2020, <https://www.goethe.de/prj/lat/de/dis/21884190.html> (aufgerufen am 19.03.2021).
- Terkessidis, Mark im Gespräch mit Hito Steyerl: Cancel Culture: Identitäre Bewegung 2.0? Was haben Identitätspolitik und identitäre Bewegungen gemeinsam?, 15.10.2020, <https://tinyurl.com/yc8r8cs6> (aufgerufen am 28.02.2022).
- Thiemeyer, Thomas: Deutschland postkolonial: Das Humboldt-Forum und die deutsche Erinnerungskultur. Schöne-Vortrag an der TU Berlin am 27.11.2018, <https://www.youtube.com/watch?v=otXuGPuL4UY> (aufgerufen am 25.09.2020).

- Todzi, Kim: 50 Jahre Denkmalsturz. Der Sturz des Wissmann-Denkmal an der Universität Hamburg 1967/68, 30.10.2018, <http://tinyurl.com/5n89tyhj> (www.kolonialismus.uni-hamburg.de) (aufgerufen am 26.09.2020).
- Trotier, Kilian: »Das waren in Hamburg geplante Raubzüge.« Angesehene Bürger der Stadt machten mit, als in der Kolonialzeit Länder ausgebeutet, Kunstwerke gestohlen und Menschen wie Zirkustiere präsentiert wurden. Ein Gespräch mit dem Historiker Jürgen Zimmerer. In: *Zeit Hamburg*, 27.06.2019, <https://www.zeit.de/2019/27/kolonialismus-kolonialzeit-raubkunst-ausbeutung-unterdrueckung> (aufgerufen am 24.09.2020).
- Trump, Donald: Remarks by President Trump at the White House Conference on American History, 17.09.2020, <https://tinyurl.com/48u6pu57> (<https://trumpwhitehouse.archives.gov/>) (aufgerufen am 22.02.2021).
- Vogel, Steffen: Kolonialismus im Schulbuch. Was Schüler*innen heutzutage über den Kolonialismus lernen. 2020, <https://tinyurl.com/ye7bjwe> (www.rosalux.de) (aufgerufen am 11.11.2020).
- Vogt, Stefan: Ideologische Verwandtschaftsverhältnisse: Rassismus und Antisemitismus im deutschen Kolonialismus. Vortrag am 07.03.2021 (Online), <https://www.jourfixe.net/termin/2021/ideologische-verwandtschaftsverhaeltnisse-rassismus-und-antisemitismus-im-deutschen> (aufgerufen am 19.07.2021).
- Wagner, Florian: Rezension von: Julia Devlin/Tanja Evers/Simon Goebel (Hrsg.): *Praktiken der (Im-)Mobilisierung. Lager, Sammelunterkünfte und Ankerzentren im Kontext von Asylregimen*. Bielefeld 2021. In: *H-Soz-Kult*, 21.01.2022, <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-94775> (aufgerufen am 27.01.2022).
- Wagner, Jens-Christian im Gespräch mit Urs Lindner: Bewertungsmaßstäbe für historische Personen, 22.02.2021, <https://tinyurl.com/u9m634et> (<https://decolonizeerfurt.wordpress.com/>) (aufgerufen am 16.07.2021).
- Weale, Sally/Bakare, Lanre/Mir, Saima: Calls grow for black history to be taught to all English school pupils. In: *The Guardian online*, 08.06.2020, <https://tinyurl.com/ye7r2bfu> (aufgerufen am 04.12.2021).
- Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten I«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8/9). Bielefeld 2014, <https://tinyurl.com/2pxysmxt> (aufgerufen am 03.02.2022).
- Welthaus Bielefeld e.V. (Hrsg.): »Koloniale Kontinuitäten II«. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 10–12). Bielefeld 2014, <http://tinyurl.com/nh7umjuv> (aufgerufen am 28.02.2022).
- Williams, Kyle: What Howard Zinn Got Wrong. In: *In These Times*, 09.03.2020, <https://inthesetimes.com/article/howard-zinn-peoples-history-of-the-united-states> (aufgerufen am 03.01.2022).
- WINGS & ROOTS (Hrsg.): *Handreichung: Reimagine Belonging*. Pädagogisches Begleitmaterial zu den Themen Migration, Rassismus, Zugehörigkeit und Identität, vgl. <https://reimaginebelonging.de/media/Handreichung-Reimagine-Belonging.pdf> 2016 (aufgerufen am 01.02.2022).
- Wobring, Michael u. a.: Tagungsbericht: Jahreskonferenz der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (ISHD) in Tutzing: Colonialism, Decolonization and Post-colonial Historical Perspectives – Challenges for History Didactics and History Teaching in a Globalizing World, 16.09.–18.09.2013, https://ishd.co/wp-content/uploads/2017/08/Tutzing_2013_Report.pdf (aufgerufen am 23.11.2020).

Zimmerer, Jürgen: Viel Rauch, wenig Feuer. In: Süddeutsche Zeitung online, 22.10.2018, <https://www.sueddeutsche.de/politik/aussenansicht-viel-rauch-wenig-feuer-1.4179970> (aufgerufen am 21.01.2021).

Zimmerer, Jürgen/Rothberg, Michael: Enttabuisiert den Vergleich! Die Geschichtsschreibung globalisieren, das Gedenken pluralisieren: Warum sich die deutsche Erinnerungslandschaft verändern muss. In: Zeit Online, 04.04.2021, <https://tinyurl.com/8xhuzu45> (aufgerufen am 30.07.2021).

