

Zeitschrift für **Geschichtsdidaktik**

2016 15. Jahrgang

ISSN 1610-5982

Geschichtsdidaktik postkolonial

50

NA
3356
-15

V&R

Postkoloniale Spurensuche in München

Geschichtsdidaktische Reflexion eines Stadtrundgangs mit einer ›postkolonialen Initiative‹ im Rahmen einer kolonialgeschichtlichen Unterrichtseinheit

Philipp Bernhard

1. ›Postkoloniale Initiativen‹ und die Aufarbeitung der deutschen Kolonialgeschichte in Erinnerungskultur und Schulen

Während die Aufarbeitung der Geschichte des Nationalsozialismus mittlerweile in Wissenschaft, Erinnerungskultur sowie in der schulischen Vermittlung fest institutionalisiert ist, steht die Aufarbeitung der deutschen Kolonialgeschichte erst am Anfang. Dabei scheinen angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen im Zeitalter von Globalisierung und weltweiten Wanderungsbewegungen Antworten auf die Frage nach der Bedeutung des historischen Kolonialismus für das Verständnis der Gegenwart dringender denn je.

Mit diesem Thema setzen sich seit rund zehn Jahren bundesweit verschiedene zivilgesellschaftliche Gruppen auseinander.¹ Ihr Ziel ist es, Debatten über den Umgang mit dem kulturellen Erbe von Kolonialismus und Imperialismus im Allgemeinen – und speziell auch in Deutschland – anzustoßen und zu fragen, was die Geschichte von Kolonialismus und Imperialismus heute mit Rassismus und weltweiter sozialer Ungerechtigkeit zu tun hat. Ein früher Kristallisationspunkt dieser ›postkolonialen Bewegung‹ war die Hafenstadt Hamburg, die, anders als München, zur Zeit des Kaiserreichs im Zentrum deutscher Kolonialgeschichte stand. An der Universität Hamburg wurde 2014 auch deutschlandweit die bisher einzige Forschungsstelle eingerichtet, die sich mit der Aufarbeitung des kolonialen Erbes von »Deutschlands Tor zur kolonialen Welt« auseinandersetzt.² Dabei lassen sich – trotz personeller und programmatischer Überschneidungen – bezüglich der biographischen Hintergründe und der Ziele zwei Lager der Bewegung unterschei-

1 In den Jahren 2004/2005 rückten mehrere Jahrestage die deutsche Kolonialgeschichte wieder verstärkt in den Blick von Geschichtswissenschaft und öffentlichem Bewusstsein: 2004 jährte sich der Beginn des deutschen Kolonialkrieges gegen die Herero und Nama in Deutsch-Südwestafrika zum hundertsten Mal und der Beginn der Afrika-Konferenz in Berlin lag 120 Jahre zurück. Das Jahr 2005 markierte den hundertsten Jahrestag des Maji-Maji-Krieges der Deutschen in der Kolonie Deutsch-Ostafrika.

2 Vgl. <https://www.geschichte.uni-hamburg.de/arbeitsbereiche/globalgeschichte/forschung/forschungsstelle-hamburgs-postkoloniales-erbe.html> (aufgerufen am 12.02.2016).

den. Auf der einen Seite stehen von *weißen* und Schwarzen³ Deutschen getragene ›postkoloniale Stadtinitiativen‹, die sich für die Erforschung und Repräsentation bisher marginalisierter Perspektiven einsetzen. Unter den Aktivist_innen der lose vernetzten Gruppen – zu den ältesten zählen, neben der Hamburger Initiative, die Gruppen in Freiburg, Berlin und München – finden sich viele Geistes- und Sozialwissenschaftler_innen, die beispielsweise in Feldern wie der Antirassismus-Arbeit oder der Gedenkstättenpädagogik arbeiten. Ihr Ziel ist in erster Linie die Intervention in Institutionen und Praktiken der etablierten Erinnerungskultur, wie Museen oder Stadtrundgänge, die die deutsche Kolonialvergangenheit marginalisieren oder ignorieren. Auf der anderen Seite befinden sich hauptsächlich von Afrikaner_innen (die teils mit nur unsicherem Aufenthaltsstatus in Deutschland leben), von NGOs und von Antirassismus-Aktivist_innen initiierte Initiativen, die sich primär für globale soziale Gerechtigkeit einsetzen.⁴ Im Folgenden geht es hauptsächlich um erstere Gruppen. Ob man dabei, wie die Zeitschrift des Informationszentrums Dritte Welt (iz3w), von einer »neuen erinnerungspolitischen sozialen Bewegung«⁵ sprechen kann, sei dahingestellt. Mit Blick auf die ›postkolonialen Stadtinitiativen‹ sind zumindest gewisse Parallelen zu den Geschichtswerkstätten zu erkennen, 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 etwa die Alltags- oder die Frauengeschichte.⁶ In ähnlicher Weise streben die ›postkolonialen Initiativen‹ eine Korrektur des Umgangs mit der deutschen Kolonialvergangenheit über die Auseinandersetzung mit den historischen Spuren vor Ort an.

Der aktuelle bayerische Gymnasiallehrplan Geschichte für Gymnasien⁷ spiegelt in gewisser Weise den Zustand wider, den die Vertreter_innen der oben skizzierten ›postkolonialen Bewegung‹ ändern wollen. Den Themen ›Kolonialismus‹ und ›Imperialismus‹ wird in dem insgesamt recht eurozentrischen Lehrplan weder als Analysekatgorien noch im Rahmen ausführlicherer Fallbeispiele große Bedeutung eingeräumt. In der 8. Jahrgangsstufe, in der auch die folgende Unterrichtseinheit durchgeführt wurde, sind für den Themenbereich ›Imperialismus und Erster

3 Im Folgenden bezeichnen ›Schwarz‹, ›weiß‹ und ›People of Colour‹ gesellschaftlich konstruierte Positionen. ›Schwarz‹ wird dabei als politische Selbstbezeichnung großgeschrieben. Vgl. Susan Arndt/Nadja Ofuately-Alazard (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk.* Münster 2011.

4 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.

5 Zitiert nach Bauche, ebd., S. 12.

6 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. 243 f.

7 Die einzelnen Jahrgangsstufen-Lehrpläne Geschichte finden sich unter: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/serv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26172> (aufgerufen am 12.02.2016).

