

5 Schlaglichter auf ausgewählte Themen im Kontext von Geschichten im Wandel

5.1 Kolonialismus und Rassismus im Geschichtsunterricht Lehrer:innen zwischen Kritik und Affirmation

Viola B. Georgi und Sina Isabel Freund

Die Weltordnung, in der wir heute leben, die Wissensordnungen in denen wir uns bewegen und der Wohlstand der westlichen Industrieländer fußen im Kolonialismus. Die sog. Moderne lässt sich nicht ohne Kolonialität denken (Mignolo 2011). Die europäische Expansion basierte maßgeblich auf Ausbeutung, Versklavung und Raub. Auf diese Weise hatte man sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts »ca. 85 % des globalen Territoriums in Form von Kolonien, Protektoraten und Dependancen [angeeignet]« (Castro Varela/Dhawan 2009: 9). Die Nachwirkungen dieser Gewaltherrschaft prägen sowohl die kolonisierten Gesellschaften als auch die kolonisierenden Gesellschaften bis in die Gegenwart. Dementsprechend stellt Kolonialismus ein signifikantes Thema für den Geschichtsunterricht dar. Wie Kolonialismus in der Schule betrachtet wird und welche Positionen Lehrkräfte zur Thematisierung von Kolonialismus im Unterricht einnehmen, wird im Fokus des folgenden Beitrags stehen.

Das Deutsche Reich hatte sich bis 1919 Gebiete in den heutigen Staaten Namibia, Tansania, Togo, Kamerun, Nigeria, Ghana, Ruanda, Burundi, Papua-Neuguinea, die Republik der Marshall-Inseln, die Republik Nauru, die nördlichen Marianeninseln, Palau, die Föderierten Staaten von Mikronesien und West-Samoa gewaltsam angeeignet (vgl. hierzu Gründer/Hiery 2017). Das deutsche Kolonialreich umfasste in den Jahren 1884 bis 1900 etwa eine Million Quadratkilometer mit etwa zwölf Millionen Einwohner:innen (Dietrich 2007: 119). Aber der deutsche Kolonialismus lässt sich nicht auf den Zeitraum von 1884 bis 1919 und die direkte staatliche Kolonisierung reduzieren, wie Anette Dietrich (2007: 91) schreibt. Deutsche waren seit Beginn des europäischen Kolonialismus im 15. Jahrhundert an unterschiedlichen Formen des Handels, der Ausbeutung der Bevölkerungen vor Ort sowie an der Schaffung kolonial strukturierter Weltbilder beteiligt (ebd.: 134f.). Der erste von Deutschen verübte Völkermord des 20. Jahrhunderts wurde während der Jahre 1904 bis 1908 im früheren Deutsch-Südwestafrika, dem heutigen Namibia, an den Herero und Nama begangen (Zimmerer/Zeller 2003). Vertreter:innen der Herero und Nama reichten mehrfach Schadensersatzklagen ein, zuletzt am 5. Januar 2017 als Zivilklage vor dem US District Court for the Southern

District of New York (Vekuii Rukoro u. a. gegen die Bundesrepublik Deutschland), die aber 2018 abgewiesen wurde (Bürger 2018). Über viele Jahre wurde die deutsche Kolonialgeschichte politisch weitgehend ignoriert. Erst 2021 hat sich die Bundesregierung dazu durchgerungen, den Völkermord an den Herero und Nama als solchen zu benennen und um Verzeihung zu bitten. Mit der Anerkennung der Verantwortung geht auch ein Programm »zum Wiederaufbau und zur Entwicklung« einher. Rechtliche Entschädigungsansprüche wurden indes explizit ausgeschlossen (siehe hierzu Regierungspressekonzferenz vom 28. Mai 2021).

Diese politischen Entscheidungen sind nicht zuletzt auch Resultat von derzeit geführten Debatten über Kolonialverbrechen, Denkmalstürze, der Umbenennung von Straßen, über Raubkunst und Restitution, die wiederum Ausdruck eines sich vollziehenden geschichtskulturellen Wandels sind. Durch das politische Engagement Schwarzer Deutscher, Organisationen der Herero und Nama, die Black-Lives-Matter-Bewegung und zivilgesellschaftliche Initiativen wie *Hamburg Postkolonial* oder *Berlin Postkolonial* wurde der blinde Fleck des deutschen Kolonialismus nach und nach ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Auch im Geschichtsunterricht zeigen sich Aushandlungsprozesse bezüglich der Darstellung von und Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte(n).

Im Folgenden beziehen wir uns auf aktuelle empirische Daten, die wir im Rahmen des dieser Publikation zugrunde liegenden Forschungsprojekts qualitativ erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet haben. Die Daten basieren auf Expert:inneninterviews mit Geschichtslehrkräften, die wir für diesen Beitrag in Hinblick auf folgende Fragen ausgewertet haben: Wie wird Kolonialismus im Unterricht thematisiert? Welche Rolle spielt dabei (Kolonial-)Rassismus? Welche Bedeutung schreiben Lehrende den schulischen Rahmenbedingungen (Curricula etc.) für das historische Lernen zu? Wir betrachten also die Positionierungen der Befragten sowie deren Herangehensweisen, Zugänge und im Unterricht dargebotenen Inhalte. Dabei reflektieren wir zugleich den Umgang der Lehrenden mit Sprache, v. a. hinsichtlich rassistischem und rassismuskritischem Sprachgebrauch, und analysieren Konflikte bzw. Kontroversen im Klassenzimmer, die sich rund um diesen Themenkomplex entspinnen.

