pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Hellmuth, Thomas

Dekolonisation der Geschichtsdidaktik

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. 231-243

Quellenangabe/ Reference:
Hellmuth, Thomas: Dekolonisation der Geschichtsdidaktik - 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. 231-243 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335907 - DOI: 10.25656/01:33590; 10.35468/6177-15

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335907
https://doi.org/10.25656/01:33590

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

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

Thomas Hellmuth

Dekolonisation der Geschichtsdidaktik

Abstract
Eine Didaktik der Dekolonisation hat auf der Inhaltsebene die kolonialen Überlieferungen zu dekonstruieren und durch neue, differenzierte „Erzählungen" abzulösen. Damit in Verbindung wird den Lernenden auf einer identitätsbildenden Ebene ermöglicht, ein „selbstreflexives Ich" zu entwickeln, das seine Prägung durch die koloniale Vergangenheit erkennt und hinterfragt. Dazu sind auf lernpsychologischer Ebene Lernräume zu schaffen, die Objekt- und Subjektebene sowie Inhalts- und Lernlogik miteinander verbinden und die Vergangenheit in ihrer Bedeutung für gegenwärtige Lebenswelten bewusst machen. Idealerweise werden Lernende dabei auch befähigt und angeregt, gesellschaftlich zu partizipieren.

Keywords: Dritter Raum, selbstreflexives Ich, Subjekt- und Lebensweltorientierung, Identität(en), Rassismus

Einleitung

Der Grundschullehrer und Sozialist Gaston Clémendot forderte 1923 auf einer Versammlung des „Syndicat national des instituteurs" (SNI), der französischen „Nationalen Gewerkschaft der Grundschullehrer", die Abschaffung des Geschichtsunterrichts. Dieser würde nationalistische Ressentiments fördern und – den gerade erst beendeten Ersten Weltkrieg vor Augen – den Krieg glorifizieren. Damit erregte er durchaus großes Aufsehen, zumal Geschichte seit der Aufklärung mit einem Zivilisierungsprozess in Verbindung gebracht wurde: der Herausbildung der zivilisierten bürgerlich-aufgeklärten Gesellschaft (vgl. Siegel 2002, S. 770-771). Diese Auffassung von Geschichte diente auch für die Legitimierung europäischer kolonialer Bestrebungen und offenbart letztlich einen Widerspruch der Aufklärung, der sich auch noch heute unter anderem in der oft problematischen Darstellung des Kolonialismus und – vielfach unbewussten – rassistischen Ressentiments zeigt. In diesem Zusammenhang wird also oftmals Wissen generiert und tradiert, das letztlich unreflektiert bleibt und die Kolonisierung fortschreibt. Die Lehrer*innenausbildung für das Unterrichtsfach Geschichte muss daher die Möglichkeit bieten, diesen Widerspruch zu reflektieren und ihn im Sinne einer differenzierten Sicht auf den Kolonialismus sowie die De*Kolonisation – der As-

doi.org/10.35468/6177-15

terisk soll die Gefahr der Fortschreibung kolonisatorischer Praktiken trotz Dekolonisationsversuche andeuten – zu dekonstruieren. Zudem sollte sie im Idealfall zu einer möglichen politischen Partizipation befähigen, um tatsächlich eine Dekolonisation zu ermöglichen.

1 Drei Ebenen der Dekolonisation

Um die Gefahr der Kolonisation sowie der De*Kolonisation, also – wie zuvor angedeutet – der Fortschreibung kolonisatorischer Praktiken trotz Dekolonisationsversuche, zu vermeiden, muss die Lehrer*innenausbildung für Geschichte und Politische Bildung auf drei Ebenen ansetzen: Auf der *inhaltlichen, fachwissenschaftlichen Ebene* ist es zunächst notwendig, den vermeintlichen Zivilisierungsprozess der bürgerlichen Gesellschaft und die damit verbundene Erinnerungs- bzw. Geschichtskultur zu problematisieren (vgl. z.B. Hellmuth 2020, S. 57-75, S. 84-87). Dabei müssen die über Generationen überlieferten und noch in der Gegenwart – zum Teil im individuellen Unterbewusstsein – präsenten Vorurteile und Strukturen, die sich etwa anhand des Rassismus zeigen lassen, analysiert werden. Zugleich sind kolonisierte Menschen und ihre Nachkommen nicht alleine als Opfer zu betrachten, sondern als handelnde Subjekte zu verstehen. Auf der *identitätsbildenden Ebene* muss die Lehramtsausbildung dazu beitragen, dass der*die zukünftige Lehrer*in ein „selbstreflexives Ich" entwickelt, das die eigene Sozialisation reflektiert und somit im Stande ist, sich auch die eigene Prägung durch die koloniale Vergangenheit bewusst zu machen (vgl. Hellmuth 2009). Die Selbstreflexion der (angehenden) Lehrer*innen lässt sich durch die Entwicklung einer ‚Didaktik der Dekolonisation' auf *lernpsychologischer Ebene* fördern. Diese Didaktik schafft adäquate Lernräume, in denen die Dekonstruktion der „Zivilisation" und das „selbstreflexive Ich" auf den Unterricht transferiert werden können. Werden diese drei Ebenen, die eng miteinander verbunden sind, ‚bespielt', wandelt sich die Lehrer*innenausbildung zu einer historisch-politischen Sinnbildung, die letztlich – im Sinne einer „Demokratiebildung by doing" – zum Verlassen der Hochschule und zur politischen Partizipation anregt sowie letztlich die Dekolonisation auch im politischen Akt ermöglichen kann (vgl. Hellmuth 2022a; Hellmuth 2022b).