Weltkrieg« insgesamt ca. 15 Stunden⁸ vorgesehen. Dabei sollen die Schüler_innen einen Einblick in die Grundzüge und den Charakter des Imperialismus erhalten. Allerdings ist weder ein Bezug noch eine Abgrenzung zum Begriff ›Kolonialismus‹ vorgesehen, der im gesamten Lehrplan nicht explizit genannt wird. Vor der 8. Klasse findet sich das Thema Kolonialismus (abgesehen von der Griechischen Kolonisation in der 6. Klasse) nur im Jahrgangsstufen-Lehrplan der 7. Klasse undifferenziert und verharmlosend unter der Formulierung »Entdeckungsreisen und ihre Folgen am Beispiel der Fahrten des Kolumbus«. Somit fehlt den Schüler_innen in der 8. Jahrgangsstufe jeglicher Überblick über die europäische koloniale Expansion von der Ankunft der Spanier in Amerika bis zum Ende des 19. Jahrhunderts, vor dem sie die Entwicklungen im ›Zeitalter des Imperialismus‹ einordnen können.

2. Kolonialismus, Postkolonialismus und Postkoloniale Theorie – »Phänomene kolossaler Uneindeutigkeit«?

Nach dieser Hinführung soll nun, bevor das Unterrichtsprojekt diskutiert wird, eine Auseinandersetzung mit Postkolonialer Theorie erfolgen. Besonders die ›postkolonialen Stadtinitiativen‹ sehen sich – nicht nur was die Namensgebung angeht – inspiriert von postkolonialer Theoriebildung. Nennen Jürgen Osterhammel und Jan C. Jansen schon den Kolonialismus aufgrund der unterschiedlichen Erscheinungsformen und der vielfältigen Assoziationen, die mit dem Begriff in Verbindung gebracht werden, ein »Phänomen von kolossaler Uneindeutigkeit«,⁹ so gilt dies umso mehr für den schillernden Begriff des ›Postkolonialen‹ und das diffuse Feld der Postkolonialen Theorie. Postkoloniale Theoriebildung wurde und wird in verschiedenen Disziplinen sehr unterschiedlich und ungleichzeitig rezipiert. Zu diesen Uneindeutigkeiten trägt zudem bei, dass ›Kolonialismus‹, ›Postkolonialismus‹ und Versatzstücke Postkolonialer Theorie – in akademischen wie außerakademischen Diskursen – bisweilen auch als dekontextualisierte, enthistorisierte sowie moralisch aufgeladene politische Kampfbegriffe eingesetzt werden.¹⁰

Wenn hier von ›Kolonialismus‹ die Rede ist, so geht es zwar um den neuzeitlichen Kolonialismus, dabei aber weniger um die Frage, ob es sich um eine eigene Epoche handelt bzw. wann diese begann und endete. Vielmehr stehen die diskursive Ebene und die Frage nach der Legitimation kolonialer Herrschaft im Mittelpunkt. Osterhammel und Jansen definieren ›Kolonialismus‹ als »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 Berücksich-

8 Als zusätzliche exemplarische Vertiefung (ca. fünf Stunden) wird zudem u. a. vorgeschlagen, Aspekte der deutschen Kolonialgeschichte vertieft zu behandeln, z. B. den Krieg gegen die Herero und Nama (im Lehrplan wird der fragwürdige Begriff »Hereroaufstand« verwendet).

9 Jürgen Osterhammel/Jan C. Jansen: Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen. 7. vollständig überarb. u. akt. Aufl. München 2012, S. 8.

10 Ebd., S. 7.

tigung externer Interessen getroffen und tatsächlich durchgesetzt werden«. ¹¹ In der Vielfalt unterschiedlicher ›Kolonialismen‹ identifizieren sie drei Elemente kolonialistischen Denkens: erstens, die Konstruktion der Kolonisierten als minderwertige ›Andere‹; zweitens, die legitimatorische Verbindung dieser absolut gesetzten Differenz mit dem Gedanken einer Pflicht zur europäischen ›Missionierung‹ bzw. ›Zivilisierung‹; drittens, die Vorstellung, durch europäische Herrschaft und Verwaltung ›Ordnung‹ und ›Kultur‹ in die mit ›Natur‹ und ›urwüchsigem Chaos‹ identifizierten Kolonien zu bringen. ¹²

Was bedeutet nun ›Postkolonialismus‹? Wie beim Begriff ›Kolonialismus‹ geht es auch hier weniger um einen Epochenbegriff i. S. einer Geschichte der ehemaligen Kolonien nach dem formalen Ende der Kolonialherrschaft, sondern wiederum um ein diskursives Feld. Stuart Hall sieht im Präfix ›post-‹, ähnlich wie in anderen Fällen (wie der ›Postmoderne‹), eine produktive Spannung zwischen einem chronologischen ›nach‹ dem Kolonialismus und einem epistemologischen Hinausgehen ›über‹ den Kolonialismus als bloße Herrschaftsbeziehung. Eine postkoloniale Perspektive betont, stärker als die klassische Kolonialismusforschung, dass das Kolonie und Metropole gleichermaßen umfassende koloniale Kräftefeld nicht nur durch Macht im Sinne politischer Herrschaft bestimmt wurde, sondern auch von besonders tief verwurzelten Wissensformationen und Diskursen. Damit wird eine Unterscheidung zwischen Kolonisierung als einem Herrschaftsverhältnis und Kolonisierung als einem Erkenntnis- und Repräsentationssystem dezidiert zurückgewiesen. Das Präfix ›post-‹ verweist zugleich darauf, dass das koloniale Macht-Wissen-System in neu konfigurierter Weise bis in die Gegenwart fortwirkt. ¹³ Hat bereits die klassische Kolonialismusforschung herausgearbeitet, dass es im hierarchisch abgestuften Verhältnis zwischen Kolonisierten und Kolonisierern durchaus Interaktionen gab, die Handlungsspielräume für die Kolonisierten schufen, ¹⁴ so werden diese Interaktionen für eine postkoloniale Perspektive zu einem zentralen Untersuchungsgegenstand, wobei von einer wechselseitigen Konstitution von Kolonisierenden und Kolonisierten im Zuge der europäischen kolonialen Expansion ausgegangen wird, die Prozessen von Transkulturation und Hybridisierung unterliegen. Dabei geraten nicht nur Veränderungen in Ökonomie, Politik und Kultur in den Kolonien in den Blick, sondern auch die Rückwirkungen dieser Diskurse und Praktiken auf die Metropolen. ¹⁵

Lange Zeit wurde Postkoloniale Theorie hauptsächlich als wissenschaftspolitisches Projekt in den Literatur- und Kulturwissenschaften wahrgenommen, das durch

11 Ebd., S. 20.

12 Ebd., S. 112–117.

13 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/Main 2002, S. 219–246, hier S. 236–238.