In Deutschland existierte, anders als etwa in den USA und Großbritannien, lange keine institutionell verankerte Rassismusforschung, wenngleich es immer Wissenschaftler:innen gab, die ihre Forschung in diesem Themenkomplex entwickelten und verorteten.¹ Für das von uns untersuchte pädagogische Handlungsfeld Schule sind insb. die Arbeiten interessant, die sich den Darstellungen des Kolonialismus, stereotypen Afrikabildern sowie allgemein Rassismus in Schulbüchern widmen (z. B. Marmer/Sow/Ziai 2015, Laja 2015). Denn folgt man den Analysen von Elina Marmer, Papa Sow und Aram Ziai (2015: 116), gelangt man zu dem Befund, dass »[d]er rassistische Mythos

1 2019 wurden seitens der Bundesregierung Gelder für Rassismusforschung bereitgestellt. Mit diesen baut das Deutsche Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) den Bereich der Forschung zu den verschiedenen Facetten von rassistischer Diskriminierung systematisch aus. Entwickelt wurde u. a. eine repräsentative Bevölkerungsbefragung – der Nationale Diskriminierungs- und Rassismussmonitor (NaDiRa), welcher Ursachen, Ausmaß und Folgen von Rassismus in Deutschland untersuchen soll (<https://www.rassismussmonitor.de/>).

der Geschichtslosigkeit Afrikas [...] die aktuellen Schulbücher nach wie vor« dominiert. Durch die Auslassung afrikanischer Geschichte(n) werde die »Überlegenheit von weißen Kolonisator:innen und deren Nachfolger:innen, den westlichen Akteur:innen, [...] in den Büchern durchgehend impliziert« (ebd.: 117). Wenn historische Bildung von kolonialrassistischen Vorstellungen beeinflusst ist, gerät sie selbst unter den Verdacht, Rassismus zu (re-)produzieren. Regina Richter (2015: 228ff.) konstatiert sogar, dass »normales« (Geschichts-)Lernen« in Deutschland ein koloniales, d.h., ein auf Kolonialität und Ungleichheit ausgerichtetes Lernen sei. Vor diesem Hintergrund erscheint die Frage, wie historisch-politische Bildung dekolonisiert werden kann, folgerichtig (vgl. hierzu etwa Richter 2015, Modupe 2015).

In ihrer Expertise zu Kolonialismus und Kolonialrassismus in der Bildungsarbeit schreiben Jule Bönkost und Josephine Apraku (2016: 1):

Bis heute hat die deutsche Kolonialgeschichte auf die hiesigen Denk- und Gesellschaftsstrukturen Auswirkungen: Kolonialrassismus prägt bis in die Gegenwart hinein das Zusammenleben und die gesellschaftlichen Ungleich-Verhältnisse in Deutschland. Dennoch erfahren die Themen Kolonialismus und Kolonialrassismus im Schulunterricht hierzulande kaum Beachtung. Auch deshalb finden in der Schule tagtäglich Diskriminierungen statt, ob anhand von Unterrichtsmaterialien mit kolonialrassistischen Inhalten oder durch unreflektiertes Handeln von Lehrer_innen, das kolonialrassistische Denk- und Handlungsmuster reproduziert.

Auf Basis des empirischen Materials – Experten:inneninterviews mit 37 Lehrenden – zeigen wir in diesem Beitrag, wie sich die befragten Geschichtslehrkräfte gegenüber dem Thema Kolonialismus positionieren, diesen im Unterricht verhandeln und mit Schüler:innen diskutieren. Wir skizzieren dabei fachdidaktische und pädagogische Herangehensweisen, nehmen dezidiert den Umgang mit Sprache und Bezeichnungspraxen in den Blick, berücksichtigen sowohl Konflikte bzw. Kontroversen im Klassenzimmer als auch die Rahmenbedingungen des Geschichtsunterrichts.

Curriculare Rahmungen und Begrenzungen

Ob und in welcher Intensität und Qualität Kolonialismus als Lehrinhalt in den Curricula verankert ist, unterscheidet sich von Bundesland zu Bundesland. Im Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen von 2007 werden bspw. weder der Kolonialismus noch die Dekolonisation explizit benannt, sondern unter das Inhaltsfeld Imperialismus und Erster Weltkrieg subsumiert (Kuhn 2015). In Niedersachsen wiederum thematisiert das Kerncurriculum von 2008 den Kolonialismus im 19. Jahrhundert nicht explizit (Macgilchrist/Ahlrichs/Mielke/Richtera 2017: 346, Mielke 2020: 189). 2015 wurde die Beschäftigung mit der vorkolonialen Geschichte des afrikanischen Kontinents in diesem Bundesland in die Lehrpläne aufgenommen – allerdings optional und mit Verwendung kolonial geprägter Begriffe (Mielke 2020: 152). Die aktuelle Lehrplanstudie *Migration und Integration* (Vorländer/Oliviero/Yilmazel/Barp 2021) liefert einige wenige Hinweise auf die derzeitige Verortung des Kolonialismus in den Lehrplänen für die Fächer Geschichte, Geografie und Politik, die sich von Bundesland zu Bundesland unterscheiden. So wird der Kolonialismus etwa in den Lehrplänen Berlin/Brandenburg als

Wahlmodul unter der Überschrift »Europäische Expansion und Kolonialismus« behandelt, während er in NRW in das Themenfeld »Frühe Neuzeit« eingeordnet und unter den Begrifflichkeiten »Entdeckungen und Eroberungen« verhandelt wird (ebd.: 57ff.). Für die Ausrichtung des Geschichtsunterrichts ist freilich auch die inhaltliche Ausgestaltung verwendeter Schulbücher relevant. Diese werden ebenfalls von curricularen Vorgaben beeinflusst. Eine diskursanalytische Auseinandersetzung mit Schulbüchern unter Einbezug von Dispositiven zeigt laut Felicitas Macgilchrist (2014: 389), dass Darstellungen des Kolonialismus momentan intensiv verhandelt werden. Sie beschreibt ein komplexes, teils ambivalentes Feld der Veränderungsbestrebungen und Kontinuitäten. So gebe es auf der einen Seite insgesamt die Tendenz, dass Schulbücher nicht vollständig neu konzipiert würden, sondern lediglich überarbeitet (ebd.: 389). Das werde dadurch befördert, dass Entscheidungstragende in Schulbuchverlagen überwiegend privilegiert positioniert seien, was bedeute, »[that they are] living largely White, middle class, able-bodied, heterosexual, West German etc. lives« (ebd.: 390). Auf der anderen Seite seien hier jedoch auch Akteur:innen tätig, welche sich eurozentrischen Darstellungen und Othering-Prozessen mit neuen Schulbuchtexten entgegensetzen (ebd.: 392ff.). Im Zuge von Aushandlungen auf dem Weg zur Veröffentlichung entstehe so eine Mischung von machtkritischen und dekonstruktivistischen Ansätzen einerseits und der Reproduktion von dichotomen, hierarchischen Strukturen andererseits (ebd.: 396ff.). Eine, mit Blick auf Kolonialismus als Unterrichtsthema, umfassendere Lehrplanstudie steht bisher jedoch aus. Nicht ohne Erwähnung sollen an dieser Stelle die zivilgesellschaftlichen Akteur:innen bleiben, die sich für eine systematische und verbindliche Integration des Themas Kolonialismus in die Lehrpläne, Schulbücher und den Unterricht einsetzen und entsprechende Forderungen, etwa in Form von Petitionen, stellen (Elliesen 2020).