2 Inhaltliche Ebene: Dekonstruktion, „Dritter Raum" und Rassismuskritik

Eine Dekolonisation der Lehramtsausbildung bedarf zunächst inhaltlich neuer Perspektiven. So muss die Vorstellung der Geschichte als Zivilisierungsprozess, mit der koloniales Handeln legitimiert wurde, dekonstruiert werden (vgl. Castro

doi.org/10.35468/6177-15

Varela/Dhawan 2005). Die vermeintliche Pflicht der „höheren Teile der Menschheit", sich um die angeblich „niederen Teile" zu kümmern (Renan 1947, S. 438), sie also zu „zivilisieren", lässt sich somit als Ausdruck einer Gesellschaft erkennen, die sich ihrer vermeintlichen Überlegenheit versicherte, indem sie gewisse kulturelle Parameter, die sich etwa im Rassismus finden, für soziale Ab- und Ausgrenzung konstruierte. Die – zum Teil noch immer vorhandene – Vorstellung, die Kolonialmächte hätten die in Besitz genommenen Kolonien mit der „Zivilisation" beglückt, ist folglich durch die Analyse kultureller und sozialer Hierarchien abzulösen.[1] Selbst die Sehnsucht nach ‚Ursprünglichkeit' bürgerlicher Zivilisationsflüchtlinge, mit denen die indigenen Menschen[2] zum Idealtypus des ‚Naturmenschen' hochstilisiert wurden, scheinen die Kolonien nur auf den ersten Blick aufzuwerten. Letztlich war die Suche nach Ursprünglichkeit selbst ein Teil der „Zivilisation", weil die ‚Ursprünglichkeit' aus der zivilisatorischen Perspektive definiert wurde (vgl. Hellmuth 2020, S. 198).

Zugleich müssen die indigenen Menschen der Kolonien von ihrem Opferstatus befreit werden. Sie besaßen Handlungsfähigkeit, reagierten auf die koloniale Herrschaft und die importierten Kulturen, indem sie in „Dritten Räumen" – infolge von Aushandlungsprozessen, der Übernahme und der Transformation kultureller Elemente, aber auch infolge von Widerstand – neue Kulturen schufen (vgl. Bhabha 2000). Als Beispiel können die „cimarrónes" dienen, Gemeinschaften entflohener Sklaven in der Karibik mit eigener Kultur, die Elemente ihrer ursprünglichen Kulturen mit der westlichen der Sklavenhalter vermischten (vgl. Wendt 2007, S. 79-80). Ähnlich verhält es sich mit der in den 1930er-Jahren auf Jamaika gegründeten religiösen Bewegung der Rastafari, die sich des Christentums bediente und sich selbstbewusst von einer „weißen" Gesellschaft abgrenzte. Damit in Verbindung werden im Übrigen „black supremacy" (vgl. Paige Sellers 2015; Barnett 2012, S. 307) bzw. rassistische Tendenzen kritisiert.

„Dritte Räume" finden sich – sowohl in den ehemaligen Kolonien als auch in den Ländern der ehemaligen Kolonialmächte – auch bei den Nachkommen der Kolonialisierten, indem sie ihre Herkunft und Überlieferungen sowie ihre Erfahrungen

1 Siehe dazu z.B. Algerien: Die Eroberung Algeriens durch französische Truppen wurde 1930 anlässlich des „Centenaire de la Libération de l'Algérie" als ein Akt der Befreiung von der Unmündigkeit inszeniert. Mehrere Darstellungen dieser „Befreiung" lassen allerdings eine zwangsweise Beglückung vermuten. Auf einem Propagandabild, das in ganz Frankreich verbreitet wurde, ist etwa die französische „Freiheitsgöttin" Marianne auf ein Podest erhoben. Distanz haltend und beinahe herablassend schenkt sie Algerien die Gaben der „Zivilisation": die Alphabetisierung und Bildung, den technischen Fortschritt und die Rechtsstaatlichkeit (vgl. Krauß 1989, S. 265-266).

2 Der Begriff „Indigene" ist insofern problematisch, als er sich synonym zum Begriff „Eingeborene" oder „Ureinwohner" verstehen lässt und somit rassistisch konnotiert ist. Daher wird in diesem Beitrag der Begriff „indigene Menschen" verwendet, womit „der kolonialistischen Setzung widersprochen" wird, „dass so bezeichnete Menschen kein (vollwertiges) Menschschein beanspruchen können" (Arndt 2022, S. 204).

