

Brüning, Christina

Koloniale Vergangenheit – postkoloniale Gegenwart – dekoloniale Zukunft? Eine Analyse des Status Quo der historisch-politischen Bildung in Schule und Hochschule

Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Krause, Sabine [Hrsg.]: *Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung. Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 201-217



Quellenangabe/ Reference:

Brüning, Christina: Koloniale Vergangenheit – postkoloniale Gegenwart – dekoloniale Zukunft? Eine Analyse des Status Quo der historisch-politischen Bildung in Schule und Hochschule - In: Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Krause, Sabine [Hrsg.]: *Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung. Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 201-217 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335884 - DOI: 10.25656/01:33588; 10.35468/6177-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335884>

<https://doi.org/10.25656/01:33588>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Christina Brüning

Koloniale Vergangenheit – postkoloniale Gegenwart – dekoloniale Zukunft? Eine Analyse des Status Quo der historisch-politischen Bildung in Schule und Hochschule

Abstract

Der Text diskutiert die Situation dekolonialer Bildung und (post-)kolonialer Gegenwarten in Schulen und Universitäten an exemplarischen Beispielen aus den Fächern Geschichte und Politische Bildung. Darstellungen von den Reisen des Kolumbus, die Nutzung rassistischer Sprache oder die teilweise so wahrgenommenen Erinnerungskonkurrenzen bei vergleichender Genozidforschung verdeutlichen dabei, wie ausbaufähig die Aufarbeitung des Kolonialismus in Deutschland ist. Anhand eines von der Verfasserin durchgeführten, interdisziplinären Projektseminars werden Desiderate der Lehrer*innenbildung sowie mögliche Vorschläge für eine rassismuskritische und intersektionale Bildung aufgezeigt.

Keywords: (Post-)kolonialismus, rassistische Sprache, historisch-politische Bildung, Lehrer*innenbildung, Projektseminar

Einleitung

Im Sommersemester 2021 führte ich als Geschichtsdidaktikerin mit meiner Kollegin Susann Gessner, Inhaberin der Professur für Politische Bildung, an der Universität Marburg ein Tandem-Projektseminar unter dem Titel “Decolonize Teacher Education!? Wieviel postcolonial studies brauchen die gesellschaftswissenschaftlichen Didaktiken?” durch, das eine mehrtägige Exkursion nach Berlin, engmaschig betreute Projektarbeiten der Studierenden sowie eine Summerschool mit Präsentation der Ergebnisse beinhaltete. Über das Semester verteilt lasen und diskutierten wir Grundlagentexte von postkolonialen Theoretiker*innen sowie ausgewählte Texte zu Anti-Schwarzen-Rassismus, antimuslimischem Rassismus und rassistischen Exklusionsmechanismen der historisch-politischen Bildung, trafen uns mit Aktivist*innen und BPoC (Black People of Color) Wissenschaftler*innen, besuchten Ausstellungen und hörten die jeweiligen Kurator*innen. Während der

Podiumsdiskussion der Summerschool zu Abschluss des Semesters, als vier PoC und BPoC Wissenschaftler*innen über die Notwendigkeit dekolonialer Perspektiven für das Lehramtsstudium sowie gesamtgesellschaftlich sprachen, meldete sich einer unserer Studierenden und fragte, warum es denn überhaupt nötig sei, *Schwarze*¹ Menschen bspw. in Broschüren der Bundesregierung oder in der Werbung abzubilden, wenn dies doch die gesellschaftliche Realität in Deutschland nicht widerspiegeln würde, da nur circa 1 Prozent *Schwarze* Menschen in Deutschland lebten.

Kopfschüttelnd saßen Susann und ich als Dozierende daneben, schämten uns leise, versuchten dann eine inhaltliche und mit Forschungsliteratur belegte Entgegnung und entschuldigten uns später bei den Eingeladenen. Marianne Ballé Moudoumbu, die eingeladene Keynote-Speakerin der Veranstaltung, erläuterte dem Studierenden die Bedeutung von Repräsentation als einem wichtigen Baustein des antirassistischen Engagements, da es hier auch um das sich Wiederfinden und somit Zugehörigfühlen geht – ein wichtiger Moment um Exklusion nicht fortzuschreiben.

Wir sehen also, dass selbst bei Geschichts- und Politik-Lehramtsstudierenden, die freiwillig ein Seminar in diesem Themenfeld belegt haben und außergewöhnlich viel Input und persönlichen Austausch bekommen haben, noch deutlich ausbaufähige Deutungsmuster angelegt sind.

In diesem Beitrag soll zunächst der Status Quo bezüglich dekolonialer Bildung, wie ich ihn in meinen Disziplinen, der Geschichtsdidaktik und der Politischen Bildung, sowie der beobachteten Vermittlungspraxis in Schulen wahrnehme, beschrieben werden. Anhand von möglichst anschaulichen und alltäglichen Beispielen möchte ich verdeutlichen, wo es noch die größten Leerstellen gibt und wo Fallstricke lauern. Im Anschluss sollen einige Erklärungen für den andauernden Widerstand gegen und die bisherige Unterreflektiertheit von postkolonialen Theoriebildungen in der deutschen Bildungslandschaft, insbesondere im Kontext von schulischer Vermittlungspraxis und alltäglicher Sprachverwendung gefunden werden. Ich möchte anhand unseres Projektseminars mit einem Vorschlag und Plädoyer für dekoloniale Bildung als Querschnittsaufgabe in der Lehrer*innenbildung enden.

1 Ich kursiviere die Begriffe *weiß* und *Schwarz*, um auf ihre Konstruiertheit als Differenzmarker hinzuweisen. Außerdem wird das S bei *Schwarz* großgeschrieben, um auf diese empowernde Selbstzeichnung einzugehen.

1 Hauptteil

1.1 Aktuelle Befunde

2021 erschien im Schulbuchverlag Westermann in der Reihe “EinFach Geschichte unterrichten” ein Buch mit dem Titel “Zeitalter der Entdecker”. Auf dem Cover prangte das klassischste aller Bilder: Kolumbus kniet inmitten einer großen Gruppe Männer, von denen einige Geistliche und einige bewaffnete Soldaten sind, am Strand und pflanzt die Fahne in den Boden des Küstenstreifens, verborgen hinter Gebüsch schauen einige Indigene der Szene zu.