Perspektiven der Lehrenden

Innerhalb des Samples der von uns befragten Lehrenden an Schulen finden wir sehr unterschiedliche Positionen bezogen auf die Wahrnehmung und Bewertung der Bedeutung von Kolonialgeschichte im Unterricht. Die Aussagen reichen von »Kolonialismus ist ein totales Randthema« (BI33: 229) bis »ist ganz stark in den Lehrplänen nach vorne gerutscht« (BI21: 159). Ursächlich hierfür könnten die unterschiedlichen individuellen historischen Interessenlagen der Befragten, aber auch die diversen bundeslandspezifischen curricularen Rahmungen des Themas sein (Vorländer/Oliviero/Yilmazel/Barp 2021).

Sich im Geschichtsunterricht mit Kolonialismus und dessen (Nach-)Wirkungen im Hier und Jetzt zu befassen, misst der überwiegende Teil der Befragten hohen Stellenwert bei (BI2: 102ff., BI8: 266ff., BI10: 447, BI26: 165, BI28: 185, BI29: 108). Dies steht in einem Spannungsverhältnis zu dem geringen Raum, den der Kolonialismus im Unterricht und im Curriculum einnimmt. Lehrende sehen hierfür als ursächlich den Zeitmangel und Stoffdruck an (BI1: 107, BI5: 98ff., BI22: 165, BI25: 187). So auch in diesem Zitat:

Wofür, also zumindest ich im Unterricht kaum Raum habe, für diese Fragen des Kolonialismus. Also die halte ich tatsächlich für sehr zentral. Gerade jetzt auch die Frage,

die diskutiert wird, mit dem Berliner Schloss und der Errichtung des Museums, der Rückgabe von Artefakten, die im Grunde den Kolonien entrissen wurden, diese Frage auch, Herero, ne? Völkermord. Und der Verantwortung, die Deutschland da übernimmt usw. Also das halte ich persönlich, also als historisch ganz wichtige Frage, also halte ich für ganz wesentliche historische Frage. Auch eine Frage der eigenen Verantwortung. Aber das kommt im Unterricht tatsächlich, meine ich, deutlich zu kurz. Ganz deutlich zu kurz. [...] Das Kaiserreich habe ich im Wesentlichen wirklich nur in vier Stunden durchgeackert. Und dann in vier Stunden, tauchen dann vielleicht drei [Punkte] auf. Die Deutschen hatten Kolonien. Es gab dort einen Völkermord. Und dann nochmal beim Versailler Vertrag, sie verlieren die Kolonien. Oder so. Also das ist jetzt wirklich krass, aber [...] das muss ich auch zu meiner Schande so sagen, aber da sind einfach auch, ja, Grenzen gesetzt. Also nicht, weil ich es nicht will, sondern ganz pragmatische Grenzen, wenn ich 45 Minuten pro Woche habe und das irgendwie plausibel vermitteln will. (B15: 98ff.)

Im Anbetracht des von vielen Lehrenden geäußerten Eingeständnisses, dass die Kolonialzeit im Unterricht »zu kurz« komme und in der Regel nur »angetippt« werde (B15: 47), verwundert es nicht, wenn das historische Wissen der Schüler:innen hierzu stellenweise als unzureichend bewertet wird. »Also da hatten die kaum Vorwissen. Also irgendwie überhaupt wann das stattgefunden hat, was Deutschland überhaupt damit zu tun hat, Kolonien, das ist doch irgendwie Schwarze in Amerika so ungefähr, ne?« (B125: 187). Denn gerade in diesem Unwissen zeigt sich ja die Notwendigkeit, diese Themen im Geschichtsunterricht umfassender und intensiver zu bearbeiten. Eine weitere Herausforderung beim Unterrichten von Kolonialgeschichte, die von den Lehrenden ins Feld geführt wird, ist die zeitliche Distanz zu den historischen Ereignissen des Kolonialismus: »Also, das ist eine Epoche, die ist unheimlich weit weg. Das ist so wie für unsere Generation vielleicht Dreißigjähriger Krieg, also das ist einfach unheimlich weit weg für die Schüler, aber es interessiert sie schon, weil sie schon merken, das ist schon anders als wir heute das sehen, ja« (B10: 463).

Im Vergleich mit anderen historischen Themen, die zeitlich ebenso »weit« oder gar »weiter« weg sind als die Kolonialzeit, etwa die Französische Revolution oder die Antike, fällt auf, dass solche Argumente nicht vorgebracht werden. Eine Ursache hierfür könnte sein, dass diese Themen im Gegensatz zum Kolonialismus von den Lehrenden als etablierte, kanonisierte und daher legitime Bestandteile des historischen Wissens betrachtet und deshalb nicht hinterfragt werden.

Es ist allerdings nicht bloß die Abwesenheit von Vorwissen, die eine machtkritische Auseinandersetzung mit dem Thema erschwert. Auch die gesellschaftlich etablierten eurozentrischen Modernitätsnarrative, die auf »Fortschritt« und Machtgewinn ausgerichtet sind, können die Einbeziehung Eurozentrismus-kritischer und postkolonialer Perspektiven erschweren (vgl. hierzu Macgilchrist/Ahrlrichs/Mielke/Richtera 2017: 354).

Auf der Suche nach einer angemessenen Sprache und nach Versprachlichung des Kolonialismus und (Kolonial-)Rassismus