14 Osterhammel/Jansen (Anm. 9), S. 20.

15 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, hier S. 203.

die Ankunft nicht-westlicher Akademiker_innen an westlichen Universitäten seit den 1970er Jahren angestoßen wurde.¹⁶ Am bekanntesten ist die Auseinandersetzung um den Kanon 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.¹⁷ Postkoloniale Theorie strebt jedoch über reine Kanonfragen weit hinaus. Auch geht es ihr nicht um ein bloßes Mehr an ›Außereuropäischer‹ Geschichte oder Kolonialgeschichte, sondern es kommt auf eine grundlegende Veränderung der Wahrnehmungs- und Darstellungsperspektiven zur Überwindung des eurozentrischen Narratives an.¹⁸

Um die postkoloniale Analyseperspektive verstehen zu können, muss ein Blick auf die ideengeschichtlichen Einflüsse geworfen werden, welche die postkoloniale Theoriebildung beeinflusst haben. Dabei laufen Diskurse aus zwei Strängen zusammen. Erstens lässt sich der aktivistische Impuls Postkolonialer Theorie nicht verstehen ohne die Geschichte antikolonialer Kämpfe und ohne Kenntnis der Schriften antikolonialer Intellektueller und Aktivist_innen, v. a. aus der Zeit antikolonialer Freiheitskämpfe nach dem Zweiten Weltkrieg.¹⁹ Zweitens erfolgte akademische Kritik nicht nur ›von außen‹ durch die Ankunft nicht-westlicher Intellektueller, sondern auch ›von innen‹ durch (post-)marxistische, poststrukturalistische, psychoanalytische und feministische Positionen westlicher Intellektueller. Dabei scheint der Vorwurf, viele postkoloniale Analysen vernachlässigten Fragen nach materiellen Effekten der Kolonialherrschaft in den Bereichen Ökonomie und Politik zugunsten der Analyse von Texten und Diskursen aus dem kulturellen Bereich, mittlerweile nicht mehr haltbar. Im Zuge eines ›materialist turn‹ finden sich inzwischen vermehrt Studien, die Fragen nach der Rolle des Kapitalismus bei der Analyse kolonialer und nachkolonialer Konstellationen ins Zentrum stellen.²⁰ Im Kern geht es dabei um Widerstand und Intervention: zum einen gegen das Fortdauern kolonialistischem Denkens in eurozentrischen Narrativen der Wissenschaft oder in Alltagsbegriffen und zum anderen gegen Formen von Neokolonialismus.²¹ So setzt etwa eine Analyse von Globalisierungsprozessen ein historisches Verständnis davon voraus, wie nachhaltig im Zuge der europäischen kolonialen Expansion kulturelle, politische und wirtschaftliche Machtverhältnisse neu strukturiert wurden, obgleich es falsch wäre, den Kolonialismus zum direkten Vorläufer der heutigen

16 Darunter finden sich mit Edward Said, Gayatri Spivak und Homi Bhabha auch die prominentesten Vertreter_innen der sich entwickelnden Postkolonialen Theorie, vgl. Robert Young: *What is the Postcolonial?* In: *Ariel* 40 (2009), H. 1, S. 13–25, hier S. 14 f.

17 Vgl. Ina Kerner: *Postkoloniale Theorien. Zur Einführung.* Hamburg 2012, S. 12 f.

18 Auch wenn für die folgende Unterrichtseinheit ein Beispiel aus der Kolonialgeschichte gewählt wurde, soll nicht das Missverständnis entstehen, dass für Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik das Potenzial Postkolonialer Theorie als Analysekatgorie auf die klassische Kolonialgeschichte begrenzt ist. Auch historische Epochenbegriffe und Konzepte, welche die ›vormoderne‹ Zeit betreffen, können aus postkolonialer Sicht kritisch untersucht werden.

19 Maria Do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung.* 2. Aufl. Bielefeld 2015 (*Cultural Studies*, Bd. 36), S. 17.

20 Kerner (Anm. 17), S. 37–39.

21 Castro Varela/Dhawan (Anm. 19), S. 17.

Globalisierung zu machen.²² Postkoloniale Ansätze ermöglichen bei der Analyse des gegenwärtigen globalen Machtgefüges somit ein Zusammendenken wirtschaftlicher Faktoren mit diskursiv vermittelten Machtverhältnissen, wie z. B. Rassismus, ohne dabei simplifizierende Dichotomien zu reproduzieren.²³

Postkoloniale Theorie kann als ›engagierte Wissenschaft‹ verstanden werden, die eine Perspektive zur Analyse ›moderner‹ Gesellschaften liefert, ähnlich wie auch Frauen- oder Umweltbewegung ›engagierte Wissenschaft‹ inspiriert hatten. Sie kommt dabei nicht nur in verschiedenen Feldern zum Einsatz, sondern weist aufgrund ihrer Interdisziplinarität weit über einzelne Disziplinen, wie die Geschichtswissenschaft, hinaus. Allerdings stehen postkoloniale Theoretiker_innen vor dem Problem, wie ihre oft sehr abstrakten Beiträge einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden können. Ein Beispiel, wie eine solche Übersetzung für die Zivilgesellschaft und für politische Bewegungen funktionieren kann, liefern die ›postkolonialen Stadtinitiativen‹.²⁴

Was bedeutet eine postkoloniale Perspektive nun für die Geschichtswissenschaft? Sebastian Conrad zufolge verweist der Postkolonialismus für Historiker_innen auf das Ziel, eine nicht-eurozentrische Sicht der ›modernen Welt‹ zu entwickeln und Begriffe, Theorien und Perspektiven zu dekonstruieren, die durch kolonialistisches Denken geprägt sind.²⁵ Es geht darum, der westlichen Geschichte der ›Moderne‹ die Spuren der kolonialen Vergangenheit und ihres Erbes einzuschreiben, d. h. die Geschichte Europas als eine Geschichte von vielen in einer miteinander verwobenen Welt zu sehen – sie zu ›provinzialisieren‹ (Dipesh Chakrabarty).²⁶

3. Kolonialgeschichte im Geschichtsunterricht – Die Unterrichtsstunden zur Vorbereitung auf die Exkursion

Im Folgenden²⁷ sollen vor dem Hintergrund neuerer Kolonialismusforschung und postkolonialer Theoriebildung sowie unter Anwendung zentraler geschichtsdidaktischer Prinzipien zunächst die thematisch eher typischen Unterrichtsstunden einer Unterrichtseinheit zur Kolonialgeschichte vorgestellt werden, die vom Verfasser in der 8. Klasse eines Münchner Gymnasiums²⁸ durchgeführt wurden (3.). Anschließend wird der die Unterrichtseinheit abschließende postkoloniale Stadtrundgang skizziert, auf dem die Schüler_innen an außerschulischen Lernorten mit einem erinnerungspolitischen Angebot der ›postkolonialen Initiative‹ »[muc]

22 Ebd., S. 78–85.

23 Kerner (Anm. 17), S. 39 f.

24 Kaltmeier (Anm. 15), S. 210 f.

25 Sebastian Conrad: *Globalgeschichte. Eine Einführung*. München 2013, S. 120.

26 Kerner (Anm. 17), S. 76 f.

27 Die folgenden Ausführungen erheben nicht den Anspruch einer explorativen, empirischen Analyse, vielmehr handelt es sich um einen Erfahrungsbericht.