Der Titel des Bandes bedient also eindeutig eine sehr männliche und eurozentrische Sichtweise auf ‘Entdeckungen’, die aktuellen, herrschaftskritischen und dekolonialen Sichtweisen zuwiderläuft. Außerdem sind damit die Perspektiven, die in den genutzten Quellen zur Sprache kommen werden, gesetzt: Die Subalternen können also hier vor allem deswegen nicht sprechen, weil sie nicht nur nicht gehört werden, sondern als Objekte oder – noch typischer für rassistische Denkmuster – als tierähnliche, potentiell gefährliche Wesen im Gebüsch verborgen bleiben. Aus postkolonialer, herrschaftskritischer Sichtweise fällt außerdem auch der Sprachgebrauch auf. Kolumbus wird hier als ‘Entdecker’ bezeichnet. Marie Curie entdeckte die Elemente Radium und Polonium, Stephanie Kwolek entdeckte die Kunstfaser Kevlar. Kolumbus aber segelte auf bereits bewohnte und den Menschen dort sehr wohl bekannte Inseln, bezeichnete die angetroffenen Menschen falsch² und nahm Zeit seines Lebens an, er hätte einen Seeweg nach Indien gefunden. Dieser Unterschied ist relevant! Indem nämlich das europäische Nichtwissen – trotz der Zurkenntnisnahme der Bewohntheit dieser Räume! – als Norm gesetzt wurde, wurde das eigene Irren und Nichtwissen rassistisch universalisiert. Das E-Wort verschleiert die dann folgenden brutalen und genozidalen Eroberungszüge (vgl. Arndt 2022, S. 80f). In ihrem aktuellen Buch “Rassistisches Erbe. Wie wir mit der kolonialen Vergangenheit unserer Sprache umgehen” (2021) seziert Susan Arndt den Begriff ‘entdecken’ sehr detailreich und arbeitet die rassistischen, eurozentrischen und kulturalistischen Implikationen des Begriffs heraus (Arndt 2022, S. 79-81). Alternativ schlägt sie vor: “Koloniale Gewalt aber sollte beim Namen genannt und Kolumbus Eroberer, Rassist und Kolonisator genannt werden.” (ebd, S. 81)

Eine wie in diesem Schulbuchtitel gezeigte derartige Ignoranz bezüglich der Forschungslage rassistismuskritischer Bildung aber auch bezüglich gegenderter Wahrnehmungen von Geschichte und ihrer visuellen Darstellungen sollte eines deutschen Schulbuchverlages im 21. Jahrhundert unwürdig sein. Leider war vermutlich dieses Bild einfach durch Gedankenlosigkeit und ökonomische Überlegungen das

2 Vgl. Susan Arndts Eintrag zum I-Wort in ihrem Nachschlagewerk zur kolonialen Vergangenheit unserer Sprache S. 102-106 (Arndt 2022).

naheliegendste, weil sicherlich die Bildrechte bereits vorhanden waren, es wurde ja bereits so oft genutzt. Außerdem können fast alle Nutzer*innen das Gesehene sofort zeitlich einordnen, die Schulbuchmacher*innen und damit wir alle bleiben also aus Gründen der besseren Verkaufbarkeit in kolonialen Bildwelten gefangen. In Schule und (Geschichts-)unterricht wird dieses ‐Zeitalter der Eroberer‐, wie es ggf. besser heißen sollte, ‐übrigens viel zu selten in den Kontext von Imperialismus und Kolonialismus gesetzt, der – typisch für den genetisch chronologischen Unterricht – erst zwei Jahre später im Themenbereich des ausgehenden 19. Jahrhunderts behandelt wird. Für dieses Themenfeld wiederum lässt sich leider ebenfalls feststellen, dass die deutsche Kolonialzeit und damit auch die deutschen Kolonialverbrechen kaum Gegenstand intensiver Auseinandersetzungen sind (vgl. die Dissertationen von Mielke 2020 und Karabulut 2022 sowie der Beitrag von Vogel 2020) und Schüler*innen nicht nur kaum etwas über die Kolonialzeit, sondern auch wenig über die bis heutige bestehenden Kontinuitätslinien zu Anti-Schwarzen-Rassismus und Wiedergutmachungsinitiativen lernen. Die Rückgabe geraubter Kulturschätze, offizielle Anerkennungen und Entschädigungen für koloniale Genozide, erinnerungskulturelle Aufarbeitung sogenannter Völkerschauen in Zoos usw. sind dabei nur exemplarische Themen von vielen möglichen, die als höchst aktuelle und relevante historisch-politische Themen im Zuge eines Längsschnittes zu Kolonialismus und Rassismus verhandelt werden könnten.

Ignoranz, gepaart mit fehlender Reflektion der eigenen Privilegien, und fehlender Veränderungswille gilt leider ebenso wie für Schulbuchmacher*innen und Unterrichtsgestalter*innen auch für etliche universitäre Forschungsfelder, die gerne Speerspitzen der Innovation wären, aber oft Bollwerke und Reproduzent*innen des Rassismus (und Klassismus und Sexismus!) bzw., wie Natasha Kelly formulierte, ‐Keimzelle des Übels‐ (Kelly 2021, S. 51) sind. Rassismuskritische Geschichts- und Politikdidaktik fristen an Universitäten weiterhin ein Nischendasein³, die Stimmen von BIPoCs⁴ bleiben ungehört, unsere Disziplinen schreiben Diskriminierungen, die weiterhin vor allem entlang der Differenzkategorien ‚race, class, gender‘ verlaufen, fort. *Schwarze* Lehrkräfte werden, wie Karabulut u.a. anhand eines Interviews mit einem Schulleiter herausarbeitet, an Schulen von ihren eigenen Kolleg*innen rassifiziert, als außerhalb des ‚normalen‘ also *weißen* Kollegiums konstruiert und mit biologischen Zuschreibungen bspw. von spezifischen Körpergerüchen belegt (Karabulut 2022, S. 197f.).

Ein kurzes Beispiel, um die Wahrnehmung anti-rassistischer Bildungsarbeit als Desiderat zu belegen, ist eine aktuelle Publikation:⁵ In diesem Frühjahr erschien

3 Positive Ausnahmen existieren aber: bspw. Prof. Karim Fereidooni (Bochum), der zu Rassismuskritik und politischer Bildung forscht.

4 Black, Indigenous, and People of Color

5 Ruth Hunstock, Karim Fereidooni und ich haben nach Erscheinen des Materials einen Brief an Verlag und Herausgeber geschickt, in dem wir unsere Kritik dargelegt haben. Das Material ist bis

in *Geschichte Lernen*, eine der größten geschichtsdidaktischen Praxiszeitschriften mit einem breiten Team von gut vernetzten Geschichtsdidaktikern (ja, leider ein rein männliches Gremium) als Herausgeberteam, eine Unterrichtsidee von einem weißen Autor, der als in der Praxis stehender Lehrer vorschlägt, mit Schüler*innen eine Busfahrtsituation im segregierten USA der Vorbürgerrechtsbewegung zu spielen. Die Rollenkarten lauten bspw.:

„Du bist der Fahrer eines Busses und hältst an einer Haltestelle. Es steigen mehrere Fahrgäste ein. Weiße Fahrgäste begrüßt du sehr freundlich, schwarze Fahrgäste begrüßt du gar nicht. In Gespräche zwischen Fahrgästen mischt du dich nicht ein.“

Oder auch

„Du bist eine Person mit weißer Hautfarbe. Du steigst in den Bus ein. In der Mitte des Busses sitzen zwei Schwarze nebeneinander. Du gehst zu ihnen. Du forderst sie auf, beide Plätze für dich frei zu machen, weil du weiß bist. Eigentlich brauchst du nur einen Platz. Du möchtest aber nicht neben einer Person mit schwarzer Hautfarbe sitzen.“