doi.org/10.35468/6177-15

infolge des auch weiter bestehenden, oftmals ökonomischen westlichen Einflusses bzw. des strukturellen Rassismus in ihren Lebenswelten verarbeiten. Sie schaffen sich dabei wiederum „Dritte Räume", in denen sie Identitätsarbeit leisten, spezifische kulturellen Formen hervorbringen und sich auch politisch äußern, etwa in Form identitätspolitischer Rassismuskritik (vgl. Aping 2021, S. 10-18).
Diese identitätspolitische Rassismuskritik will bewusst machen, dass die Erfahrung, als fremd wahrgenommen und von einer Mehrheitsgesellschaft ausgeschlossen zu werden, gleichzeitig bedeutet, Teil einer anderen Gemeinschaft zu sein, die zum Teil von außen konstruiert und nicht unbedingt selbst gewählt ist (vgl. Sarhangi/Tiesmeier 2021, S. 15-16). Menschen, die keine Rassismuserfahrungen machen, könnten dagegen rassistische Abwertungen und Ausgrenzungen nicht nachempfinden (vgl. Kelly/Bo 2021, S. 11-12). Im Zusammenhang damit werden unter dem Schlagwort der „Critical Whiteness" (vgl. Röggla 2012; Tißberger 2017) auch unbewusste Normen und Machtverhältnisse, die eine „weiße" Gesellschaft geschaffen hat und weiterhin tradiert, analysiert. Dafür sollen diskursive Räume geschaffen werden, die von diesen Normen und Machtverhältnissen befreit sind und es ermöglichen, auf politischem Wege gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen. Mit Hilfe von Identitätspolitik sollen daher bestimmte Interessen sowohl innerhalb diskriminierter Gruppen als auch allgemein in der Mehrheitsgesellschaft bewusst gemacht und damit auch zur gesellschaftlichen Veränderung beigetragen werden (vgl. Auernheimer 2020; Meyer 2002; El-Mafaalani 2019).
Die identitätspolitische Rassismuskritik schafft aber auch ideologische ‚Wahrheiten' auf Basis theoretischer Überlegungen, die – auch dies ist bei der Dekolonisation der Lehrer*innenbildung zu berücksichtigen – partiell problematisch sind bzw. die Gefahr bergen, bürgerlich-demokratische Grundlagen in Frage zu stellen. So kann die Schaffung diskursiver Räume in Kombination mit der Annahme, dass Rassismuskritik selbst rassistischer Diskriminierungserfahrung bedürfe, den Gleichheitsanspruch der Aufklärung außer Kraft setzen. Die aufgeklärte Forderung nach Universalismus, nach Aufhebung der Hautfarbe im Diskurs, wäre dann letztlich – zumindest solange keine Gleichheit erreicht ist – nur ein Machtinstrument privilegierter „Weißer".[3] Daher fordert die identitätspolitische Rassismuskritik auch sprachliche Intervention, unter anderem indem „*weiß*" kursiv gesetzt und „Schwarz" großgeschrieben wird (vgl. Aping 2021, S. 12-13). In diesem Zusammenhang ist auch die so genannte „Cancel Culture" zu betrachten, etwa wenn das Tragen von „Rastalocken" oder die Performance von Reggae durch *weiße* Musiker*innen als „kulturelle Aneignung" kritisiert oder diffamiert werden.

3 In diese Argumentation lässt sich auch die identitätspolitische Beurteilung der Kritik westlicher Feminist*innen am Kopftuch einordnen. Gabriele Dietze sieht diese Kritik – in Anlehnung an Edward W. Said (vgl. Said 2017) – als Ausdruck einer aus kolonialer Perspektive konstruierten Binarität zwischen Okzident und Orient, damit auch als Ausdruck eines durch die Aufklärung und die weibliche Emanzipation begründeten westlichen Überlegenheitsgefühls. (vgl. Dietze 2017).

doi.org/10.35468/6177-15

Solche Positionen sind im kollektiven Ich bestimmter sozialer Gruppen verankert, ohne über etwaige problematische Implikationen wie die Infragestellung von „Dritten Räumen“ und kulturellem Wandel zu reflektieren.
Schließlich ist zu berücksichtigen, dass sich der Kolonialismus auf die Kultur und Gesellschaft der kolonialen Mächte selbst auswirkte, indem kulturelle Elemente der Kolonien auch dort eingebettet wurden. Als Beispiel für diese „Histoire croisée“ (vgl. Werner/Zimmermann 2002) sei etwa auf das Rauchen von Tabak hingewiesen, das sich zu einem bürgerlichen Habitus, seit dem 19. Jahrhundert auch zu einem revolutionären Symbol und schließlich – über die Zigarette – zu einem Symbol jugendlichen Protests entwickelte. Ebenso war Rauchen, zumindest in elitären Kreisen, ein Symbol weiblicher Emanzipation und weiblichen Selbstbewusstseins (vgl. Schivelbusch 2005, S. 108-141). Ein weiteres Beispiel ist der Reggae, der aus der Rastafari-Bewegung hervorging und afrikanisch-karibisch-lateinamerikanische Melodien mit Rhythm and Blues, Soul und Rockmusik nordamerikanischer Herkunft vermischt. Inzwischen ist er Teil einer westlichen Musikkultur geworden, die Themen wie Unterprivilegierung, Ausbeutung und Freiheitskampf auf eine allgemeine, überregionale Ebene hebt. Zunächst als kultureller Ausdruck einer sich emanzipierenden Gesellschaft in der Karibik entstanden, ließe sich angesichts der Einbettung des Reggae in neue Musikstile von einem neuen Kolonialismus sprechen. Der Vorwurf der „kulturellen Aneignung“ steht damit in Verbindung, ist aber wohl – wie noch gezeigt werden soll – zu vereinfachend bzw. zu statisch und ahistorisch gedacht, um letztlich haltbar zu sein.[4] Vielmehr muss dieser Vorwurf, der in der letzten Zeit erhoben wird, in eine Diskussion über neue Perspektiven der Dekolonisation eingebunden und somit kritisch reflektiert werden.

3 Identitätsbildende Ebene: das „selbstreflexive Ich“

Der Einzelne ist nicht völlig autonom, sondern durch Sozialisationsprozesse geprägt. Damit sich die Studierenden in der Lehrer*innenbildung für das Unterrichtsfach Geschichte ihrer sozialen und kulturellen Eingebunden bewusst werden können, ist es notwendig, nicht nur fachliche Inhalte zu vermitteln, sondern auch die Herausbildung eines „selbstreflexiven Ich“ (vgl. Hellmuth 2009) zu ermöglichen. Dieses „selbstreflexive Ich“ definiert sich dadurch, seine Abhängigkeit von Sozialisationsprozessen zu reflektieren sowie diese in ihrer historischen Bedingtheit und gegenwärtigen Bedeutung festzumachen sowie kritisch zu hinterfragen.