28 Das Gymnasium liegt in einem wohlhabenden Münchner Vorort und in der 8. Klasse, in der die Unterrichtseinheit durchgeführt wurde, befanden sich kaum Schüler_innen mit so genanntem ›Migrationshintergrund‹.

münchen postkolonial« konfrontiert wurden (4.). Abschließend soll diskutiert werden, inwiefern es sich bei der Unterrichtsreihe um einen ›postkolonialen Zugriff‹ handelt und inwiefern von Postkolonialer Theorie im Allgemeinen und von ›postkolonialen Initiativen‹ im Speziellen Denkanstöße für die Geschichtsdidaktik ausgehen können (5.).²⁹

In den Stunden, die der Exkursion vorausgingen, sollten die Schüler_innen ansatzweise verstehen, dass die deutsche Kolonialgeschichte ein genuiner Teil deutscher (National-) Geschichte und nicht primär ›die Geschichte der Kolonisierten‹ ist, weshalb immer wieder Verflechtungen im Sinne von Rückwirkungen von Entwicklungen in den Kolonien auf die Metropole betont wurden. Die Schüler_innen sollten zudem anhand kontroverser Fragen die Chance erhalten, historisch informierte Urteile zu formulieren und zu diskutieren. Zudem ist die Unterrichtseinheit in Form eines Längsschnittes bis in die Gegenwart angelegt, um Langzeitwirkungen der kolonialen Herrschaft sowie das Fortwirken kolonialistischen Denkens sichtbar zu machen.

In der Einführungsstunde wurden die Begriffe ›Kolonialismus‹ und ›Imperialismus‹ sowie die politischen, wirtschaftlichen und sendungsideologischen Motive europäischer Expansion nach 1880 erarbeitet. In der zweiten Stunde wurde die Perspektive gewechselt, um anhand von Ausschnitten aus der Biographie eines Angehörigen der Kikuyu³⁰ den brutalen Charakter kolonialer Herrschaft am Beispiel von Britisch-Ostafrika zu zeigen sowie die Veränderungen, die die Ankunft der Briten im Leben der Kikuyu verursachten. Dabei wurden die Schüler_innen für die Problematik der Verwendung von Begriffen wie ›Stamm‹ oder ›Häuptling‹ sensibilisiert, die im Zuge der Konstruktion neuer Identitäten durch Verwaltungsmaßnahmen der Kolonisatoren entstanden sind.

Die nächsten vier Unterrichtsstunden befassten sich vertiefend mit der Geschichte der Kolonie Deutsch-Südwestafrika. Die dritte Stunde sollte zeigen, dass die Etablierung deutscher Herrschaft und Verwaltung, anders als in der Darstellung der zeitgenössischen kolonialen Propaganda, ungeregelt ablief und dass diese Herrschaft lange Zeit äußerst prekär war. In diesem Zusammenhang wurden in einem multiperspektivischen Zugriff auch die von den Deutschen formulierten ›Schutz- und Freundschaftsverträge‹ aus deutscher wie indigener Perspektive analysiert. Dabei sollten die Schüler_innen mithilfe von Darstellungen afrikanischer Historiker, die besonders die Handlungsfähigkeit der indigenen Akteure betonten, die Perspektive der Indigenen verstehen lernen. Denn genauso, wie die Deutschen Konflikte zwischen verschiedenen indigenen Gruppen ausnutzten, versuchten auch

29 In der Geschichtsdidaktik gibt es bisher nur vereinzelt Publikationen, die sich explizit mit Postkolonialer Theorie beschäftigen, z. B. Bea Lundt: National-, Europäische, Weltgeschichte. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts 2012, S. 405–421. Anregende Unterrichtseinheiten zur deutschen Kolonialgeschichte aus transkultureller Perspektive finden sich in: Georg Wagner-Kyora/Jens Wilczek/Friedrich Huneke (Hrsg.): Transkulturelle Geschichtsdidaktik. Kompetenzen und Unterrichtskonzepte. Schwalbach/Ts 2008.

30 Selbstbezeichnung einer bantusprachigen Ethnie auf dem Gebiet des heutigen Kenia.

indigene Akteure die Deutschen als Machtfaktor für ihre Interessen zu instrumentalisieren. Die vierte Stunde zeichnete ein Bild der »rassistischen Privilegiengesellschaft«³¹ (Jürgen Zimmerer), die die Deutschen in der Kolonie errichteten. Die fünfte Stunde der Sequenz befasste sich mit dem Kolonialkrieg in den Jahren 1904 bis 1908 sowie mit dem Völkermord an den Herero und Nama. Dabei wurden die Schüler_innen aufgefordert, die UN-Definition von Völkermord auf die Situation in Deutsch-Südwestafrika anzuwenden. Anschließend wurde die Frage aufgeworfen, ob man die damaligen Verbrechen überhaupt aus heutiger Sicht bzw. aus Sicht der UN-Konvention, die erst nach dem Zweiten Weltkrieg verabschiedet wurde, beurteilen darf und ob die Verbrechen auch bereits aus zeitgenössischer Perspektive als »Völkermord« verurteilt wurden bzw. verurteilt hätten werden können. In der Folgestunde ging es um die Kontroverse bezüglich der Aufarbeitung des Genozids im heutigen Namibia und in der Bundesrepublik. Den Schüler_innen wurden in einem multiperspektivischen Vorgehen unterschiedliche Positionen sowohl auf deutscher als auch auf namibischer Seite angeboten, um vor diesem Hintergrund die Frage zu diskutieren, inwiefern erstens die deutsche Seite den Völkermord anerkannt hat/anerkennen soll und zweitens, ob daraus eine mögliche Pflicht resultiert, an Namibia Reparationen zu zahlen. Während die meisten Schüler_innen sich darin einig waren, dass die Bundesregierung die Ermordung der Herero und Nama offiziell als Völkermord anerkennen muss, wurde in Bezug auf die Entschädigungsfrage kontrovers diskutiert, ob es nicht ausreicht, dass Deutschland Entwicklungshilfe leistet, was ein Schüler »eine bessere Art Entschädigung« nannte. Allerdings fanden sich auch Stimmen, die Hilfsprojekte und Entwicklungshilfe kritisch hinterfragten.³² Auf die postkoloniale Kritik am Entwicklungshilfediskurs konnte dabei leider nur kurz eingegangen werden. Das Kernziel der Stunde lag darin, die Schüler_innen zu einer historisch reflektierten Urteilsbildung anzuleiten, um sie auf ähnliche Debatten im Rahmen der Exkursion vorzubereiten.