Grundsätzlich fällt auf, dass die befragten Lehrkräfte, die sich in den Interviews zu vielfältigen historischen Themen kompetent und meinungsstark äußern, im Sprechen über den Kolonialismus und seine gesellschaftlichen Nachwirkungen um Begriffe ringen. Im Themenfeld Kolonialismus korrigieren sich Lehrende immer wieder selbst, geraten ins Stocken oder suchen während des Sprechaktes nach den »richtigen« Worten. Bezogen auf die Monstrosität kolonialer Gewaltherrschaft wirkt die verwendete Sprache oft eher verharmlosend. Es kommt zudem nicht selten zur Reproduktion von rassistischer Sprache. Es gibt aber auch Positionen, die auf kritische Distanz zu rassistischem Sprachgebrauch gehen. Das heißt, in den Interviews mischen sich rassismuskritische Perspektiven, das Benennen von kolonialen Gräueltaten (z.B. »Versklavungshandel« BI30: 61, 200) mit (kolonial-)rassistischen sprachlichen Anleihen (z.B. Verwendung des N-Worts, während über Rassismus gesprochen wird BI34: 242, BI13: 328). Insbesondere im Sprechen über den Völkermord an den Herero und Nama zeigen sich sprachliche Verunsicherungen, die mit verschiedenen Perspektiven auf die Geschehnisse einhergehen. Es gibt eine Auswahl an Ausdrücken, die zur Bezeichnung verwendet werden. In den Aussagen wird deutlich, dass es einen Konflikt gab, allerdings wird den asymmetrischen Machtverhältnissen und dem Tathergang des Völkermords nicht immer Rechnung getragen. Im Querschnitt ergibt sich dieses Bild der Versprachlichung: »Hererokriege« (BI21: 159), »Hereros oder Namas oder so in diesen Kriegen« (BI21: 159), »Herero-Nama-Völkermord« (BI24: 97), »Herero-Aufstand« (BI26: 169), »also diese Sache mit den Herero und so weiter« (BI4: 162), »Herero, ne? Völkermord« (BI5: 98), »oder dass ab und zu noch irgendwelche Leute aus damals Deutsch-Südwest sagen, Deutschland muss da noch was bezahlen« (BI23: 391), »ich bin nicht firm genug, habe mich nicht genug damit auseinandergesetzt« (BI25: 183).² Diese Unsicherheiten im Umgang mit kolonialer Gewaltherrschaft und bei deren Versprachlichung könnten darauf hindeuten, dass die fachhistorischen Studienanteile im Lehramtsstudium diese Thematik bisher nicht genügend abbilden, einschlägige Möglichkeiten der Weiterbildung fehlen oder nicht wahrgenommen werden.

Umgang mit Rassismus

Vereinzelte berichten Lehrende im Zusammenhang mit dem Thema Kolonialismus von beobachtetem Alltagsrassismus in der Schule (BI13: 326ff., BI18: 123, BI24: 117), wie das nachfolgende Beispiel illustriert.

Das merkt man ja auch zum Teil in Lehrerkollegien. Also wenn dann vier Jungs, deren Eltern aus Nigeria oder Äthiopien oder Somalia kommen, zusammensitzen, heißt es: »Da vorne sitzt die Afrika-Gang«. Ja, also das sind ja Erhebungen, das sind ja Abwertungen, die nicht unbedingt rassistisch gemeint sind, aber die irgendwie einen ras-

2 Mitunter gibt es im Sample auch Lehrer:innen, die sich intensiver mit dem Thema beschäftigen (BI27: 31, BI32: 13) und sich in einschlägigen (Forschungs-)Gruppen engagieren (BI24: 45, BI30: 224).

sistischen Geschmack haben. Also so empfinde ich das. Ich sage ja auch nicht zu den anderen: »Da vorne sitzt die Europa-Gang«. Also ich finde das unpassend. (B118: 123)

Hier wird deutlich, dass Zuschreibungen bzw. Markierungen von Schüler:innen durch Lehrer:innen Teil des Schulalltags sind. Das historische Thema ist in der Gegenwart durch das Fortwirken von Kolonialrassismus präsent. Die interviewte Lehrkraft distanziert sich vom Verhalten ihrer Kolleg:innen im Lehrerzimmer und hinterfragt deren rassifizierende Bezeichnungspraxis.

Es zeigen sich des Weiteren Positionen von Lehrenden, die von Unverständnis und Irritation geprägt sind, wenn Schüler:innen im Unterricht auf Rassismus aufmerksam machen (vgl. hierzu auch Ehlen 2015: 150ff.).

Wiederholt wird in episodischen Erzählungen sichtbar, wie sich einzelne Schüler:innen gegen den rassistischen Sprachgebrauch ihrer Mitschüler:innen, der Lehrperson oder auch der Lehrbuchtexte zur Wehr setzen. Exemplarisch hierfür steht das folgende Beispiel:

und dann kam in einem Text »N[...]sklaven« vor. Also das war natürlich ein Text aus der frühen Neuzeit. Und dann hat sie mich gefragt, ob ich das Wort okay finde. Und da hab ich gesagt: »Ja, das ist ganz normal«. Und dann schrie sie mich an: »Würden Sie mich auch als N[...] bezeichnen?«. Also, das habe ich überhaupt nicht gewusst, was ich da lostrete, weil für mich »N[...]sklave« ein normales Wort war. Ich habe es auch nicht von mir aus benutzt, sondern es stand in dem Text drin, das war ein Lehrbuchtext. (B14: 164)

Die lehrende Person scheint mit der Situation überfordert und kann die Kritik der Schülerin nicht einordnen. Die eigene Bezeichnungspraxis wird über die Darstellung im Lehrbuch legitimiert. Die Reaktion der Schülerin wird als impulsiv und übertrieben beschrieben, letztlich im Verhältnis zum Gegenstand (»ein normales Wort«) als unverhältnismäßig betrachtet. Diese Lesart, Schüler:innen, die Rassismus benennen und eine Auseinandersetzung damit fordern, primär als wütend zu lesen, führt dazu, dass die legitimen Inhalte hinter dem Bild der wütenden Schülerin of Color verschwinden. Auf diese Weise wird das Stereotyp der *angry black woman* bzw. *angry women of color* (vgl. hierzu Ahmed 2010, Harris-Perry 2011, Norwood/Kimberly 2017) bedient. Das zeigt sich auch im folgenden Zitat:

[E]in Mädchen konnte das kaum aushalten und ist ganz wütend geworden, und natürlich haben wir dann auch das europäische Menschenbild thematisiert, wie der Europäer die indigene Bevölkerung und die afrikanische Bevölkerung gesehen hat, so ein bisschen als minderwertig. Und die ist ganz wütend geworden und irgendwie hatte ich so das Gefühl, dass ihre Wut sich auch so auf mich richtet. (B12: 39)

Es wird beschrieben, wie die Schülerin rassistische Darstellungen verurteilt und zurückweist. Im Vordergrund der Reflexion der Lehrkraft stehen aber nicht die rassistischen Inhalte als legitime Ursache für die Wut bzw. die Gegenwehr, sondern primär die Wut an sich. Die Wut erscheint sachlich unbegründet und wird sogar als persönliche Bedrohung erlebt (»dass ihre Wut sich auf mich richtet«). Dahinter treten die Ursachen

der Wut zurück (Ahmed 2010: 68). Auch treibt die Lehrenden die Erfahrung um, dass ihnen seitens migrantisierter Schüler:innen Rassismus unterstellt wird:

[U]nd oft wird einem dann auch Rassismus unterstellt, weil die Schülerinnen und Schüler – also mit Migrationshintergrund – das einfach so gewohnt sind. Und deswegen sind sie im Unterricht, glaube ich, dann auch bei bestimmten Themen, wenn man zum Beispiel über die Kolonialzeit spricht und über, ja, vermeintliche oder historische Ungleichheit der Rassen – sind sie dann aufgeladen. (B2: 107)

Lehrende erfahren die emotionalen Reaktionen, die Wut der Schüler:innen und deren Widerstand eher negativ. Überdies erleben sie solche Äußerungen, wie die Zitate zeigen, als bedrohlich (wer »aufgeladen« ist, könnte die Spannung demnächst entladen). Dadurch können sie die dahinterliegenden Anliegen der Schüler:innen nicht erkennen und pädagogisch adressieren. Dabei kann Wut durchaus eine produktive Kraft sein, denn hierin artikuliert sich Widerstand, Selbstschutz und das Bedürfnis nach Veränderung und Wandel in einer (post-)migrantisch und postkolonial geprägten Gesellschaft.³

Unsicherheiten im Umgang mit und in der Thematisierung von Rassismus von Seiten der Lehrkräfte sind Teil des Schullalltags und zeigen sich in unserer Studie auf vielfache Weise. Auch der Forschungsbefund von Catrin Ehlen (2015), dass es *weiß*en Lehrenden schwerfalle, die Rassismuserfahrungen ihrer Schwarzen Schüler:innen zu erkennen und anzuerkennen, erscheint hier anschlussfähig.⁴

Kolonialismus als Thema im Fremdsprachenunterricht

In unserem Sample gab es einige Geschichtslehrer:innen, die auch eine Fremdsprache unterrichten. In den Interviews zeichnete sich ab, dass der Fremdsprachenunterricht in den Fächern Englisch, Französisch oder Spanisch (B18: 266ff., B18: 156, B112: 560ff.) nicht selten zur Thematisierung der kolonialen Vergangenheit genutzt wurde.

Ich thematisiere es gern auch im Spanischunterricht, ja? Also die Spanier als Kolonisatoren oder sowieso die lateinamerikanischen Länder: Warum wird denn da Spanisch gesprochen? (B112: 560)

Ein Thema, das ich ganz viel unterrichtet habe, weil ich das im Englischunterricht viel mache. Also Imperialism, Post Imperialism und eben auch so Postcolonial Theory and Thoughts (B18: 266ff.).

Unter dem Dach der Vermittlung sog. landeskundlicher Aspekte des Fremdsprachenunterrichts wird der Kolonialismus von den Befragten auf die Zielsprachenländer und

3 Die Aktivistin und Schriftstellerin Audre Lorde unterscheidet zwischen Wut und Hass. Im Gegensatz zu Hass schreibt sie der Emotion Wut Veränderungskraft zu (Olson 2011: 287).

4 Ehlen hat basierend auf Interviews das Rassismusverständnis *weiß*er Lehrender rekonstruiert. Sie attestiert den Lehrkräften ein »verkürztes Rassismusverständnis« (Ehlen 2015: 157), Rassismus werde ausschließlich als rechtes Phänomen wahrgenommen anstatt als »gesamtgesellschaftliches Strukturproblem« (ebd.). »Während *weiß* hier als Adjektiv klein geschrieben wird, schreiben wir Schwarz groß, um auf die positive Umdeutung eines sozialen Konstrukts hinzuweisen« (Autor*innenkollektiv 2015, S. 5).

deren koloniale Vergangenheiten bezogen. Was hier zunächst als thematische Erweiterung des Geschichtsunterrichts erscheint, wird aber mit dem deutschen Kolonialismus, der deutschen Kolonialpolitik und transnationalem bzw. globalem Fortwirken des Kolonialismus nicht in Zusammenhang gebracht. Das Zielsprachenland bildet den Fokus und den Rahmen für die Beschäftigung mit der Kolonialzeit im Unterricht.

Zweifelsohne liegt aber in der Verbindung von Kolonialgeschichte und Fremdsprachenunterricht ein großes Potenzial für die Thematisierung des Kolonialismus und seines Fortwirkens. Außerdem sind in den Fremdsprachendidaktiken diverse Studien entstanden und auch Konzepte entwickelt worden, die diese Verbindung produktiv und kritisch thematisieren. Hierzu gehören bspw. die von Christine Fäcke schon 1999 bereitgestellten Empfehlungen mit dem Titel *Wir sind hier, weil ihr dort wart: Anregungen zu konstruktivem Umgang mit M. Saïd*, ihre Studie *Les Français et les immigrés. Analyse eines Dossiers aus einem Französischlehrwerk* (1998) oder auch die aktuelle Schulbuchstudie zu Rassediskursen von Jule Bönkost (2020), die darauf hinweist, dass die Fremdsprachenlehrwerke keineswegs frei von Rassismus sind.

Von der Nationalgeschichte zur Globalgeschichte

Ein Teil der befragten Lehrenden reflektiert die bisherige starke Fokussierung auf Nationalgeschichte und befürwortet eine stärker globalgeschichtliche Orientierung und Rahmung des Geschichtsunterrichts. Der sich hier andeutende Paradigmenwechsel wird positiv bewertet. Zudem kommen machtkritische Perspektiven zum Tragen: »[F]ür mich wäre das zentral, dass man wirklich globalgeschichtliche Ansätze stärker berücksichtigt, also im Sinne von einer Verflechtungsgeschichte. Und dass das halt natürlich immer machtsensibel passieren muss« (BI30: 246).

In solchen Kontexten wird auch Eurozentrismus kritisiert. Eurozentrismus, also die Dominanz von europäisch-westlich bzw. ehemalig kolonialisierenden Perspektiven und privilegierten Positionen, zeichnet sich dabei als etablierte Norm ab, von der sich die Lehrenden kritisch abgrenzen müssen: »Also wie zum Beispiel Thema Kolonialismus oder so, dass man da eben nicht so diese typische europäische Perspektive darauf hat« (BI13:121).