Die Jugendlichen üben also in ihren Rollen rassistische Handlungen und rassistische Sprache ein. Dass es bei Schüler*innen, die ihre Rolle ernst nehmen, zu sprachlichen (oder sogar körperlichen?) rassistischen Handlungen kommen kann, wird also geradezu angebahnt. Dies ist umso besorgniserregender, als es sich um einen Vorschlag für Schüler*innen mit Förderbedarf handelt. Mensch stelle sich diese Situation einmal in anderen Themenfeldern der historisch-politischen Bildung vor. Könnte ein Rollenspiel im Bereich der Holocaust Education etwa lauten: „Du bist Polizist und arbeitest heute Deportationslisten ab. Interagiere mit der Mutter der jüdischen Familie.“ Und „Du bist Nachbarin der jüdischen Familie und bist betont freundlich zu den Polizisten, deine jüdischen Nachbarn grüßt du nicht.“? Diese Überspitztheit sei an dieser Stelle erlaubt, um zu veranschaulichen, was im Bereich des Anti-Schwarzen Rassismus und der Aufarbeitung postkolonialer Verhältnisse in Deutschland schief läuft. (Nicht, dass in der Antisemitismusbearbeitung alles gut laufen würde, aber deutsche Bürger*innen jüdischen Glaubens der Mehrheitsbevölkerung sprachlich unsensibel diametral entgegenzusetzen und antisemitische Denk- oder Handlungsmuster mit Rollenübernahmen zu fördern, wäre vermutlich im Lektorat zumindest den Herausgeber*innen oder Verleger*innen aufgefallen.)⁶

Es stellt sich also die Frage, woher diese fehlende Sensibilisierung kommt und wie der Zusammenhang zwischen kollektiver Amnesie im Bereich des Koloni-

heute auf dem Markt.

6 Teile dieses Textes haben Ruth und ich bereits auf Englisch veröffentlicht. Vgl.: Brüning, C., & Hunstock, R. (2022). Collective amnesia and continuous anti-Black racism in Germany: How the colonial past, and a reluctance to come to terms with it, causes daily difficulties and why historical learning alone does not help. An essay. *On Education. Journal for Research and Debate*, 5(13). https://doi.org/10.17899/on_ed.2022.13.7.1

alismus und kontinuierlichem Anti-Schwarzen Rassismus in den gesellschaftswissenschaftlichen Didaktiken aufgearbeitet werden, und wo die blind spots der Lehrer*innenbildung und damit auch der schulischen Vermittlungspraxis liegen. Die fehlende Sensibilisierung ist sicherlich schon dadurch erklärbar, dass die Schulbücher in fast allen Themenfeldern weiterhin eine dichotomisierende und hierarchisierende Darstellung von Europäer*innen und Menschen von anderen Kontinenten vornehmen. Ob es die Reisen des Kolumbus sind, der Handel mit versklavten Menschen, der Kolonialismus usw., in fast allen gängigen Schulbüchern fehlen rassismuskritische Einordnungen und Reflektionen über die Quellen. *Weiß*e Menschen werden überwiegend als fortschrittlich, weiterentwickelt, produktiv, arbeitsam usw. geschildert (vgl. Marmer, Sow & Ziai 2015, S.111) und sind die Handelnden; die ‚Entdeckten‘ und Eroberten bleiben „stumme Gruppen“⁷ und Objekte (vgl. Marmer, Sow & Ziai 2015, S. 117), deren vorgebliche Rückständigkeit oder gar Faulheit die an ihnen ausgeübten Verbrechen rechtfertigen lässt. Der Überlegenheitsduktus dieses *weißen* Fortschrittsnarrativs, das sich auch im Politikunterricht (‚Entwicklungshilfe‘, ‚Kinderarbeit‘ usw.) in paternalistischen Deutungsmustern niederschlägt, steckt im Schulsystem inhärent in allen Strukturen.

Weitere empirische Befunde aus der Vermittlungspraxis, die über die Schulbuchanalyse hinausgehen, zeigen ebenfalls, dass auch die Deutungsmuster der Schüler*innen selbst *nach* dem Unterricht im Themenfeld unreflektiert und unkritisch sind. Patrick Mielke bspw. hat in seiner Dissertation Schüler*inneninterviews im Anschluss an den Unterricht zum Thema Kolonialismus und Imperialismus geführt, in denen Aussagen wie „Ja, also Deutschland hat ja nichts, also erst relativ spät, also sehr spät angefangen [...] und deswegen war ja schon alles Gute weg“ (Mielke 2020, S.81) fallen. In diesem Bedauern über die verpasste Chance steckt eine klare Deutung. Die Menschen in Deutschland wissen kaum etwas über deutschen Kolonialismus, verharmlosen ihn und betrachten ihn unter Kategorien von (wirtschaftlicher) Nützlichkeit für die Kolonisierenden. Das Sprechen über Kolonialismus ist stark von Ökonomie geprägt – Rassismus wird dabei deutlich untergeordnet oder sogar verdrängt. So arbeitet Mielke weiterhin heraus, dass die Schüler*innen im von ihm beobachteten Unterricht mehrfach auf die ökonomische Komponente verweisen und exemplarisch die Ausbeutung von Bodenschätzen benennen, obwohl die Lehrerin hier explizit auf die konstruierten ‚Rassen‘unterschiede zwischen Kolonisierten und Kolonisierenden hinaus will (vgl. Mielke 2020, S. 171).

7 Die Problematik der stummen Gruppen, die durch die auf schriftliche Quellen fixierte (deutschsprachige) Geschichtswissenschaft keine agency verliehen bekommen und das Problem, dass so keine echte Multiperspektivität entstehen kann, hat der Geschichtsdidaktiker Klaus Bergmann schon in den 1970er Jahren erkannt und kritisiert, allerdings meiner Kenntnis nach ohne Rückgriff auf postkoloniale Theoriebildung.

Diese Form der kollektiven historischen Amnesie, die in diesem Themenfeld vorherrscht, ist einer der Hauptgründe für den kontinuierlichen Anti-Schwarzen-Rassismus, der durch eine andere Form der Aufarbeitung und Erinnerungskultur mit Sicherheit stärker tabuisiert und sanktioniert werden würde. Die Vernichtung von Kulturen, die Genozide und Justizskandale werden im deutschen Bildungssystem und auch gesamtgesellschaftlich kaum aufgearbeitet oder thematisiert. Dies gilt ebenso für unsere Regierungen in Deutschland, die kaum, und wenn dann nur zögerlich, Entschuldigungen und Entschädigungen in Angriff nehmen.