Im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit wurde der Blick noch stärker auf die Verwobenheit zwischen den Verhältnissen in Kolonie und Metropole gerichtet. So befasste sich die siebte Stunde explizit mit Rückwirkungen des Kolonialismus auf das Kaiserreich. Dabei ging es nicht nur um Kolonialwaren wie z. B. Kaffee, die in den Kolonien oft von Zwangsarbeiter_innen angebaut wurden. An Beispielen aus der Populärkultur (z. B. »Völkerschauen«), Wissenschaft (z. B. pseudowissenschaftliche »rassekundliche Forschungen«) und Gesetzgebung (z. B. die »Mischen-Debatte«) wurde anschließend dargelegt, wie rassistische Vorstellungen im Kontext der kolonialen Expansion im Kaiserreich gefördert wurden und dort den Rassismusdiskurs veränderten. In der Folgestunde wurden vor diesem Hintergrund koloniale Fotografien und Postkarten als Quellen analysiert. Die neunte Stunde lieferte dann einen Überblick über die Geschichte der Dekolonisation in Afrika, die neuen Abhängigkeiten afrikanischer Nationalstaaten im Zeitalter des

31 Jürgen Zimmerer: Deutsche Herrschaft über Afrikaner. Staatlicher Machtanspruch und Wirklichkeit im kolonialen Namibia. 3. Aufl. Münster u. a. 2004 (Europa – Übersee, Bd. 10), S. 93.

32 Die systematische Untersuchung von Schülerkonzepten zur Urteilsbildung in Bezug auf Kolonialismus und Postkolonialismus ist Gegenstand weiterer Forschungen des Verfassers.

Kalten Krieges sowie heutige Formen neokolonialer Rohstoffausbeutung. Dabei wurde die Frage aufgeworfen, inwiefern Probleme der Gegenwart in Ländern des oft undifferenziert als ein monolithischer Block dargestellten Kontinents als Auswirkungen von Kolonialismus und Imperialismus zu sehen sind bzw. inwiefern die unabhängigen Nationalstaaten selbst für heutige Probleme verantwortlich sind. In der Vorbereitungsstunde zur Exkursion ging es um mögliche Auswirkungen von Kolonialismus auf Deutschland bis heute. Dabei wurde zum einen das Fortwirken rassistischer Stereotype aus der Kolonialzeit in Werbung und Spielfilmen thematisiert, zum anderen wurden die Schüler_innen am Beispiel von »[muc] münchen postkolonial« und dem Streit um die Umbenennung kolonialer Straßennamen mit der Arbeit ›postkolonialer Initiativen‹ vertraut gemacht.

Eine selbstkritische Reflexion der Unterrichtsstunden muss die Schwierigkeit anerkennen, Kolonie und Metropole in ein gemeinsames analytisches Schema zu bringen. So wurde im genannten Beispiel die Bedeutung der deutschen Kolonialgeschichte für die (innen-)politische Geschichte des Deutschen Kaiserreichs sicher zu wenig berücksichtigt. Von Schüler_innenseite wurde kritisch angemerkt, dass mehr Vergleiche mit anderen Kolonialmächten wünschenswert gewesen wären. Rückblickend lässt sich der Fokus auf die deutsche Kolonialgeschichte und Deutsch-Südwestafrika im Sinne exemplarischen Lernens zwar durchaus rechtfertigen, aber im Interesse transnationaler, verflechtungsgeschichtlicher Betrachtungen wäre ein vertiefter Vergleich sicherlich geboten gewesen.

4. Der postkoloniale Stadtrundgang mit »[muc] münchen postkolonial«

Zum Abschluss der Unterrichtseinheit wurde dann ein von Mitgliedern von »[muc] münchen postkolonial« geführter postkolonialer Stadtrundgang in München durchgeführt.³³ Um den Ablauf verstehen zu können, ist eine kurze Vorstellung des ›Mapping-Projekts‹ von »[muc] münchen postkolonial« und des Aufbaus der Projekt-Website (<http://mapping.postkolonial.net/>) nötig, die gleichzeitig ›postkoloniale Karte‹ und ›postkoloniales Archiv‹ ist.

Digital werden über die Archivfunktion³⁴ vier verschiedene Zugänge zu kolonialen Spuren im Stadtraum ermöglicht: ›Spuren‹, ›Erzählungen‹, ›Schichten‹ und ›Gespenster‹.³⁵ Dabei lassen sich ›Spuren‹ in ›Erzählungen‹ einbetten, die beide wiederum ›Schichten‹ zugeordnet werden können. Ein Beispiel für eine solche Erzählung ist die Geschichte der 1913 am Neuen Rathaus angebrachten Gedenktafel

33 Die beiden Touren können unter folgendem Link aufgerufen werden: <http://mapping.postkolonial.net/m> (aufgerufen am 12.02.2016).

34 <http://mapping.postkolonial.net/archiv> (aufgerufen am 12.02.2016).