4 Es wird hier absichtlich von „Einbettung“ und nicht von „Übernahme“, „Vereinnahmung“ oder „Aneignung“ gesprochen, weil Kultur nicht statisch, sondern dynamisch ist und sich somit ständig wandelt. Letztlich kann die Geschichte der Menschheit auch als eine Geschichte sich gegenseitig beeinflussender Kulturen verstanden werden.

doi.org/10.35468/6177-15

Dadurch ist es möglich, sich diesen Prozessen zumindest partiell zu entziehen und individuelle Autonomie zu erreichen. Zugleich wird der*die Studierende damit in die Lage versetzt, die Lebenswelt, in der seine*ihre Sozialisation erfolgt, in gesellschaftlicher Verantwortung zu denken und gegebenenfalls auch zu gestalten. Das „selbstreflexive Ich" reflektiert – nicht zuletzt auch im Diskurs mit anderen – immer wieder die eigenen Denkmuster sowie Verhaltens- und Handlungsdispositionen und modifiziert diese gegebenenfalls.

Somit unterscheidet sich das „selbstreflexive Ich" von einem „kollektiven" und einem ‚unreflektierten Ich'. Das „kollektive Ich" gibt Normen, Werte und Handlungsoptionen vor, die zum Teil über Generationen überliefert wurden und letztlich das ‚unreflektierte Ich' prägen.[5] Hier ließe sich im Sinne Pierre Bourdieus auch von einer „subjectivité socialisée" (Bourdieu 1992, S. 101) bzw. einem „Habitus" sprechen, d.h. von sozialisierten Wahrnehmungs- und Handlungsstrategien. Folglich ist der „Habitus" sowohl als „strukturierte Struktur" als auch „strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur" zu verstehen (Bourdieu 1998, S. 279).

Im Zusammenhang mit dem Kolonialismus übernimmt das ‚unreflektierte Ich' etwa die beschriebenen Vorstellungen des „Zivilisierungsprozesses" und zunehmend auch die kritische, aber vereinfachende Perspektive der ökonomischen und kulturellen Okkupation durch die Kolonialmächte. Zudem beeinflusst ein zum Teil strukturell verankerter Rassismus, der über Generationen – auch unbewusst – in der so genannten „Mehrheitsgesellschaft" weitertradiert wird, das ‚unreflektierte Ich'. Schließlich sind in den gegenwärtigen Migrationsgesellschaften aber auch bestimmte vererbte Traditionen von Minderheiten, im vorliegenden Fall jene der Nachkommen von Kolonialisierten, und deren oftmals unbewussten Verhaltensdispositionen, die mit ihren Erfahrungen systematischer gesellschaftlicher Ausgrenzung verbunden sind, als Teil einer spezifischen Sozialisation zu berücksichtigen. Alle diese Traditionen sollten reflektiert und gegebenenfalls transformiert werden. Dabei ist auch angehenden Lehrer*innen, die von diesen Traditionen beeinflusst sind und spezifische Verhaltensdispositionen übernehmen, eine Reflexion darüber zu ermöglichen. Dazu gehören durchaus auch die bereits erwähnten Widersprüche der identitätspolitischen Rassismuskritik, die dem ‚unreflektierten Ich' auch ideologische „Identitätsbausteine" als unhinterfragte ‚Wahrheiten' zur Verfügung stellt.

5 Hier kann auch – freilich mit Abstrichen – Bezug auf den „Symbolischen Interaktionismus" von George Herbert Mead genommen werden, der die von der Gesellschaft vorgegebenen Normen, Werte und Verhaltensdispositionen als „generalized other" bezeichnet. Dieses prägt das „Me", das die Vorgaben über symbolische Prozesse internalisiert. (vgl. Mead 1995, S. 198) Das „generalized other" wäre dann mit dem „kollektiven Ich" vergleichbar, das „Me" mit dem „unreflektierten Ich". Das „I" hingegen durchbricht Strukturen, trägt dabei zu deren Wandel bei und ähnelt dem „selbstreflexiven Ich".

doi.org/10.35468/6177-15

Um das ‚unreflektierte Ich' in ein „selbstreflexives Ich" zu verwandeln, bedarf es einer (fach-)didaktischen Intervention und im Zusammenhang mit der Thematisierung von Kolonialismus, Dekolonisation und Postkolonialismus einer ‚Didaktik der Dekolonisation'. Diese trägt zu einer ‚dynamischen Identität' bei, wobei Identität als ein subjektiver Konstruktionsprozess zu verstehen ist, „in dem Individuen eine Passung von innerer und äußerer Welt", d.h. eine „stimmige Passung" oder „innere Kohärenz" und somit auch „Sinn" suchen (vgl. Keupp u.a. 1999, S. 7). Da das Individuum immer in Interaktion mit den „anderen" und somit der Gesellschaft steht (vgl. Sampson 1993; Hall 1994, S. 180-222), liefert das „kollektive Ich" dafür „Identitätsbausteine", unter anderem etwa rassistische Vorurteile und Klischees, die eine Passung von „Innen" und „Außen" zulassen, die aus demokratischer Perspektive unerwünscht sind. Eine ‚Didaktik der Dekolonisation' hat daher dafür zu sorgen, dass die Individuen diese Identitätsbausteine reflektieren, modifizieren und gegebenenfalls durch neue ersetzen, die freilich ebenfalls immer wieder hinterfragt und revidiert werden müssen.