1.2 Öffentlichkeit und Erinnerungskultur

Ein gutes Beispiel, an dem wir sehen können, wie unwillig und träge der deutsche Staat in der Aufarbeitung kolonialer Justizskandale vorgeht, ist die gegenwärtig laufende Petition an den Deutschen Bundestag von Jean-Pierre Felix Eyoum zur Rehabilitation seines Großonkels Rudolf Duala Manga Bell.⁸ „Rudolf Duala Manga Bell verbrachte einen Teil seiner Jugend in Deutschland, wo er zur Schule ging und später Jura studieren wollte.“ (Blind Spots in the Sun, Newsletter März 2022). Wieder zurück in Douala versuchte er mit legalen Mitteln wie Briefen und Petitionen an die deutsche Regierung, die kolonialen Enteignungen seines Volkes aufzuhalten. Nichtsdestotrotz ließ die Kolonialregierung ihn hinrichten:

„In einem Scheinverfahren wurden König Bell und sein Vertreter Ngoso Din wegen angeblichen „Hochverrats“ am 08.08.1914 auf Befehl des deutschen Gouverneurs Karl Ebermeier im Innenhof der deutschen Polizeistation in Douala gehängt. Die Anklage war unbegründet und ein konstruierter Vorwand zur Eliminierung kolonialen Widerstands. Selbst nach damaligen Standards ignorierte das Verfahren Grundsätze unabhängiger Justiz.

Bis heute weigert sich die deutsche Regierung, die Unschuld der Hingerichteten anzuerkennen. Wir fordern von der Bundesregierung die umgehende Rehabilitierung von Rudolf Duala Manga Bell und Ngoso Din als ersten Schritt zur Aufarbeitung des kolonialen Unrechts in Kamerun.“ (https://epetitionen.bundestag.de/petitionen/_2022/_09/_20/Petition_139208.nc.html)

Leider zeigt die Petition auch, wie wenig gesamtgesellschaftliches Interesse dem Thema entgegengebracht wird. Nur 1025 Menschen haben sie auf der Petitionsseite des Bundestags bis zum Ende der Frist im Dezember 2022 unterzeichnet. (vgl. https://epetitionen.bundestag.de/petitionen/_2022/_09/_20/Petition_139208.nc.html)

8 Jean-Pierre Felix Eyoum war als vielen Jahrzehnte als Sonderschullehrer in Bayern tätig und hat schon früh auf das koloniale Unrecht hingewiesen. So bspw im Film „MANGA BELL-VERDAMMTE DEUTSCHE? Eine Familiengeschichte zwischen Afrika und Deutschland“. Vgl. <https://www.filmkraft.de/Filme/29/MANGA-BELL-VERDAMMTE-DEUTSCHE-/>.

Für die immer noch fehlende Amnestie in einem kolonialen Justizskandal, in dem zusätzlich zu den rassistischen Grundlagen der kolonialen Justiz auch damals schon gegen geltendes Recht verstoßen wurde, gibt es keine sinnvolle Erklärung. Die fehlende Aufarbeitung hat aber gravierende Auswirkungen auf Vermittlungspraxen an Schulen und Hochschulen. Noch immer hält sich hartnäckig das Narrativ von der verspäteten und von kurzer Dauer geprägten und daher angeblich kaum vorhandenen deutschen Kolonialzeit und der damit nicht notwendigen Einbringung in erinnerungskulturelle Zusammenhänge. (vgl. Kelly 2021, S. 18) Gleichzeitig sind wir im Bereich des Anti-Schwarzen-Rassismus mit alltäglicher (Re-)traumatisierung von Betroffenen konfrontiert: Neben M-Apotheken⁹, N-Küssen usw. werden Skulpturen und Bilder aus dem Bildbestand des kolonialen Zeitalters allgegenwärtig ausgestellt und abgedruckt. Exotisierung anderer Völker und Rassismus werden dabei dann entweder als Einrichtungsstil („Kolonialstil“) oder als lokale Tradition wie in Biedenkopf bei Marburg¹⁰ gerechtfertigt. Beispiele für N-Worte, die immer noch von der Dominanzgesellschaft normalisiert werden, finden sich zuhauf. Im Jahr 2021 wies im Ausflugslokal der Rietburgbahn in der Südpfalz eine Kellnerin eine Familie mit einem *Schwarzen* Kind beim Bestellen des Nachtisches darauf hin, dass dieser als Schaumkuss kostenpflichtig sei, als M-Kuss billiger und als N-Kuss kostenlos.¹¹ Der eigentliche Skandal war aber weniger, dass eine *weiße* Kellnerin einer Familie mit einem kleinen Kind durch rassistische und herabwürdigende Sprechweisen den Familienausflug verdorben hat, sondern noch vielmehr die absurden und vielzähligen Leser*innenbriefe, die die Redaktion der Zeitung „Die Rheinpfalz“ seitens der *weißen* Dominanzgesellschaft erhielt (und abdruckte!), in denen nicht betroffene Menschen meinten beurteilen zu können, inwiefern hier eben kein Rassismus vorläge und warum die

9 Ruth Hunstock und ihrem Mann ist es als Aktivist:innen in Kassel gelungen, das M-Wort von der Stadt ächten zu lassen. Sie haben durch beharrliche Arbeit bereits erfolgreich einige Umbenennungen initiiert. Vgl. Hunstock, Thomas: Warum eine Apothekerin das M-Wort aus dem Namen ihres Ladens streicht, in: Berliner Zeitung vom 25.4.2022. <https://www.berliner-zeitung.de/open-source/mohrenstrasse-berlin-mohrenapotheke-hofgeismar-hessen-kassel-rassismus-und-sprache-li.224047>.

10 Beim sogenannten ‚Grenzgang‘ in Biedenkopf gibt es eine Person im blackfacing, die einen M. darstellen soll und auf die Tradition Schwarzer Diener an Herrschaftshäusern Bezug nimmt. Kritik an dieser Veranstaltung gibt es in Marburg schon lange: Vgl.: <https://linksunten.archive.indymedia.org/node/65333/index.html> (24.1.2023).

11 Auch über dieses Beispiel aus dem Wohnort meiner Eltern habe ich bereits in meinem Aufsatz mit Ruth Hunstock berichtet. Vgl. Hunstock, Ruth; Brüning, Christina (2022): Collective amnesia and continuous anti-Black racism in Germany. How the colonial past, and a reluctance to come to terms with it, causes daily difficulties and why historical learning alone does not help. An essay. In: *on_education. Journal for Research and Debate*. Nr. 13. April/2022. https://www.oneducation.net/no-13_april-2022/collective-amnesia-and-continuous-anti-black-racism-in-germany/ (30.3.2022).