35 Diese vier Zugänge lassen sich wie folgt in geschichtsdidaktische Terminologie ›übersetzen‹: die ›Spuren‹ entsprechen Quellen, die ›Erzählungen‹ der Kontextualisierung der Quellen, die ›Schichten‹ repräsentieren Ideologeme und die ›Gespenster‹ die Gegenwart des Unbekannten im Alltag.

für in den Kolonialkriegen gefallene Münchner Soldaten. Diese Tafel hat an verschiedenen Orten der Stadt Spuren bzw. Leerstellen hinterlassen. Sie wurde in den 1960er Jahren vom Rathaus in den Münchner Südfriedhof ausgelagert, wo sie aus Protest mehrfach mit Farbbeuteln beworfen und im Zuge der Reinigungsarbeiten zunächst höher gehängt und dann von dort entfernt wurde. Mittlerweile befindet sie sich an einer unscheinbaren Stelle an der Friedhofsausßenmauer.³⁶ Theoretische Diskurse (z. B. ›Wissen‹, ›Rassismus‹, ›Wer spricht?‹) – im Archiv ›Schichten‹ genannt – sind mit ›Spuren‹ und ›Erzählungen‹ verwoben und bieten den dritten möglichen Zugang. Zur vierten Ebene – den ›Gespenstern‹ – kann man auf direktem Weg nur über das Archiv gelangen. Auf der interaktiven postkolonialen Karte können sie nicht aktiv angeklickt werden, sondern sie ›spuken‹ in unregelmäßigen Abständen deutlich hörbar über den Bildschirm. Damit gemeint sind im Stadtraum nach wie vor sichtbare rassistische Begriffsbezeichnungen (wie die M*apotheken³⁷) oder positiv konnotierte Bezugnahmen auf koloniale Imaginationen (wie z. B. Werbung für Möbel im ›Kolonialstil‹ in Möbelhäusern). Der ›Mapping-Prozess‹ lässt virtuell einen postkolonialen Stadtplan als digitales Palimpsest³⁸ entstehen, das die Vorgänge des fortwährenden Schreibens, Lösens und Überschreibens von Relikten und Erinnerungsspuren offenlegt.³⁹ Diese über die ›Mapping-Funktion‹ auf der Projektwebsite abrufbare Karte dient primär nicht der Orientierung im Stadtraum, sondern soll über die Sichtbarmachung von Spuren Bezüge zwischen kolonialer Vergangenheit und Gegenwart herstellen. Der überwiegende Teil der dem Archiv zugrunde liegenden Überlieferungen stammt von den kolonialen Akteur_innen und dokumentiert die Eindimensionalität der entsprechenden Wissensproduktion. Dadurch erhalten die wenigen überlieferten Quellen, die die Sicht von Menschen aus den Kolonien repräsentieren, ein besonderes Gewicht, da sie widerständiges Wissen gegenüber der Dominanzkultur enthalten. Gleiches gilt für die Leerstellen, die darauf verweisen, wo eine solche Perspektive nicht mehr rekonstruiert werden kann.⁴⁰

Die Schüler_innen wurden auf zwei Touren aufgeteilt. Die eine zum Thema ›Wissen‹ konzentrierte sich auf den Bereich des Münchner Südfriedhofs und beschäftigte sich mit der Rolle der Wissenschaft im Zeitalter des Kolonialismus, indem sie Geschichten von der Zurschaustellung und Verschleppung von Menschen aus kolonisierten Gebieten sowie vom öffentlichen (Nicht-)Erinnern daran erzählte.

36 <http://mapping.postkolonial.net/article/erzaehlung-koloniale-gedenktafel> (aufgerufen am 12.02.2016).

37 Die verfremdete Form steht für die rassistische Bezeichnung ›Mohrenapotheke‹. Zur Problematik des Begriffs ›Mohr‹, vgl. Arndt/Ofuatey-Alazard (Anm. 3), S. 649–653.

38 Als Palimpsest wurden im Mittelalter Manuskriptseiten aus Pergament bezeichnet, die gereinigt und anschließend wieder neu beschrieben wurden.

39 Vgl. Zara S. Pfeiffer/Philip Zölls: Mapping postcolonial positions. Spuren kolonialer Geschichte in München, In: Hinterland. Vierteljahresmagazin für kein ruhiges (2010), H. 15, S. 44–49, hier S. 47 f.

40 Simon Goeke/Zara S. Pfeiffer/ Philip Zölls: Spuren, Schichten, Gespenster – Ein post/koloniales Archiv? In: Sabine Hess /Torsten Näser (Hrsg.): Movements of Migration. Neue Positionen im Feld von Stadt, Migration und Repräsentation. Berlin 2015, S. 123–134, hier S. 126 f.

Die andere Tour, die den Schwerpunkt ›Dekolonisieren‹ hatte, begann am Museum Fünf Kontinente (vor 2014 Staatliches Museum für Völkerkunde) und führte die Schüler_innen quer durch München bis zum Südfriedhof, wo beide Schülergruppen zu einer Abschlussdiskussion zusammenkamen. Auf der ›Dekolonisieren‹-Tour ging es darum, etwa anhand der Diskussionen um die Straßenumbenennungen oder um die Rückgabe von Ausstellungsstücken aus dem Museum Fünf Kontinente zu zeigen, dass das kulturelle Erbe des Kolonialismus in der Stadtgesellschaft bis heute heftige Debatten auslösen kann. Davon ausgehend wurde die Frage aufgeworfen, was es heißen könnte, den Stadtraum zu ›dekolonisieren‹.⁴¹

Jede der Touren ist als ›Spurensuche‹ gestaltet, indem die Schüler_innen in der Gruppe Orte suchen müssen, an denen ein QR-Code versteckt ist. Dieser wird mit einem Smartphone eingescannt. Die Schüler_innen können damit über das Internet Informationen über den historischen Ort von der Website des ›Mapping-Archivs‹ abrufen und erhalten auch einen Ausschnitt aus einer (nicht-postkolonialen) Karte des jeweiligen Gebietes mit einem Hinweis, wo sich der nächste QR-Code befindet. An jeder Station sind außerdem Aufgaben zu bearbeiten. Die Schüler_innen sollen per Twitter unter dem Hashtag #dekolonisieren die Lösungen sowie allgemein ihre Eindrücke und Fragen posten. Hinter der Twitter-Nutzung steckt die Idee, dass die Schüler_innen auf diese Weise sowohl bereits existierende Einträge sehen und darauf reagieren können, als auch selbst digital Spuren hinterlassen.⁴²

Auf dem Stadtrundgang waren es vor allem die ›Leerstellen‹, deren Geschichten mithilfe der modernen Technologie rekonstruiert werden konnten, die die Schüler_innen zum Nachdenken brachten. So beschäftigten sich mehrere Twitter-Posts mit der Geschichte von Juri und Miranha.⁴³ Die beiden Kinder wurden von den bayerischen Naturforschern Johann Baptist Ritter von Spix und Carl Friedrich Philipp von Martius, deren Gräber auf dem Südfriedhof Teil der Tour ›Wis-sen‹ sind, im Jahr 1820 auf einer Forschungsreise als ›Ausstellungsstücke‹ aus Südamerika nach München verschleppt, wo beide bald starben. Ihre Gräber wurden Jahrzehnte später aufgelassen.