4 Lernpsychologische Ebene: eine ‚Didaktik der Dekolonisation'

Eine ‚Didaktik der Dekolonisation' unterscheidet analytisch zwischen Objekt- und Subjektebene, verklammert diese aber in der Lernpraxis eng miteinander (vgl. Schulz-Hageleit 2002, S. 28, 57-58; Völkel 2008, S. 22, 27; Hellmuth 2022d, S. 15-17). Das „selbstreflexive Ich" ist dabei auf der Subjektebene zu entwickeln, die – im Sinne der Lernlogik – die Interessen und Emotionen der Lernenden sowie deren Eingebundenheit in spezifische Lebenswelten berücksichtigt. Im Zusammenhang mit dem Thema des Kolonialismus sind hier zum Beispiel der Umgang und Erfahrungen mit Migration, die familiäre Sozialisation oder sprachliche Traditionen in den Blick zu nehmen. Die Objektebene bezieht sich dagegen auf die Sachlogik. Auf ihr sind zum einen die Methoden und Arbeitstechniken angesiedelt, die die Lernenden zur Informationsbeschaffung benötigen, als auch jene, die von den Lehrenden verwendet werden. Zum anderen umfasst sie Theorien und Inhalte sowie Fakten und Begriffsdefinitionen, die insbesondere von der Geschichtswissenschaft, der Soziologie und der Politikwissenschaft zur Verfügung gestellt werden. Dazu gehören unter anderem die Ergebnisse postkolonialer Studien, die einerseits den Fortbestand kolonialer Strukturen in Wirtschaft und Gesellschaft und den weiterhin bestehenden „kolonialen Blick" (vgl. Easthope 1998) und andererseits den „Dritten Raum", die Vermischung, Umformung und Neubildung von Kulturen bzw. Traditionen, analysieren. Unter anderem finden sich hier auch die theoretischen Überlegungen der identitätspolitischen Rassismuskritik, die darauf abzielen, nicht ‚nur' soziale Aus- und Abgrenzung sowie die Inter-

doi.org/10.35468/6177-15

essen von Minderheiten bewusst zu machen, sondern auch mit Hilfe politischer Partizipation gesellschaftliche Veränderung zu erreichen. Im Übrigen lassen sich die erwähnten, zum Teil aus ihrer politisch-aktionistischen Funktion resultierenden Widersprüche bzw. ‚Wahrheiten' in Kombination mit anderen auf der Objektebene angesiedelten Theorien, etwa den Theorien zur Identitätsbildung (vgl. Erikson 1973; Keupp u.a. 1999; Graumann 1983), einer Reflexion unterziehen und dekonstruieren. So erweist sich etwa der Begriff der „kollektiven Identität" als problematisch, zumal Identität letztlich auf das Individuum bezogen bleibt. Daher sollte anstelle von kollektiven Identitäten eher von „Identitätsbausteinen" gesprochen werden, die dem Einzelnen zur Identitätsbildung zur Verfügung stehen. Daher sind Erfahrungen nicht kollektiv, weil jegliche Erfahrung letztlich individuell verarbeitet wird und auch von anderen, spezifisch individuellen Erfahrungen abhängig ist. Unter anderem sind Erfahrungen, die sich aus der Eingebundenheit in Machtstrukturen ergeben, nicht allein auf „Schwarz" und „*weiß*" zu reduzieren, sondern auch von sozialen Unterschieden und Diskriminierungserfahrungen abhängig, die wiederum aus ökonomischen Strukturen resultieren und sowohl „Schwarze" als auch „*weiße*" Menschen gleichermaßen betreffen (vgl. Hellmuth 2021b, S. 8).

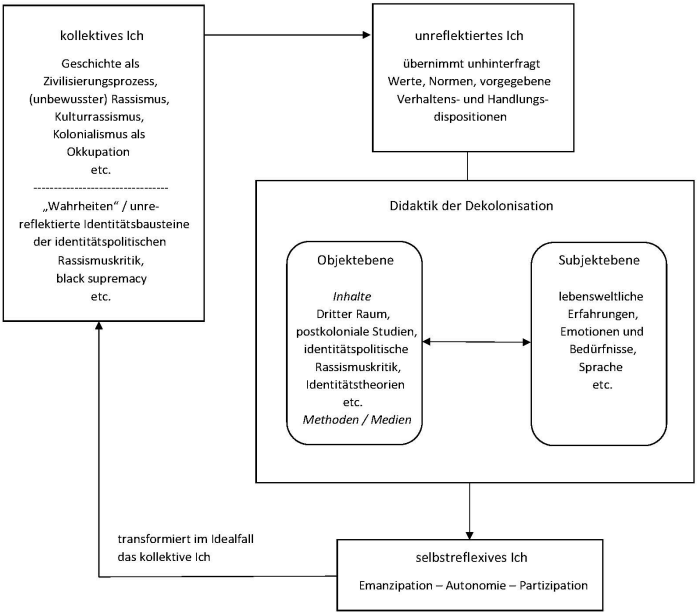

Abb. 1: Didaktik der Dekolonisation (stark abgewandelt von Hellmuth 2009, S. 17)

doi.org/10.35468/6177-15

Objekt- und Subjektebene stehen zueinander in einem dialektischen Verhältnis: Die Subjektebene verändert sich, wenn historisches Lernen lebensweltorientiert auf die Objektebene zugreift. Wird nämlich die eigene Lebenswelt mit Bezug auf die Vergangenheit bzw. Geschichte reflektiert, können sich Bedürfnisse und Interessen sowie auch Emotionen wandeln. Damit verbunden ist wiederum ein partiell anderer Zugriff auf Methoden, Medien und Inhalte. So lassen sich etwa Lernräume gestalten, die es ermöglichen, in den eigenen Lebenswelten den Spuren des Rassismus oder auch seiner Aufarbeitung zu folgen. In einem größeren Projekt könnten etwa Studierende die Geschichte des Rassismus an der eigenen Universität erforschen und damit einen Beitrag zur lokalen Erinnerungskultur leisten.