Kellnerin zu verteidigen sei sowie dieser Schoko- oder Schaumkuss unbedingt unter seinem N-Wort Namen quasi lokales Kulturgut sei (vgl. Houshami 2021). Um die Verbrechen des Kolonialismus moralisch zu legitimieren und dieselben rassistischen Handlungsweisen mit ruhigem Gewissen weiter fortführen zu können, erfand Europa sein eigenes Afrika. Sprache war dabei ein wichtiges Instrument, um den Kontinent als das homogene und unterlegene Andere darzustellen. *Schwarze* Menschen wurden entmenschlicht und rassistisch kategorisiert. Orientierung bot dabei die Benennung *Schwarzer* Menschen mit dem N- und M-Wort. Da die Verbrechen des Kolonialismus bis heute nicht aufgearbeitet wurden, werden infolgedessen auch heute noch rassistische Fremdbezeichnungen unreflektiert und mit einer schockierenden Selbstverständlichkeit weiterverwendet. Die Bildungsarbeit hat sich nach dem Zweiten Weltkrieg fast ausschließlich auf den Antisemitismus und die Aufarbeitung der Shoah konzentriert. Für die deutsche Mehrheitsbevölkerung ist Antisemitismus oft gleichbedeutend mit Rassismus und da Deutschland als ‚Erinnerungsweltmeister‘ eine anscheinend so erfolgreiche Aufarbeitung der Geschichte vorweisen kann, festigte sich der Glaube, dass Deutschland keine Probleme mit Rassismus mehr habe. Erfahrungsgemäß haben nach wie vor viele *weiße* Menschen eine nostalgische, positive Assoziation zum Kolonialismus. Die unkritische Verwendung des M-Wortes für Produktbezeichnungen, in Straßen- und Apothekennamen führt zu einer zigfachen Reproduktion des Begriffes und verleiht ihm eine scheinbare „Normalität“, die es den Betroffenen unmöglich macht, gegen seine Weiterverwendung erfolgreich zu intervenieren.¹² Und last but definitely not least liegt einer der wichtigen Gründe in der öffentlich sichtbaren Geschichtskultur in Form von Gedenkstätten, die breit gesellschaftlich wirksam werden könnten: Hier wird die fehlende Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus überdeutlich. Es gibt bis heute keinen zentralen Ort der Erinnerung für all die *Schwarzen* Menschen, die durch den deutschen Kolonialismus getötet wurden, deren Kulturen und Identitäten zerstört wurden und die bis heute noch auf dem afrikanischen Kontinent unter den Folgen leiden. Dabei fordert das Komitee für ein afrikanisches Denkmal in Berlin (KADIB) bereits seit 2007 eine Gedenkstätte, in der *Schwarzer* Opfer von Kolonialismus, Nationalsozialismus und Rassismus gedacht werden kann. Kurz gesagt, wir gedenken als Gesellschaft bis heute nicht der Opfer der Verbrechen des Kolonialismus und der postkolonialen Gegenwart.

12 Geschichten über das M-Wort, es solle der Heilige Mauritius oder afrikanische Medizin geehrt werden, erweisen sich bei genauerer Überprüfung als unhaltbare Thesen, bauen aber einen zusätzlichen Schutzwall vor dem M-Wort auf und wirken auf betroffene Menschen wie rassistischer Hohn. Gleichzeitig bieten diese Geschichten die Grundlage für Gaslighting und Victim Blaming, sollte ein betroffener Mensch versuchen, sich gegen die Weiterverwendung des M-Wortes zur Wehr zu setzen. Dies schreckt viele betroffene Menschen ab, Widerstand zu leisten wie Ruth Hunstock, Anti-Rassismus-Aktivistin aus Kassel, die sich für die Ächtung des M-Wortes einsetzt, berichtet. Vgl. auch Hunstock, Ruth; Brüning, Christina (2022), a.a.O.

1.3 Grenzen postkolonialer Erinnerungen?

Die Relevanz der Postcolonial Studies in der Geschichtsdidaktik verdeutlicht die seit Sommer 2021 tobende Auseinandersetzung zwischen den Positionen u.a. Achille Mbembes (2017 und 2021), Dirk Moses' (2021) und Saul Friedländers (2022), die von vielen bereits als zweiter Historikerstreit bezeichnet wird und nach einer ersten überwiegend im Feuilleton ausgetragenen Phase aktuell viele deutschsprachige Wissenschaftler*innen beschäftigt (Schüler-Springorum & Süsselbeck 2021; Wildt 2022; Sznaider 2022; Brumlik 2022). Dirk Moses hatte in einem in der Zeit veröffentlichten Essay gefordert, sich den Konsequenzen der mörderischen Vorherrschaft der „weißen Rasse“ zu stellen und auch die Shoa in einer Traditionslinie mit genozidalen Verbrechen der Zeit des Imperialismus und Kolonialismus zu erinnern. (vgl. Moses 2021) Die Diskussion um die Rolle globaler und postkolonialer Perspektiven und damit auch Vergleichsmöglichkeiten der Shoa mit anderen Menschheitsverbrechen bilden eine zentrale Frage für die Deutung des Nationalsozialismus und damit auch für die Holocaust Education. So herausfordernd die Aufgabe auch sein mag, wir müssen uns dieser dringend stellen, denn diese wichtige Zeitgeschichte, die immer mehr zur Geschichte wird durch das Ableben der letzten Zeug*innen, hat es nicht verdient, durch falsche Sakralisierung aus dem Diskurs ausgeblendet zu werden.

Im Gegensatz zu fast allen anderen Ländern herrscht in Deutschland, als Land der Täter*innen, sowie in Israel, als Land der Opfer und Überlebenden, eine besonders spezifische Angst vor dem Vergleichen. Wissenschaftler*innen und Gedenkstättenpersonal halten überwiegend an der Singularität der Shoa fest¹³ und haben selbstverständlich gute inhaltliche Gründe, wie die ‚Modernität‘ des Nationalsozialismus und die erstmals industrialisierte Tötungsmaschinerie oder auch die Spezifik des Antisemitismus als eines auch nach oben, also gegen vermeintlich ‚reiche‘, ‚mächtige‘ Menschen, die Verschwörungen organisierten und die Welt-herrschaft an sich reißen wollten, gerichteten Hasses. (vgl. Bauer 2001) Diese Besonderheit ist dem Rassismus so nicht eigen. Eine mögliche Relativierung oder auch der Verlust der Singularität der Shoa, der durch Vergleiche entstehen kann, wäre darüber hinaus hier wie dort für das Selbstverständnis der nationalen Identität folgenreich. (vgl. Schumacher 2013, S. 135f.) Daher wird die Leugnung der Shoa in Deutschland auch strafrechtlich verfolgt. Diese sehr besondere und west- bzw. eurozentrische Perspektive ist anderen Erinnerungsgemeinschaften, die als zentrale Bezugspunkte eigene Verbrechen gegen die Menschlichkeit nutzen, nicht zu eigen. Südafrikanische Wissenschaftler*innen – und auch Comedians, wie ich anhand der Stellungnahme Trevor Noahs zum Israel-Palästina-Konflikt bereits

13 Am Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte verfolgt Clara Wahl aktuell eine Arbeit, die der Frage multidirektionalen Erinnerns im außerschulischen Bereich nachgeht und dazu Interviews mit dem Personal deutscher KZ-Gedenkstätten führt.

mehrfach in Vorträgen dargelegt habe – haben eine Perspektive auf die Shoa sowie auf das heutige Israel, bei dem sie das Apartheidsregime als Erzählfolie und Vergleichsmoment nutzen. Dies mag dann für deutsche Zuhörer*innen befremdlich erscheinen, ist aber im Sinne dekolonialer Bildung gründlich zu reflektieren. Wir müssen uns auch hier von eigenen Selbstzentriertheiten lösen und offen sein für neue und andere Narrative, denn diese können wichtige Diskussionen anregen und damit Schärfungen bisheriger Deutungsmuster ermöglichen. Multiperspektivität ist daher eher eine Chance für Vertiefungen als für eine vermeintlich in Gleichmacherei endende Universalisierung.