Sofern postkoloniale Strukturen als heute noch wirksame Machtkonstellationen auf sozialer, psychischer, politischer und/oder ökonomischer Ebene gesehen werden, ist der Gegenwartsbezug dem Thema Kolonialismus bereits inhärent. Im Kontext Schule scheint diese Perspektive allerdings immer noch wenig präsent. Dennoch gibt es Positionen, wo Gegenwartsbezüge hergestellt werden, etwa wenn im Klassenzimmer rassistische Werbung analysiert wird (BI27: 145ff.), über Subventionierung der Landwirtschaft diskutiert (BI9: 391) oder Intersektionen von Migrations- und Sexismusdiskursen (BI22: 167) thematisiert werden. Auch sprechen Lehrende aktiv Zusammenhänge zwischen der aktuellen Fluchtmigration, Alltagsrassismus und Kolonialismus bzw. postkolonialen Strukturen an (BI2: 102ff.).

Auf der inhaltlichen Ebene finden sich im empirischen Material viele Bezugnahmen auf Christoph Kolumbus. Dominant ist die eurozentrische Position, von dem »Entdecker Kolumbus« und der »Entdeckung« Amerikas zu sprechen (Terkessidis 2019: 23). Im Unterricht wird die historische Figur Kolumbus traditionell nicht selten zum be-

wundernswerten Abenteurer stilisiert (Bigelow 1992: 107). In diesen Darstellungen wird unterschlagen, dass der amerikanische Kontinent bereits bevölkert war; für die indigene Bevölkerung stellte Amerika keine *Neue Welt* dar. Hier zeigt sich die Reproduktion von kolonialen Perspektiven durch den Geschichtsunterricht (Richter 2015). Im Kontrast dazu finden sich in unserem Sample auch kritische Positionen, die Kolumbus als Wegbereiter kolonialer Gewaltherrschaft betrachten (siehe hierzu auch Zeuske 2019: 11ff.). Hier wird die Rolle von Kolumbus in kritischer Absicht thematisiert, um eine tiefergreifendere Auseinandersetzung mit kolonialen Strukturen zu initiieren. Dann kann mithilfe der Multiperspektivität von Quellen ein differenziertes Bild der kolonialen Vergangenheit Europas gezeichnet werden (siehe hierzu auch Hynd 1999: 432). Die folgenden Zitate illustrieren, wie Lehrpersonen die Unterrichtsprinzipien Multiperspektivität und Kontroversität im Geschichtsunterricht zu Kolonialismus einsetzen, um eine kritische Urteilsbildung auf Seiten der Lernenden zu ermöglichen:

Und Kolonialgeschichte, wenn man das kontrovers unterrichtet, dann ist es für sie auch erstmal so ein Aha-Erlebnis. Sie kommen da schon drauf, also: Wieso Kolumbus der Entdecker der Welt, Fragezeichen. Und dann ist ihnen schon klar, ne, stimmt und aus der Sicht von den anderen und so, ja eigentlich nicht. (B111: 341)

Da habe ich eine Stunde gemacht zu Kolumbus. Und zwar nicht das Gängige, Kolumbus kommt in vermeintlich Indien an und so die Reaktion, sondern es gab eine Klage vor dem Internationalen Gerichtshof in New York durch die indigene Bevölkerung Süd- und Mittelamerikas, die sich also zusammengeschlossen haben dort, indigene Stämme [...] geklagt haben gegen den Staat Spanien beziehungsweise gegen die Person Kolumbus. Und ich bin halt eingestiegen, ich konnte mich erinnern durch persönliche Erfahrung, dass es in New York riesige Feiern zum Columbus-Day gibt. So. Und das war halt mein Einstieg und dann war natürlich die Fragestellung im Grunde im Raum. Was ist Kolumbus jetzt? Ist er jemand, den man als Heilsbringer feiern sollte? Oder ist er im Endeffekt der Vorbereiter eines Massenmordes gewesen? (B116: 9)

Im Sample finden sich auch Überlegungen, die auf ein multidirektionales Erinnern (Rothberg 2009)⁵ verweisen, etwa dann, wenn Holocaust und Kolonialismus aus men-

5 In *Multidirectional Memory* zeigt Rothberg (2009) am Beispiel der Untersuchung der Gleichzeitigkeit von Entkolonialisierungsprozessen und dem Aufkommen einer öffentlichen Holocaust-Erinnerung, Verbindungen zwischen verschiedenen Opferartikulationen. Das Bezugnehmen auf Geschichte funktioniert durchaus auch jenseits ihrer zeitlichen und räumlichen Verortung. Die Erinnerung präsentiert sich multidirektional. Damit könnten Erfahrungen des Anderseins und des Marginalisiert-Seins strukturgebend werden für die Erinnerung, insb. im Kampf um öffentliche Anerkennung. Rothberg ermutigt mit diesem Erinnerungsmodell dazu, Erinnerungskultur in mehrere Richtungen gleichzeitig zu denken und damit transnationalen und verflechtungsgeschichtlichen Perspektiven Raum zu geben. Opfernarrative müssen nicht notwendigerweise konkurrieren. Das heißt, es besteht grundsätzlich die Möglichkeit, dass sich Opfergeschichten und -gruppen gegenseitig (unter-)stützen und nicht bekämpfen. Durch die wechselseitige Bezugnahme auf jeweils andere Opfernarrative könne die Artikulation sogar gestärkt werden (Georgi 2019: 53). Dabei wird die Singularität des Holocaust durch Bezugnahmen und Vergleiche nicht relativiert, sondern gerade sichtbar. Rothberg (2009: 3) schreibt: »Against the framework that understands collective memory as competitive memory – as a zero-sum struggle over scarce resources –

schenrechtlicher bzw. rassismuskritischer Perspektive miteinander in Verbindung gebracht werden.

Das wird ja auch heute zum Teil gefragt, ob der Holocaust ein koloniales Verbrechen gewesen sei. Also, das wäre ja durchaus interessant, da die Verbindung zwischen den beiden Ereignissen zu ziehen. Und dann ist es halt – ja, da muss man halt jetzt fragen, was man möchte, was man betonen möchte, ob man jetzt den Rassismus betonen möchte, negativ, oder ob man sagt, man versucht es positiv über Menschenrechtsbildung zu machen, da bin ich eher für den zweiten Ansatz. [...] Welche Entwicklungslinien gibt es dadurch bis zum Holocaust? Das finde ich auch eine spannende Frage, aber dann halt sich wirklich anzuschauen, was läuft da falsch, was Menschen anderen Menschen antun können. (Bl3: 117ff.)