41 Zur Frage, was die Schüler_innen unter ›dekolonisieren‹ verstehen, gab es zum Teil inhaltlich sehr gute Antworten (›Die Spuren von Menschen, die nach Deutschland verschleppt wurden, sichtbar zu machen, die Bevölkerung zu erinnern und die Verehrung von Kolonialverbrechern zu verhindern‹), aber auch solche, die zeigen, dass das Konzept nicht verstanden wurde bzw. nicht artikuliert werden kann (›Rückgängig machen, was während der Kolonisation geschehen ist‹).

42 <https://twitter.com/hashtag/dekolonisieren> (aufgerufen am 12.02.2016) – Die potenzielle Problematik der Benutzung von Smartphones und Twitter muss mediendidaktisch aufgefangen und kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden.

43 <http://mapping.postkolonial.net/article/juri-und-miranha> (aufgerufen am 12.02.2016).

5. Reflexion von Unterrichtseinheit und Exkursion und das Potenzial Postkolonialer Theorie für die Geschichtsdidaktik

Inwiefern kann nun bei dieser Unterrichtseinheit und der Exkursion von einer spezifisch postkolonialen Herangehensweise an Kolonialgeschichte gesprochen werden?

Eine Unterscheidung zwischen einem ›traditionellen‹ und einem ›postkolonialen‹ Ansatz erscheint schon deshalb schwierig, weil zentrale Forderungen, die im Rahmen postkolonialer Theoriebildung entwickelt wurden, bereits in der neueren Kolonialismusforschung umgesetzt worden sind und sich auch in den Stunden zur Kolonialgeschichte wiederfinden. Zu nennen sind Untersuchungen zu Verflechtung zwischen Kolonien und Metropolen, Diskussionen um die Bedeutung der Rückwirkungen des Kolonialismus auf das Mutterland, Fragen nach Kontinuitäten und Diskontinuitäten kolonialistischer Denkmuster und von Kolonialkultur sowie z. B. auch Kontroversen um koloniale Genozide.⁴⁴ Weiterhin zu nennen sind Forderungen nach Differenzierung und begrifflicher Präzision⁴⁵ sowie nach der Vermeidung deterministischer Deutungen, die heutige Missstände in ehemaligen Kolonien pauschal auf die Kolonialzeit zurückführen.⁴⁶

Allerdings lassen sich an der Exkursion mehrere Merkmale festmachen, die im Sinne einer postkolonialen Herangehensweise über die genannten Punkte hinausgehen. Erstens begegnen die Schüler_innen möglicherweise zum ersten Mal historisch engagierten Bürger_innen, deren Ziel es in diesem Fall ist, den postkolonialen Charakter ihrer Heimatstadt München aufzuzeigen und München zu ›dekolonisieren‹.⁴⁷ Es gibt wohl neben dem Thema Kolonialismus (vor allem bis zur 8. Jahrgangsstufe) wenige andere Themenbereiche, wo ein ›kritischer Blick nach innen‹ bzw. wo Wachsamkeit neu entwickelt werden muss für die Verwobenheit von Geschichte(n) mit der Gegenwart.⁴⁸ Die Schüler_innen lernen über das Anliegen der Münchner Stadtinitiative in geschichtsdidaktischer Perspektive das kritische Erzählen i.S. von Jörn Rüsens vier Typen des historischen Erzählens kennen, da »[muc] münchen postkolonial« an kritische Lesarten der Kolo-

44 Osterhammel/Jansen (Anm. 9), S. 111–126, Andreas Eckert. Kolonialismus. Frankfurt/Main 2006, S. 111–114.

45 Osterhammel/ Jansen (Anm. 9), S. 112, 117–120. Sie weisen etwa darauf hin, dass nicht alle Weißen, vor allem in Siedlungskolonien, auch in gleicher Weise Kolonialherren waren. Ebenso wenig spielte die Kolonialgeschichte in allen Bereichen und Schichten der metropolitane Gesellschaft dieselbe Rolle.

46 Kaltmeier (Anm. 15), S. 207.

47 So lautete auch der Titel der Ausstellung DECOLONIZE MÜNCHEN im Münchner Stadtmuseum (25. Oktober 2013–23. Februar 2014), die von der Gruppe »[muc]münchen postkolonial« mitorganisiert wurde. <http://www.muenchner-stadtmuseum.de/sonderausstellungen/archiv/2013/decolonize-muenchen.html> (aufgerufen am 12.02.2016).

48 Dabei muss an dieser Stelle betont werden, dass in einer Klasse mit Schüler_innen of Colour bzw. mit Schwarzen Schüler_innen nochmals ganz andere Fragen und Dynamiken auftauchen können. Dasselbe gilt auch für andere Schüler_innen mit so genanntem ›Migrationshintergrund‹.

nialgeschichte anschließt.⁴⁹ Zweitens begegnen die Schüler_innen in der Arbeit mit dem ›Mapping-Archiv‹ einer neuen Form medialer Vermittlung dieser kritischen Geschichte, die nicht einer digitalen Rekonstruktion eines außerschulischen Lernortes im traditionellen Sinne dient. Vielmehr lernen sie – im Sinne einer ›Seh Schule‹ – eine mittlerweile oft überschriebene Schicht des Palimpsestes ›Stadtraum‹ kennen und werden in einem nächsten Schritt dazu angeregt, diesen ›postkolonialen Blick‹ selbstständig anzuwenden und möglicherweise als Analyseinstrument auch auf andere Themen zu übertragen – so vielleicht auf Erkundungen zur Überlieferung und Erinnerungskultur der nationalsozialistischen Geschichte vor Ort. Die Exkursion kann als ein Beispiel für ›decolonial education‹ im Sinne Walter Mignolos interpretiert werden.⁵⁰ Denn hier wird den Schüler_innen am Beispiel ihrer Heimatstadt die koloniale Prägung ihres unmittelbaren Lebensumfeldes aufgezeigt, die ihnen bisher in der Regel nicht bewusst war. Gerade die ›Gespenster‹, etwa die M*apotheken, verweisen auf die alltägliche Nichtbeachtung kolonialer Bilder und Begriffe und die Defizite bei der Aufarbeitung der Kolonialgeschichte. München ist dabei insofern ein repräsentatives Beispiel, da die historische Identität der Stadt, anders als etwa in Hamburg oder Berlin, nicht explizit mit der Geschichte des Kolonialismus verbunden ist. Drittens werden die Schüler_innen durch das Verfassen von Twitter-Nachrichten selbst Teil des Prozesses, den Stadtraum zu dekolonisieren. Sie partizipieren aktiv an der Geschichtskultur und lernen, die damit verbundene Verantwortung wahrzunehmen. Damit werden Denkprozesse angestoßen, die in gesellschaftlichen Debatten um Multikulturalismus und erzwungene Migration äußerst wertvoll sein können.