Wolfgang Wippermann hatte schon vor Jahrzehnten, als er sich ebenso pointiert wie engagiert in die Anerkennung des Porajmos und in die Initiativen für ein inklusiveres Gedenken eingebracht hat, darauf hingewiesen: Die deutsche Schuld wird nicht geringer, wenn wir neben Millionen jüdischer Menschen auch noch Millionen von Sinti und Roma auf dem Gewissen haben. 1 plus 1 macht 2 und nicht Null. Schuld addiert sich hier! (vgl. Wippermann 1997/2015)¹⁴. Dies hatte Wippermann uns in seinem Doktorand*innencolloquium, in dem etliche Arbeiten auch mit außer-europäischen Perspektiven, die den Nationalsozialismus und den Kolonialismus zusammenbrachten, entstanden (vgl. bspw. Bakoubayi Billy 2011), vor allem in Bezug auf die verschiedenen nationalsozialistischen Opfergruppen eingeschärft. Aber auch er hatte damals schon die kolonialen Genozide im Visier. Diese Art der Rechnung hat Michael Rothberg in seinem 2009 erschienenen Werk „Multidirectional Memory“ aufgegriffen, wenn er ausführt, dass Erinnerung kein Nullsummenspiel sei (Rothberg 2009, S. 36). Schuld wird eben nicht gegeneinander subtrahiert, sondern addiert sich.

Die Angst vor dem Verlust der Singularität ist selbstverständlich vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Antisemitismus, der in zunehmendem Maße antizionistisch argumentiert und mit (historischen) Parallelisierungen (in diesem Fall der Nakba und des israelischen Besatzungsregimes in den palästinensischen Gebieten mit der Shoa) arbeitet, kritisch zu reflektieren. Aus Perspektive jüdischer Menschen sowie Antisemitismusforscher*innen und –vermittlungspraktiker*innen ist durchaus verständlich, warum Moses' Thesen teilweise als Bedrohung erscheinen. Diese Perspektiven zusammenzubringen und bestenfalls zu einem neuen Konsens für die geschichtsdidaktische Vermittlungspraxis zu finden, widmet sich der

14 Übrigens war es ebenfalls Wolfgang Wippermann, der lange bevor dies Mainstream wurde in der Geschichtswissenschaft rassistuskritische Entwicklungslinien von Mittelalter und Früher Neuzeit bis heute benannt sowie bspw. die Zusammenhänge zwischen Anti-Schwarzen-Rassismus und Antirömismus herausgearbeitet hat. Vgl. Wippermann, Wolfgang (2005): Rassenwahn und Teufelsglaube. Berlin: Frank und Timme.

Workshop “Multidirektionales Erinnern? Internationale Perspektiven auf Holocaust Education im 21. Jahrhundert”¹⁵.

Meines Erachtens können wir insbesondere durch das Vergleichen, bei dem eben auch herauskommen darf, dass Äpfel durchaus Äpfel und Birnen nunmal Birnen sind und bleiben, unseren analytischen Blick für Besonderheiten und Gemeinsamkeiten, für Kontinuitäten und Diskontinuitäten schärfen. Durch Vergleichen können wir und unsere Studierenden und Schüler*innen besser begreifen, da so die spezifischen Traditionslinien bspw. von Rassismus und Antisemitismus anschaulich herausgearbeitet werden können. Angst ist immer ein schlechter Motivator und Angst vor dem Vergleichen führt in diesem Fall eben zu einer verkürzten historischen Erkenntnismöglichkeit, um die wir uns selbst bringen.

2 Das Forschungs- und Projektseminar “Decolonize Teacher Education” – ein erster Schritt dekoloniale Bildung als Querschnittsaufgabe in der Lehrer*innenbildung zu verankern

Lehramtsstudierende gehen seltener ins Ausland im Rahmen ihres Studiums, sie sind oft weniger mit internationaler Literatur konfrontiert und fokussieren sich in Praktika stark auf das Berufsfeld als spätere Studienrät*innen meist sogar im gleichen Bundesland. Die Diversität besonders unter gymnasialen Lehramtsstudierenden am Standort Marburg ist gering im Vergleich zu anderen Studienstandorten. Gleichzeitig hat jedes dritte Kind in Deutschland einen sogenannten Migrationshintergrund und Diversität sowie sich stärker ausdifferenzierende Erinnerungskulturen spielen in Schulen eine große Rolle, auf die das Lehramtsstudium zu wenig vorbereitet. Rassismuskritische Bildung sollte daher eine Querschnittsaufgabe werden, auf die nicht nur Lehramtsstudierende der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, sondern alle zukünftigen Lehrer*innen vorbereitet werden. Einen ersten Schritt haben die Didaktiken der Politischen Bildung und der Geschichte im Sommersemester 2022 gewagt, indem wir mit einer interdisziplinären Gruppe von Studierenden das in der Einleitung erwähnte Projektseminar durchführten, bei dem die Studierenden zu Fragen dekolonialer Bildung zu Forschenden wurden.

Nach der Lektüre und Diskussion Postkolonialer Theorie(n)¹⁶ verfügten die Studierenden trotz unterschiedlicher fachlicher Herkunft über ein gemeinsames

15 Universität Marburg, 6. und 7. Juli 2023, organisiert von Paul Scheidt und Christina Brüning, Didaktik der Geschichte. Paul schreibt seine Dissertation über Multidirektionales Erinnern in Schule und Unterricht.

16 Besonders empfehlenswert ist für den Erstkontakt die kritische Einführung von Nikita Dawhan und Castro Varela: Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2020³): Postkoloniale Theorie.

Werkzeug, das wir als heuristische Sehhilfe in unseren weiteren Analysen und Forschungen immer wieder nutzten. Mit dieser Lesebrille beispielsweise und den darauf ausgerichteten Analysefragen wurden Museen und Ausstellungen untersucht¹⁷, aus denen sich dann die spannenden Fragestellungen und Projektideen für die eigenen Forschungen in und um Marburg entwickelten. Die Ergebnisse der eigenen Forschungen wurden im Juli 2022 auf der Summerschool präsentiert. Gezeigt wurden vielfältige Ideen, wie Postkoloniale Theorie in den Fachdidaktiken eingebettet werden kann. Auch hier wurden zur Podiumsdiskussion und weiteren Vorträgen Expert*innen eingeladen, die sich dieser Thematik auf unterschiedliche Art widmen.

Alle waren sich einig, dass die Begegnungen mit Betroffenen, Aktivist*innen und Forschenden mit Innenperspektiven besonders wertvoll waren, da bspw. die Inputphasen auf der Berlinexkursion mit *Schwarzen* Expert*innen und Aktivist*innen wie Jacqueline Mayen (Berlin postkolonial) oder Alioune Niang (ufuq.de) einen multiperspektivischen Zugang zu Erfahrungen boten, die ihnen als *weiß* gelesene Personen nicht geläufig waren. Die Studierenden betonten besonders, dass sie es gerade in diesem Themenfeld wichtig fanden, sich vom privilegierten Raum der Universität gelöst zu haben und Expert*innen vor Ort hören zu können.