Hier werden der Weg über Menschenrechtsbildung und der Zugang über Rassismus einander gegenübergestellt. Dabei schließen sich diese Zugänge überhaupt nicht aus. Im Gegenteil gehören die Auseinandersetzung mit Rassismus und anderen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Möller 2017) durchaus zu den Inhalten von Menschenrechtsbildung (vgl. hierzu etwa Rosemann 2004).

Fazit

Um Rassismus heute in seiner Komplexität wahrnehmen zu können, bedarf es einer Berücksichtigung seiner historischen Wurzeln und Zusammenhänge (Messerschmidt 2008: 54). Dazu gehört eine intensive und kritische Auseinandersetzung mit der Kolonialgeschichte. Unsere empirischen Ergebnisse legen nahe, dass diese bisher an deutschen Schulen nur unzureichend stattfindet, obwohl viele der befragten Lehrenden eine Beschäftigung mit der Kolonialzeit als wichtig erachten. Die Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit Deutschlands und die damit verknüpfte notwendige Behandlung von (Kolonial-)Rassismus in der Schule – darauf weisen unsere Untersuchungsergebnisse sowie die hier zitierten Studien hin – stellen sich aktuell noch defizitär dar. Das betrifft (a) die Inhalte von Bildungsmaterialien, etwa Schulbüchern, (b) die schulischen Curricula, (c) die konkreten Praktiken historischen Lernens im schulischen Geschichtsunterricht und (d) die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften.

Während befragte Lehrer:innen gewillt sind, Geschichte(n) des Kolonialismus zu unterrichten (z.B. Bl29: 108) und viele grundsätzlich der These zustimmen, dass es koloniale Kontinuitäten gibt, erscheinen die schulischen Rahmenbedingungen wie etwa Lehrpläne, Zeit und Stoffdruck einer zeitgemäßen Bearbeitung des Themas entgegenzustehen. Den in den Interviews mit den Lehrkräften aufscheinenden »Unsicherheiten« im Umgang mit den Themen Kolonialismus und Rassismus im Klassenzimmer könnte

I suggest that we consider memory as multidirectional: as subject to ongoing negotiation, cross-referencing, and borrowing; as productive and not private.« Mit dem Konzept »multidirectional« arbeitet Rothberg Erinnerungspraktiken, wie »cross-referencing and borrowing.« heraus und unterstreicht damit, dass das kollektive Gedächtnis, Gegenstand von permanenten Aushandlungsprozessen ist.

mit curricularen Anpassungen im Lehramtsstudium und durch Fortbildungen begegnet werden. Zivilgesellschaftliche Initiativen, aber auch wissenschaftliche Akteur:innen plädieren schon länger für die Einführung einer rassismuskritischen Perspektive in der Lehrer:innenausbildung (z.B. Fereidooni/Massumi 2015, Marmer 2015). Die Handreichung *Rassismuskritischer Leitfaden* (Autor*innenkollektiv 2015) stellt ein gutes Instrument für die Planung und Gestaltung der Bildungsarbeit dar: Entlang gezielter Fragestellungen an das ausgewählte und aufbereitete historische Material wird hier eine Art Checkliste für Praktiker:innen vorgelegt, die eine kritische Medien- und Selbstbefragung im Hinblick auf Rassismus ermöglicht. Überdies liefern zivilgesellschaftliche Initiativen aus dem Handlungsfeld des non-formalen Geschichtslernens richtungsweisende Denkanstöße für weitere Forschung. Auch aus unserer Studie geht ein Bedarf an weiterer Forschung zur Thematisierung von Kolonialismus im Unterricht durch Lehrende und die Aneignung durch Lernende hervor. Komplementär zur hier untersuchten Perspektive Lehrender wäre die Sichtweise von Schüler:innen von besonderem Interesse.

Abschließend lässt sich sagen, dass sich im Handlungsfeld Schule und insb. in der dort stattfindenden historisch-politischen Bildung vielfältige Kontinuitäten, Veränderungen, Ambivalenzen sowie Widersprüche im Umgang mit den Themen Kolonialismus und Rassismus zeigen. Langfristig muss es unseres Erachtens darum gehen, diese Themen als Teile globalgeschichtlichen, multiperspektivischen Lernens in zeitlich, medial und epistemisch förderlichen Rahmungen zu verhandeln und damit die Tür zu machtwie rassismuskritischen fachdidaktischen und pädagogischen Konzepten aufzustoßen.

Literatur

- Ahmed, Sara (2010): *The Promise of Happiness*, Durham/London: Duke University Press.
- Autor*innenkollektiv (2015): *Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora*, Hamburg/Berlin, https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf (29.10.2021).
- Bigelow, Bill (1992): »Once upon a Genocide: Christopher Columbus in Children's Literature«, in: *Social Justice* 2, Columbus on Trial, S. 106-121.
- Bönkost, Jule/Apraku, Josephine (2016): »Kolonialismus und Kolonialrassismus in der Bildungsarbeit«, hg. vom Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V. (IDA), Düsseldorf, <https://www.vielfalt-mediathek.de/material/rassismus/kolonialismus-und-kolonialrassismus-in-der-bildungsarbeit> (15.09.2021).
- Bönkost, Jule (2020): »Konstruktionen des Rassediskurses in Englisch-Schulbüchern«, in: Karim Fereidooni/Nina Simon (Hg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 19-47.