Aber auch kleinere Lernsettings bieten sich an, um die Reflexionsfähigkeit zu steigern, etwa mit Hilfe einer vergleichenden Bildanalyse, wie sie etwa die Gemälde „Olympia" (1863) von Édouard Manet[6] und „La Blanche et la Noire" (1913) von Félix Vallotton[7] sowie der Siebdruck „Jo Baker's Birthday" (1993) von Faith Ringgold[8] ermöglichen (vgl. Hellmuth 2022d, S. 29-34). Während Manet neben einer weißen nackten Konkubine wie selbstverständlich ein schwarzes Dienstmädchen abbildet und damit – trotz seiner Kritik an der bürgerlichen Gesellschaft (vgl. Hellmuth 2020, S. 189-190) – den Rassismus des 19. Jahrhunderts unreflektiert weitertradiert, setzt Vallotton einer weißen Nackten eine schwarze Frau gegenüber. Diese strahlt – durch ihre Körperhaltung und das Rauchen einer Zigarette – Selbstbewusstsein aus. Sie dekolonisiert und transformiert gewissermaßen den erwähnten bürgerlichen „Dritten Raum", indem sie sich mit dem Rauchen einer Zigarette einen bürgerlichen Habitus aneignet und dadurch Gleichwertigkeit erlangt. Ringgold kehrt Manets „Olympia" schließlich völlig um, zumal sie eine halbnackte schwarze Frau, die Revue-Tänzerin Josephine Baker, lachend auf einem Bett darstellt, während im Hintergrund eine weiße Dienerin mit dem Decken eines Esstisches beschäftigt ist.

Um diese Kunstwerke zu kontextualisieren, bieten sich auf der Objektebene unter anderem die Dekonstruktion der „Rassenlehre" an, die sich seit dem 18. Jahrhundert als sozio-kulturelles Instrument zur sozialen Ab- und Ausgrenzung herausgebildet hat (vgl. Mosse 1990, S. 27). Wie sich diese – zum Teil als Selbstverständlichkeit – in der Gesellschaft des 19. Jahrhunderts verankert hat, lässt sich etwa mit Manets Gemälde zeigen. Zugleich kann damit aber auch die Reflexion über koloniale Strukturen angeregt werden. Unterstützend bieten sich hier die Analyse und Interpretation des Gemäldes von Vallotton an, wofür sich auf der Objektebene wiederum Informationen zur identitätspolitischen Rassismuskritik finden. Auch Ringgolds Umkehrung der Hierarchie zwischen „Schwarz" und „*weiß*" weist schließlich – sehr plakativ – auf die strukturellen Machtmechanismen hin, de-

6 https://www.musee-orsay.fr/en/artworks/olympia-712, 25.12.2022.
7 https://artinwords.de/sammlung-hahnloser-meisterwerke-des-postimpressionismus/, 25.12.2022.
8 https://www.slam.org/collection/objects/26768/, 25.12.2022.

doi.org/10.35468/6177-15

nen Minderheiten in Mehrheitsgesellschaften ausgeliefert sind. Zugleich lassen sich aber mit diesem Kunstwerk auch die angesprochenen Problematiken der identitätspolitischen Rassismuskritik diskutieren, zumal Kritiker*innen mit der Betonung von Differenz einen Bruch mit der universalistischen Tradition der Aufklärung monieren. Die Reflexion über den Gleichheitsanspruch der Aufklärung, aber auch die Bewusstmachung von real bestehenden sozialen Unterschieden und Hierarchien durch die identitätspolitische Rassismuskritik leiten über auf die Subjektebene, die eine Verbindung der Kunstwerke mit eigenen Erfahrungen und der eigenen Lebenswelt ermöglicht, etwa durch die Thematisierung des Verhältnisses von Minderheiten und Mehrheitsgesellschaft (vgl. Hellmuth 2022d).
Die Beispiele zeigen, wie eine subjekt- und lebensweltorientierte Didaktik die Gegenwart mit der Vergangenheit verzahnt und dem*der Lernenden helfen kann, gesellschaftliche Phänomene zu erklären und sich in der Gesellschaft besser zurechtzufinden. Idealerweise wird er*sie auch dazu angeregt, aktiv an der gesellschaftlichen Weiterentwicklung teilzunehmen (vgl. Hellmuth 2022c). Letztlich sollte der Lernprozess, der etwa durch eine Didaktik der Dekolonisation angestoßen wird, nicht in einer Bildungsinstitution wie der Schule oder Universität enden, sondern durch eine „Demokratiebildung by doing" (Hellmuth 2022b) ständig fortgesetzt werden. Dabei erhält der*die Lernende die Möglichkeit, Denk-, Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten in einem politischen Akt auszuloten, etwa mit Hilfe von Aktionismus und Performanz. Dadurch nimmt der*die Lernende an öffentlichen Diskursen teil und artikuliert auch Meinungen, die – wie etwa die erwähnte „Cancel Culture" – möglicherweise nicht immer ausgereift bzw. widersprüchlich sind. Allerdings ermöglicht es das „selbstreflexive Ich" mit seiner Disposition zur (Selbst-)Reflexion, die von einem kollektiven Ich vorgegebenen Normen und Werte in der Auseinandersetzung mit den „anderen" zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren bzw. zu revidieren.