Geschichtsdidaktisch gesehen stellt diese Exkursion über das gegebene Thema hinaus weitere Anforderungen, die im Konzept nicht reflektiert werden, von den Schüler_innen aber bewusst wahrgenommen werden sollten. So fehlen im ›Mapping-Archiv‹ Angaben zu den Verfasser_innen der Darstellungstexte. Zudem wird, besonders bei der Beschreibung der Debatten um Straßenumbenennungen und der Rückgabe von Kunstwerken nur die Perspektive von »[muc] münchen postkolonial« wiedergegeben. Im Sinne des geschichtsdidaktischen Prinzips der Kontroversität wären an dieser Stelle differenzierende Positionen (z. B. die Sicht des Museums Fünf Kontinente oder die Sicht der Anwohner_innen) wünschenswert, auch um den Anschein künstlich erzeugter Homogenität zu vermeiden. Zudem muss der aktivistische Impuls bei der Planung und Durchführung einer Exkursion mit Vertreter_innen einer ›engagierten Geschichte‹ mitgedacht werden. Dass die Schüler_innen sich kritisch mit dem Anliegen der Gruppe sowie mit ihrer eigenen Rolle auseinandersetzen, stellt ein explizites Lernziel dar.

49 Jörn Rüsen: Die vier Typen des historischen Erzählens. In: Reinhart Koselleck/Heinrich Lutz/ders. (Hrsg.): Formen der Geschichtsschreibung. München 1982 (Theorie der Geschichte, Bd. 4), S. 514–605, hier S. 551–555.

50 Rod Sachs: Decolonial Voice Lending. Interview with Dr. Walter Mignolo, 44:10–46:20, <https://vimeo.com/35820205> (aufgerufen am 12.02.2016).

Abschließend soll anhand dieser Unterrichtseinheit eine erste Einschätzung des Potenzials postkolonialer Theoriebildung für die Geschichtsdidaktik erfolgen. Zunächst fallen am Beispiel der Exkursion mehrere Parallelen zwischen Forderungen Postkolonialer Theorien und Forderungen bzw. Prinzipien der Geschichtsdidaktik auf:

- die aktive Auseinandersetzung mit Geschichtskultur;
- der Gegenwartsbezug;
- der Perspektivwechsel und die Perspektivenübernahme;
- die Kritik an eurozentrischen Narrativen und die Diskussion um eine global-geschichtliche Perspektivierung der (Kolonial-)Geschichte;
- die Entwicklung einer sensiblen Sprache, z. B. im Hinblick auf eurozentrische Begriffe wie ›Nation‹ oder ›Stamm‹;
- die Reflexion eigener Vorannahmen und Stereotypen;
- das Ringen um angemessene historische Urteile in der Differenz vergangener und gegenwärtiger Werthorizonte;
- die Sensibilisierung von Schüler_innen – im Sinne interkulturellen Geschichtslernens – für Konflikte, die entstehen können, wenn in einer multikulturellen Gesellschaft Ansprüche auf Zugehörigkeit mit historischen Argumenten begründet werden.

Während die Prinzipien und Postulate der Geschichtsdidaktik sich im weitesten Sinne an den Qualitätsstandards des historischen Denkens und den universellen Menschenrechten orientieren, beziehen die Postkolonialen Theorien – mehr oder weniger kämpferisch – Position im Hinblick auf die grundlegenden Fragen globaler Gerechtigkeit und sind somit konkret inhaltlich und politisch fundiert. Damit weisen sie ein anderes Anliegen als die wissenschaftliche und pragmatische Geschichtsdidaktik auf und stoßen damit auch auf bestimmte Grenzen. Doch können sie – nicht anders, als dies z. B. Frauengeschichte, Alltagsgeschichte und Umweltgeschichte taten, – wesentlich zur Fortentwicklung der geschichtsdidaktischen Disziplin auf inhaltlicher, methodischer und pragmatischer Ebene beitragen. Denn es könnte durchaus sein, dass das postkoloniale Gerechtigkeits-Anliegen, das Gender-Fragen ebenso einschließt wie Umwelt- und Klassenfragen, der Geschichtsdidaktik einen Horizont von übergreifender Relevanz für den Unterricht in einer multikulturellen Gesellschaft öffnet. Hier verweist auch das Anliegen der ›postkolonialen Stadtinitiativen‹ über sich hinaus auf die Arbeit derjenigen Gruppen der ›postkolonialen Bewegung‹, die sich für globale soziale Gerechtigkeit einsetzen. Ob und inwieweit Postkoloniale Theorie für die Geschichtsdidaktik Potenziale bietet und wie diese zu nutzen sind, muss die weitere geschichtsdidaktische Forschung klären, die bislang dieses Theoriefeld noch wenig erschlossen hat, wobei eine interdisziplinäre Herangehensweise nötig wäre.

Hito Steyerl zufolge erscheint die Erinnerungskultur der Bundesrepublik als Palimpsest einer zugleich postkolonialen, postnationalsozialistischen und postsozialistischen Gesellschaft, in der verschiedenste Geschichten, Erinnerungen und

Traumata von Migration, Emigration und Genozid aufeinandertreffen.⁵¹ Für die Bewältigung dieser Komplexität bietet die Exkursion und die Begegnung mit der ›kolonialen Schicht‹ der Erinnerungskultur für Schüler_innen einer 8. Klasse einen anschaulichen und motivierenden Zugang, der sich auch für ihr weiteres Lernen als wertvoll erweist. Denn die Begegnung mit der verdrängten Kolonialerinnerung spielt eine bisher unterschätzte Rolle bei der in den darauffolgenden Jahrgangsstufen erfolgenden Auseinandersetzung mit Rassismus und Antisemitismus im Kontext des Nationalsozialismus.⁵²

51 Hito Steyerl: Postkolonialismus und Biopolitik. Probleme der Übertragung postkolonialer Ansätze in den deutschen Kontext. In: dies./Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.): *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. 2. Aufl. Münster 2012, S. 38–55, hier S. 39.

52 Vgl. Astrid Messerschmidt: Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft. Zum Umgang mit Rassismus und Antisemitismus. In: *Peripherie – Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt* 28 (2008), H. 109/110, S. 42–60.