Einer überwiegenden Mehrheit der Studierenden gelang es im Laufe des Semesters durch Sprachvorbilder und eigene Reflektionen eine sprachliche Sensibilität im Thema zu entwickeln, welche besonders für zukünftige Lehrer*innen essentiell ist.

Als Professorinnen war es Susann Gessner und mir in diesem Seminarformat besonders wichtig, externe Expertise einzuholen sowie in den Austauschphasen zurückhaltend zu moderieren und zu beraten, um den Studierenden den Raum für eigene Gedanken zu geben und eine rassismuskritische und respektvolle gemeinsame Arbeit zu ermöglichen.

Darüber hinaus haben wir versucht die Kategorie *race* stets intersektional zu denken und immer nach den anderen Differenzkategorien zu fragen. Wir haben mit den Studierenden gemeinsam überlegt, was an den Schnittstellen konkret passiert, also bspw. inwiefern stellt sich bspw. die Wohnungssuche bei einer alleinerziehenden, als Migrantin gelesenen Frau anders dar als bei einem kinderlosen, als Migrant gelesenen Mann u.ä..

Aus diesem Grund wird unser Lehr- und Forschungsformat mit Exkursionen, Projektarbeiten und Summerschool auch nicht mit dem Thema “Decolonize

Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag.

17 Zur postkolonialen Museumsanalyse vgl. Welsch, Fabian; Haselhuhn, Björn; Hinz, Christian; Burgemer, Jonathan: Postkoloniale Museumsanalyse am Beispiel des Humboldt-Forums, in: Gessner, Susann; Brüning, Christina (Hg.): Decolonize Teacher Education (2024, in Druck).

Teacher Education” enden, sondern findet 2023 und 2024 Fortsetzungen, die gender und class fokussieren.¹⁸

Dass die Studierenden im Austausch mit BPoC Wissenschaftler:innen und Anti-Rassismus-Aktivist*innen selbst zu Forschenden werden konnten und ihre eigenen Leitfragen verfolgen durften, brachte einen großen Motivationsschub. Ebenso sollte das Präsentieren (in unserem Fall unter Einbeziehung der Hochschul- sowie der (Stadt-)Öffentlichkeit) in möglichst authentischen Kontexten stattfinden. Denn insbesondere in diesem, aber auch in anderen sensiblen Themenfeldern muss Forschung aus dem Elfenbeinturm herauskommen und sich den Perspektiven von Betroffenen stellen. Die Adressat*innen historisch-politischer Bildung sind nicht nur im schulischen Vermittlungskontext zu finden: Durch die von den Studierenden entwickelten Public History Produkte wie postkoloniale Stadtrundgänge oder kritische Anfrage an politische Parteien vor Ort entwickelte unser Seminar Wirksamkeit in die breitere Öffentlichkeit hinein.

Eine enge Zusammenarbeit zwischen der Politikdidaktik und der Geschichtsdiaktik, wie in Marburg praktiziert, ist ein erster Schritt. Es ist aber auch deutlich geworden, dass Rassismuskritik und dekoloniale Bildung ebenso wie auch Holocaust Education, Demokratiepädagogik u.ä. deutlich über die Bereiche der Fächer Geschichte und Politik hinausgehen und den Kern der Frage, wie wir als Gesellschaft zusammenleben wollen, betreffen, sodass diese Fragen wesentlicher Bestandteil der Lehrer*innenausbildung in allen Fächern werden muss, um gesellschaftliche Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnisse nicht oder weniger zu reproduzieren.¹⁹ Dass wir noch einen langen Weg vor uns haben, ist bei der Lektüre dieses Textes sicher deutlich geworden.

3 Fazit

Perspektiven der Postcolonial Studies sind, wie dargelegt wurde, notwendiger Bestandteil der Lehrer*innenbildung, um zukünftige Lehrer*innen zu befähigen, eine multiperspektivische, zeitgemäße historisch-politische sowie überfachliche eine rassismuskritische und dekoloniale Bildung umzusetzen. Die gesellschaftliche Relevanz postkolonialer Perspektiven spiegelt sich auch in zunehmenden Forschungsaktivitäten in der Geschichts- und Politikdidaktik. Dies zeigen nicht zuletzt auch die vielfältigen Konferenzen, die 2022 in Deutschland und Österreich (bspw. Postcolonial Citizenship Education, Wien, November 2022) zu die-

18 Vgl. Link zum YouTube Video, in dem wir unser Projekt erläutern: Lehre@Philipp 2022: Decolonize Teacher Education?, <https://www.youtube.com/watch?v=ZY055SACmTI>.

19 Zu Recht merken Anti-Rassismus-Aktivist*innen immer wieder an, dass wir natürlich so früh wie möglich ansetzen müssen und das Thema auch in der Ausbildung von Kindergärtner*innen eine Rolle spielen sollte, denn ebenso wie Lehrer*innen sind hier Multiplikator*innen- und Vorbildrollen im Spiel.

sem Thema durchgeführt wurden, und in deren Rahmen dieser Text entstanden ist. Auf allen Veranstaltungen wurde betont, dass Themen der Globalgeschichte, die zunehmend Eingang in Rahmenlehrpläne finden, nur dann als sinnbringend verstanden und unterrichtet werden können, wenn es nicht erneut vorwiegend zu *weißen* Blicken auf ‚die anderen‘ führt und damit Othering-Prozesse fortgeführt und verfestigt werden. Gleichzeitig waren auf allen diesen Veranstaltungen meist nicht-PoCs in der Mehrheit. Von präsenten und institutionell verankerten Black studies, wie es sie in den USA gibt, ist Deutschland noch weit entfernt. Es fehlt an innenperspektivischer Aufarbeitung postkolonialer Zustände an den Universitäten und Schulen. Selbstverständlich schließe ich mich als *weiße* Wissenschaftlerin als Teil des Problems in diese Kritik ein.

Vielen Ansätzen der geschichtsdidaktischen Vermittlungspraxis und den dazugehörigen Theorien fehlt für eine rassismuskritische gegenwartsorientierte Perspektive, die es ermöglichen würde, sich im Hier und Jetzt handelnd einzusetzen, nicht nur das Fachwissen, sondern v.a. das „Erfahrungswissen“ (vgl. Kelly 2021, S. 63). Die Ausgrenzungskategorie *race* ist in unserer postkolonialen Welt weiterhin eine, wenn nicht die einschneidendste, und verbindet sich mit *class*, *gender* und anderen Differenzmodi (*religion*, *body*, *age*, *sexuality* usw.) zu einem wirkmächtigen Herrschaftssystem, dem sich niemand entziehen kann. Insofern kann nur eine Rassismuskritik, die gleichzeitig intersektional angelegt ist, der historisch-politischen Bildung gerecht werden. Gerade im Lehramtsstudium müssen aufgrund der hohen Multiplikator*innenwirkung von Lehrenden dekoloniale Perspektiven fächerunabhängig und strukturell fest in das universitäre Lehrangebot implementiert werden. Eine intersektional denkende Rassismuskritik muss verpflichtender Bestandteil der Lehrer*innenbildung als Querschnittsaufgabe in allen Schulfächern werden, sodass wir in unserem Bildungssystem und unserer Gesellschaft Rassismus erkennen, benennen und gezielt bekämpfen können.