5 Resümee

Würde der Geschichtsunterricht noch immer die Aufgabe der Manipulation und (nationalen) Indoktrination haben, müsste die Bildungspolitik der zu Beginn erwähnten Forderung von Gaston Clémendot, den Geschichtsunterricht abzuschaffen, nachkommen. Tatsächlich hat jedoch der heutige Geschichtsunterricht – und mit ihm auch die Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik – die Analyse gesellschaftlicher Phänomene in ihren vielfältigen Zusammenhängen, die Dekonstruktion von Meistererzählungen sowie die Gesellschaftskritik als Ziel (vgl. u.a. Hellmuth 2014). Dennoch finden sich zumindest Reste problematischer Ideologien und ihrer gesellschaftlichen Implikationen auch weiterhin – in vielen Fällen unbewusst – in der Lehrer*innenbildung verankert und werden daher nicht

doi.org/10.35468/6177-15

selten im Geschichtsunterricht weitertradiert. Die Geschichtsdidaktik muss sich daher der Herausbildung eines „selbstreflexiven Ich" widmen, das Sozialisationsprozesse reflektiert und unter anderem das „kollektive Ich" dekonstruiert. Gleichzeitig soll sich das „selbstreflexive Ich" aus den ‚Fesseln' der eigenen Sozialisation zumindest partiell befreien und letztlich auch – im Sinne einer „Demokratiebildung by doing" – das kollektive Ich durch politische Partizipation modifizieren. Der vorliegende Beitrag hat versucht, die Herausbildung des „selbstreflexiven Ich" am Beispiel des Kolonialismus, der Dekolonisation und des Postkolonialismus zu illustrieren und dafür eine ‚Didaktik der Dekolonisation' entwickelt. Zum einen legt diese – zum Teil noch immer bestehende – kolonialistische Machtstrukturen offen. Zum anderen soll sie dazu beitragen, Mehrheitsgesellschaften und Minderheiten miteinander in einen offenen Diskurs treten zu lassen, um – unter Gleichen – unterschiedliche Positionen zu diskutieren, zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren.[9] Nur auf diese Weise lassen sich Machtstrukturen hinterfragen, damit verbundene Ungleichheiten und Unterdrückung aufheben und lässt sich der Anspruch des gesellschaftlichen Universalismus, den die aufgeklärte bürgerlich-demokratische Gesellschaft auch weiterhin postuliert, vielleicht doch einlösen.

Literatur

Aping, Sina (2021): Wie können WIR eine (macht-)kritische und selbstreflektierende Auseinandersetzung über Rassismus ermöglichen? In: Informationen zur Poltischen Bildung, 49, S. 10-18.

Arndt, Susan (2022): Rassistisches Erbe. Wie wir mit der kolonialen Vergangenheit unserer Sprache umgehen. Berlin: Duden.

Auernheimer, Georg (2020): Identität und Identitätspolitik. Köln: PapyRossa Verlag.

Barnett, Michael (2012): Rastafari in the New Millenium: A Rastafari Reader. Syracus: University Press.

Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Bourdieu, Pierre (1992): Réponses. Pour une anthropologie reflexive. Paris: Seuil.

Bourdieu, Pierre (1998): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 10. Aufl. Frankfurt a. Main: suhrkamp.

Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorien. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag.

Dietze, Gabriele (2017): Sexualpolitik. Verflechtungen von Race und Gender. Frankfurt/ New York: Campus.

Easthope, Antony (1998): Der kolonialistische Blick. Medien gegen den Strich lesen. In: Terkessidis, Mark & Mayer, Ruth (Hrsg.): Globalkolorit. Multikulturalismus und Populärkultur. St. Andrä-Wördern: Hannibal Verlag, S. 195-208.

9 Der Didaktik der Dekolonisation kann es nicht allein darum gehen, die Handlungsfähigkeit von Unterdrückten in Geschichte und Gegenwart lediglich zu zeigen. Diese würden gleichsam zum Objekt degradiert, womit – vielleicht überspitzt formuliert – Erinnerungen an die ethnologischen Studien des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts, mit denen rassistische Perspektiven noch verfestigt wurden (vgl. u.a Penny 2019; Fried 1975), geweckt würden.