- Bundesregierung (2021): Mitschrift Regierungspressekonferenz vom 28. Mai 2021, <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/regierungspressekonferenz-vom-28-mai-2021-1919346> (15.09.2021).
- Bürger, Christiane (2018): »Deutsche Kolonialgeschichte vor Gericht. Über den problematischen Umgang mit dem Genozid an den Ovaherero und Nama«, in: *Zeitgeschichte online* vom 26.08.2018, <https://zeitgeschichte-online.de/kommentar/deutsche-kolonialgeschichte-vor-gericht-0> (15.09.2021).
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2009): *Feministische Postkoloniale Theorie: Gender und (De-)Kolonialisierungsprozesse. Europa provinzialisieren? Ja, bitte! Aber wie?* In: *Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft* 18, S. 9-18.
- Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) (Hg.): *Nationaler Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa)*, [https://www.rassismusmonitor.de/\(26.10.2021\)](https://www.rassismusmonitor.de/(26.10.2021)).
- Dietrich, Anette (2015): *Weißer Weiblichkeiten. Konstruktionen von »Rasse« und Geschlecht im deutschen Kolonialismus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Ehlen, Catrin (2015): »Nee, nee, also hier bei uns nicht«. Das Rassismusverständnis weißer Lehrender«, in: Elina Marmer/Papa Sow (Hg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzungen mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa S. 148-159.
- Elliesen, Moritz (2020): »Deutsche Kolonialgeschichte. Denkmalsturz im Bildungswesen«, in: *Welt-Sichten* vom 10.11.2020, <https://www.welt-sichten.org/artikel/38246/kolonialismus-denkmalsturz-im-bildungswesen> (15.09.2021).
- Fäcke, Christine (1998): »Les Français et les immigrés. Analyse eines Dossiers aus einem Französischlehrwerk«, in: *Praxis* 45, S. 388-398.
- Fäcke, Christine (1999): »Wir sind hier, weil ihr dort wart.« Anregungen zu konstruktivem Umgang mit M. Saïd«, in: *Fremdsprachenunterricht* 52, S. 267-270.
- Fereidooni, Karim/Massumi, Mona (2015): »Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 40, S. 38-43.
- Georgi, Viola B. (2019): »Historisch-politische Bildung im Zeichen von Globalisierung, geschichtskulturellem Wandel und migrationsgesellschaftlicher Diversität: Ihre Bedeutung für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus.«, in: Sybille Steinbacher/Volkhardt Knigge (Hg.), *Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft*. Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte, Göttingen: Wallstein, S. 51-75.
- Gründer, Horst/Hiery, Hermann Joseph (Hg.) (2017): *Die Deutschen und ihre Kolonien. Ein Überblick*. Berlin: be.bra Verlag.
- Harris-Perry, Melissa V. (2011): *Sister citizen: Shame, stereotypes, and Black women in America*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Hynd, Cynthia R. (1999): »Teaching students to think critically using multiple texts in history«, in: *Social Justice* 19, Nr. 2: Columbus on Trial, S. 106-121.

- Kuhn, Bärbel/Fenske, Uta/Groth, Daniel/Guse, Klaus-Michael (2015): *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht*, Frankfurt a.M.: Peter Lang Edition.
- Laja, Modupe (2015): »Rassismus in Schulbüchern dekolonisieren! Reines Kernanliegen zivilgesellschaftlicher Initiativen oder institutionelle Kernaufgabe deutscher Bildungspolitik?«, in: Elina Marmer/Papa Sow (Hg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht: Kritische Auseinandersetzungen mit ›Afrika‹-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 267-283.
- Macgilchrist, Felicitas (2014): »Media discourse and de/coloniality: A post-foundational approach«, in: Chris Hart/Piotr Cap (Hg.), *Contemporary Studies in Critical Discourse Analysis*, London: Continuum, S. 387-407.
- Macgilchrist, Felicitas/Ahlrichs, Johanna/Mielke, Patrick/Richtera, Roman (2017): »Memory practices and colonial discourse: on text trajectories and lines of flight«, in: *Critical Discourse Studies* 14, S. 341-361, DOI: 10.1080/17405904.2017.1325382 (15.09.2021).
- Marmer, Elina/Sow, Papa/Ziai, Aram (2015): »Der ›versteckte Rassismus – ›Afrika‹ im Schulbuch«, in: Elina Marmer/Papa Sow (Hg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzungen mit ›Afrika‹-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 110-129.
- Marmer, Elina (2015): »Chancen der Lehrer_innenbildung«, in: Elina Marmer/Papa Sow (Hg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzungen mit ›Afrika‹-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule: Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 184-189.
- Messerschmidt, Astrid (2008): »Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft – vom Umgang mit Rassismus und Antisemitismus«, in: *PERIPHERIE* 109/110, Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 42-60.
- Mielke, Patrick (2020): *Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht: Eine ethnographische Diskursanalyse*, Dissertation, Georg-August-Universität Göttingen, <http://hdl.handle.net/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (15.09.2021).
- Mignolo, W. (2011): *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*, New York: Duke University Press, <https://doi.org/10.1515/9780822394501> (15.09.2021).
- Möller, Kurt (2017): »Entwicklung und Ausmaß gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit«, in: Albert Scherr/Aladin El-Mafaalani/Gökçen Yüksel (Hg.), *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden 2017, S. 425-447.
- Jones, Trina/Norwood, Kimberly Jade (2017): »Aggressive Encounters & White Fragility: Deconstructing the Trope of the Angry Black Woman«, *Iowa Law Review* 5, S. 2017-2069.

- Olson, Lester C. (2011): »Anger Among Allies: Audre Lorde's 1981 Keynote Admonishing the National Women's Studies Association«, *Quarterly Journal of Speech* 97, S. 283-308, DOI: 10.1080/00335630.2011.585169 (15.09.2021).
- Richter, Regina (2015): »Rassismuskritisches Geschichtslernen oder: Wie historisch-politische Bildung dekolonialisieren?«, in: Elina Marmer/Papa Sow (Hg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ›Afrika‹-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 225-240.
- Rosemann, Nils (2004): »Menschenrechtsbildung als Prävention gegen Rassismus und Diskriminierung«, in: Claudia Mahler/Anja Mihr (Hg.), *Menschenrechtsbildung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 207-218.
- Rothberg, Michael (2009): *Multidirectional Memory*, Stanford: Stanford University Press.
- Terkessidis, Marc (2019): *Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute*, Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Vorländer, Hans/Angeli, Oliviero/Yilmazel, Ender/Barp, Francesca (2021): *Lehrplanstudie Migration und Integration*«, MIDEM – Mercator Forum Migration und Demokratie, Berlin, https://forum-midem.de/cms/data/fm/user_upload/Projekte/MIDEM_Lehrplanstudie_web.pdf (29.10.2021).
- Zeuske, Michael (2019): »Kolumbus als Sklavenhändler und der Kapitalismus menschlicher Körper«, in: Rafael Arnold/Albrecht Buschmann/Steffi Morkötter/Stephanie Wodianka (Hg.), *Romanistik in Rostock: Beiträge zum 600. Universitätsjubiläum*, Norderstedt: Books on Demand, S. 11-35.
- Zimmerer, Jürgen/Zeller, Joachim (Hg.) (2003): *Völkermord in Deutsch-Südwestafrika. Der Kolonialkrieg (1904-1908) in Namibia und seine Folgen*, Berlin: Ch. Links Verlag.