Literatur

- Annisser, Marco; Bergen, Christian et al. (2021): EinFach Geschichte...unterrichten. Das Zeitalter der Entdecker. Der Weg in die Neuzeit. Braunschweig: Westermann.
- Arndt, Susan (2022): Rassistisches Erbe. Wie wir mit der kolonialen Vergangenheit unserer Sprache umgehen. Berlin: Dudenverlag.
- Bakoubayi Billy, Jonas (2011): Musterkolonie des Rassenstaats: Togo in der kolonialpolitischen Propaganda und Planung Deutschlands 1919-1943. Dettelbach: Röhl Verlag.
- Bauer, Yehuda (2001): Rethinking the Holocaust, New Haven: Yale Univ. Press.
- Blind Spots in the Sun. Newsletter März 2022. <https://blindspotsinthesun.org/> (30.3.2022)
- Brumlik, Micha (2022²): Postkolonialer Antisemitismus. Hamburg: VAS-Verlag.
- Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2020³): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag.

- Friedländer, Saul (2022): A Fundamentally Singular Crime. In: *The Journal of Holocaust Research*. Vol. 36. Nr.1, 36. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/25785648.2022.2026703?needAccess=true&role=button> (16.1.2023).
- Gessner, Susann & Brüning, Christina (Hrsg.) (2024): *Decolonize Teacher Education*. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag (in Druck).
- Houshami, Ali Reza: Eine Familie beklagt rassistische Beleidigung durch Kellnerin. In: *Die Rheinpfalz* vom 17.09.2021. https://www.rheinpfalz.de/lokal/landau_artikel,-familie-beklagt-rassistische-beleidigung-durch-kellnerin-_arid,5254322.html?reduced=true (30.3.2022).
- Hunstock, Thomas: Warum eine Apothekerin das M-Wort aus dem Namen ihres Ladens streicht. In: *Berliner Zeitung* vom 25.4.2022. <https://www.berliner-zeitung.de/open-source/mohrenstrasse-berlin-mohrenapotheke-hofgeismar-hessen-kasse-rassismus-und-sprache-li.224047>. (16.1.2023).
- Hunstock, Ruth & Brüning, Christina (2022): Collective amnesia and continuous anti-Black racism in Germany. How the colonial past, and a reluctance to come to terms with it, causes daily difficulties and why historical learning alone does not help. An essay. In: *on_education. Journal for Research and Debate*. Nr. 13. April/2022. https://www.oneducation.net/no-13_april-2022/collective-amnesia-and-continuous-anti-black-racism-in-germany/ (16.1.2023).
- Karabulut, Ayleen (2022): *Schulische Rassismuskritik. Zur Überwindung des Artikulationsverbotes in schulischen Organisationsmilieus*. Wiesbaden: Springer.
- Kelly, Natasha A. (2021): *Rassismus. Strukturelle Probleme brauchen strukturelle Lösungen!* Zürich: Atrium Verlag.
- Marmer, Elina; Sow, Papa & Ziai, Aram (2015): Der ‚versteckte‘ Rassismus im Schulbuch. In: Marmer, Elina & Sow, Papa: *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 110-129.
- Mbembe, Achille (2021): *Kritik der schwarzen Vernunft*. Berlin: Suhrkamp.
- Mbembe, Achille (2017): *Politik der Feindschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Mielke, Patrick (2020): Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse, onlinePub: <http://dx.doi.org/10.53846/goediss-7886> (16.1.2023)
- Moses, A. Dirk (2021): Gedenkt endlich auch der Opfer kolonialer Gräueltaten! In: *Zeit online*. URL: <https://www.zeit.de/2021/29/holocaust-singularitaet-dirk-moses-koloniale-verbrechen-historikerstreit>. (15.12.2022).
- Petition 139208. Rehabilitation von Rudolf Duala Manga Bell und Ngoso Din vom 20.09.2022, https://epetitionen.bundestag.de/petitionen/_2022/_09/_20/Petition_139208.nc.html (23.1.2023)
- Rothberg, Michael (2009): *Multidirectional memory. Remembering the Holocaust in the age of decolonization*. Stanford: Stanford University Press.
- Schüler-Springorum, Stefanie & Stüselbeck, Jan (Hrsg.) (2021): *Emotionen und Antisemitismus. Geschichte – Literatur – Theorie*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Schumacher, Florian (2013): *Nationaler Habitus. Zur Entstehung und Entwicklung nationaler Identitäten*. Konstanz/München: UVK.
- Sznaider, Natan (2022): *Fluchtpunkte der Erinnerung. Über die Gegenwart von Holocaust und Kolonialismus*. München: Hanser Verlag.
- Vogel, Steffen (2020): *Kolonialismus im Schulbuch. Was Schüler*innen heutzutage über den Kolonialismus lernen*, Rosa Luxemburg Stiftung August 2020.
- Welsch, Fabian; Haselhuhn, Björn; Hinz, Christian & Burgemer, Jonathan: Postkoloniale Museumsanalyse am Beispiel des Humboldt-Forums, in: Gessner, Susann & Brüning, Christina (Hrsg.): *Decolonize Teacher Education (in Vorbereitung, (vsl. 2023))*.
- Wildt, Michael (2022): Was heißt: Singularität des Holocaust?, In: *Zeithistorische Forschungen/ Studies in Contemporary History*, Online-Ausgabe, 19 (2022), H.1, URL: <https://zeithistorische-forschungen.de/1-2022/6022>, DOI: <https://doi.org/10.14765/zzf.dok-2405>, Druckausgabe: S.128-147.

- Wippermann, Wolfgang (1997): „Wie die Zigeuner“. Antisemitismus und Antiziganismus im Vergleich. Berlin: Elefant Press.
- Wippermann, Wolfgang (2005): Rassenwahn und Teufels Glaube. Berlin: Frank und Timme.
- Wippermann Wolfgang (2015): Niemand ist ein Zigeuner. Zur Ächtung eines europäischen Vorurteils. Hamburg: edition Körber-Stiftung.

Autorin

Brüning, Christina Isabel, Prof. Dr.

Professorin für Didaktik der Geschichte an der Universität Marburg.

Forschungsschwerpunkte: Themen der Zeitgeschichte und der Public History, v.a. Antisemitismus, Erinnerungskultur und Postkolonialismus; Sprachbildung, bilinguales Lehren und Lernen, Digitalisierung. Im Bereich der historisch-politischen Bildung enge Zusammenarbeit mit der Professur für Politische Bildung, Prof'in Susann Gessner.

christina.bruening@uni-marburg.de