doi.org/10.35468/6177-15

El-Mafaalani, Aladin (2019): Alle an einem Tisch. Identitätspolitik und die paradoxen Verhältnisse zwischen Teilhabe und Diskriminierung – Essay. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 9, H. 11, S. 41-45.
Erikson, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt a. Main: suhrkamp.
Fried, Morton Herbert (1975): The notion of tribe. Menlo Park: Cummings Publ. Comp.
Graumann, Carl Friedrich (1983): On Multiple Identities. In: International Social Science Journal 36, H. 96, S. 309-321.
Hall, Stuart (1994): Die Frage der kulturellen Identität. In: Hall, Stuart, Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument Verlag, S. 180-222.
Hellmuth, Thomas (2009): Das „selbstreflexive Ich". Politische Bildung und kognitive Struktur. In: Ders. (Hrsg.): Das „selbstreflexive Ich". Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck/ Wien/ Bozen: Studienverlag, S. 11-20.
Hellmuth, Thomas (2014): Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
Hellmuth, Thomas (2020): Frankreich im 19. Jahrhundert. Eine Kulturgeschichte. Wien/ Köln/ Weimar: Böhlau.
Hellmuth, Thomas (2021a): „Decolonizing Public History?". In: Public History Weekly, 9, Ausg. 9, DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2021-18988.
Hellmuth, Thomas (2021b): Was bedeutet Rassismus eigentlich? In: Informationen zur Politischen Bildung, 49, S. 5-9.
Hellmuth, Thomas (2022a): Politische Bildung und/oder Demokratiebildung? In: Informationen zur Politischen Bildung, 50, S. 18-25.
Hellmuth, Thomas (2022b), Demokratiebildung by doing. Versuch über das Politische in der politischen Bildung. In: Reitmair-Juaréz, Susanne &Lange, Dirk (Hrsg.): Das Politische in der Demokratiebildung. Zu Partizipation und Handlungsräumen mündiger Bürger*innen. Frankfurt a. Main: Wochenschau Verlag, S. 199-210.
Hellmuth, Thomas (2022c): Lebensweltliches Lernen mit Geschichte. In: Österreich. Geschichte – Literatur – Geographie (ÖGL), H. 3, S. 214-224.
Hellmuth, Thomas (2022d): Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Zwei Seiten einer Medaille? In: Barsch, Sebastian (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts, Kiel: Universitätsverlag Kiel, S 11-36.
Kelly, Natasha A. & Bo (eine *weiße* Aktivistin) (2021): Intervenieren als rassismuskritische Praxis. In: Wernsing, Susanne, Geulen, Christian & Vogel, Klaus (Hrsg.): Rassismus. Die Erfindung von Menschenrassen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 11-12.
Keupp, Heiner u.a. (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: rowohlt.
Krauß, Henning (1989): Die Französische Revolution als Thema der Literatur während des Zweiten Weltkriegs und des Algerienkriegs. In: Krauß, Henning (Hrsg.): Folgen der Französischen Revolution. Frankfurt a. Main: suhrkamp, S. 245-275.
Mead, George Herbert (1995): Geist, Identität und Gesellschaft. 10. Aufl. Frankfurt a. Main: suhrkamp.
Meyer, Thomas (2002): Identitätspolitik. Vom Missbrauch kultureller Unterschiede. Frankfurt a. Main: suhrkamp.
Mosse, George L. (1990): Die Geschichte des Rassismus in Europa. Frankfurt a. Main: Fischer.
Paige Sellers, Allison (2015): The "Black Man's Bible". The Holy Piby, Garveyism, and Black. Supremacy in the Interwar Years. In: Journal of Africana Religions, 3, H. 3, S. 325-342.
Penny, H. Glenn (2019): Im Schatten Humboldts. Eine tragische Geschichte der deutschen Ethnologie. München: Beck.
Renan, Ernest (1947): Nouvelle Lettre à M. Strauss. In Psichari, Henriette (Hrsg.): Œuvres complètes de Ernest Renan, Bd. 1. Paris: Calmann-Lévy.

doi.org/10.35468/6177-15

Röggla, Katharina (2012): Critical whiteness studies und ihre politischen Handlungsmöglichkeiten für weiße AntirassistInnen. Eine Einführung. Wien: Springer Verlag.
Said, Edward W. (2017): Orientalismus, 5. Aufl. Frankfurt a. Main: Fischer.
Sampson, Edward P. (1993): Celebrating the other. A dialogic account of human nature. London u.a.: Harvester Wheatsheaf.
Sarhangi, Mohammad & Tiesmeier, Theo (2021): Kontinuität kolonialer Denkmuster. Ein Interview-Projekt zu Identität und Alltagsrassismus in Deutschland. In: Wernsing, Susanne, Geulen, Christian & Vogel, Klaus (Hrsg.): Rassismus. Die Erfindung von Menschenrassen, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 15-19.
Schivelbusch, Wolfgang (2005): Das Paradies, der Geschmack und die Vernunft. Eine Geschichte der Genußmittel. 6. Aufl. Frankfurt a. Main: Fischer.
Schulz-Hageleit, Peter (2002): Grundzüge geschichtlichen und geschichtsdidaktischen Denkens. Frankfurt a. Main: Lang.
Siegel, Mona (2002): „History Is the Opposite of Forgetting": The Limits of Memory and the Lessons of History in Interwar France. In: The Journal of Modern History, 74, H. 4, S. 770-800.
Tißberger, Martina (2017): Critical Whiteness. Zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender. Wiesbaden: Springer.
Völkel, Bärbel (2008): Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
Wendt, Reinhard: Vom Kolonialismus zur Globalisierung. Europa und die Welt seit 1500. Paderborn/ Wien/ München/ Zürich: Schöningh.
Werner, Michael/Zimmermann, Bénédicte (2002): Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen. In: Geschichte und Gesellschaft, 28, S. 607–636.

Autor

Hellmuth, Thomas, Dr., Univ.-Prof.
ORCID: 0009-0000-3674-8385
Universität Wien, Institut für Geschichte und Zentrum für Lehrer*innenbildung. Forschungsschwerpunkte: Theorien und Methoden der Didaktik der Geschichte und Politischen Bildung (insbesondere subjektorientierte Geschichts- und Politikdidaktik, Neue Kritische Geschichtsdidaktik), historisch-politisches Lernen, Geschichtskultur und Identitäten, Kulturgeschichte (u. a. Frankreichs) sowie Lokal- und Regionalgeschichte.
thomas.hellmuth@univie.ac.at

doi.org/10.35468/6177-15