



Exposé für eine Monografie

Interkulturelles, postkoloniales historisches Lernen

Obwohl sich Deutschland mittlerweile als Einwanderungsgesellschaft begreift, verharren die Konzepte zum interkulturellen bzw. transkulturellen historischen Lernen noch immer weitgehend auf dem Stand der frühen 2000er Jahre.¹ Doch mittlerweile hat die Denkrichtung der *postcolonial studies*² so deutlich an Einfluss gewonnen, dass sie beim interkulturellen Lernen nun grundlegend mitgedacht werden müsste.

Die *postcolonial studies* verstehen sich seit den 1970er Jahren entgegen dem traditionellen Motto der Geschichtswissenschaften „sine ira et studio“ als politische Intervention. Sie wollen mit Nachdruck verdeutlichen, wie sehr der Globale Norden bis heute kolonialen Denkmustern inklusive Rassismen verhaftet ist. Abgesehen von noch immer funktionierenden, wenngleich subtileren Ausbeutungsmechanismen sind es nach wie vor die ehemaligen Kolonialmächte, die die globale Deutungsmacht behaupten. Englisch ist die lingua franca der Welt, der man mächtig sein muss, um an der Weltwirtschaft, an Weltpolitik oder an wissenschaftlichen Debatten teilhaben zu können, die christliche Zeitrechnung steht in allen Pässen, der Nullmeridian geht durch Greenwich, Kontinente und Uhrzeiten, Gewichte und Strecken wurden von Europäern definiert. Die Aufklärung und Entdeckungen gingen mit Imperialismus und Kolonialismus Hand in Hand. Kinder dieser Zeit sind auch die damals in Europa entwickelten Wissenschaften, und gerade die Geschichts-

¹ Andreas Körber (Hg.), *Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze*. Münster 2001 (Novemberakademie, Bd. 2).

² Sebastian Conrad, Shalini Randeria (Hg.), *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a. M./ New York 2002; María do Mar Castro Varela, Nikita Dhawan (Hg.), *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 3. Aufl. Bielefeld 2020; *Geschichtsdidaktisch gewendet* vgl. Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, *Geschichtsdidaktik postkolonial*, hrsg. von Bernd Grewe, 15. Jahrgang (2016).

wissenschaft leistete und leistet bis heute ihren Beitrag zur politischen Legitimation der Vormacht des Globalen Nordens. Dieser Umstand wird bisher zu wenig reflektiert. Auch die Curricula und die Schulbücher des Fachs³ sind noch keineswegs dekolonisiert.

Doch in den letzten Jahren bahnt sich in den ehemaligen Kolonialmächten nachdrücklich ein Umdenken an: Aufgeschreckt durch Emmanuel Macrons kolonialkritische Grundsatzrede von 2017 und den von ihm in Auftrag gegebenen Bericht „Rapport sur la restitution du patrimoine culturel africain. Vers une nouvelle éthique relationnelle“ (Felwine Sarr/Bénédicte Savoy) interessieren sie sich nun aufrichtig dafür, was sie während des Kolonialismus an Schuld auf sich geladen haben. Erstmals kommt auch in Europa ernsthaft die Frage nach Wiedergutmachung auf, erstmals werden auch die Forderungen nach „Restitution“ während der Kolonialzeit nach Europa verbrachter Kulturgüter nicht einfach abgewunken.⁴ Weltweit werden kolonialismusverdächtige Denkmäler farblich „bearbeitet“ oder gestürzt, Straßen umbenannt und immer mehr öffentliche Entschuldigungen für historische Taten vorgebracht, die heute klar als Verbrechen eingestuft werden. Seit in Deutschland zudem das Humboldt-Forum geplant wurde, das in Form, Name und Inhalt für postkoloniale Aktivist*innen als pure Provokation erschien, begann die Debatte hitzig zu werden: Mittlerweile stehen das Erbe der Aufklärung, Museen sowie die europäischen Wissenschaften im Allgemeinen und die Geschichtswissenschaft im Besonderen unter Kolonialverdacht.

Es geht also um nichts weniger als um eine grundsätzliche Neuausrichtung, die sich auch in Debatten um interreligiöse Dialoge, sexuelle Vielfalt (gndern) oder Inklusion ausdrückt – um nur einige Beispiele zu nennen. Die Bildungspläne des Fachs Geschichte jedoch sind immer noch nationalem Containerdenken (und thematisch mit Ägypten sogar noch der christlichen Heilsgeschichte) verhaftet. (Schule mit ihrer klaren Hierarchie ist an sich kolonial: Die Schulpflicht wurde nicht zufällig zur Zeit des Imperialismus eingeführt, denn nicht nur die „Wilden“ in Übersee, sondern auch die eigenen Untertanen sollten „zivilisiert“ und somit beherrschbar gemacht werden.) Postkoloniale Unterrichtsmaterialien sind, da sie nicht überall einfach abrufbare Expertise voraussetzen, noch überaus selten.⁵ Die neu-

³ Vgl. Felicitas Macgilchrist, Schulbücher und Postkolonialismus. Die Praxis der Schulbuchentwicklung. In: Karl W. Hoffmann/Philippe Kersting (Hg.), *AfrikaSpiegelBilder. Reflektionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag*. Mainz 2011 (Mainzer Kontaktstudium Geographie, Bd. 12), S. 29–35; Eckhardt Fuchs, „Introduction. Postcolonial Memory Politics in Educational Media“ In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 5 (2013), S. 1–13; Britta Schilling, *Postcolonial Germany. Memories of Empire in a Decolonized Nation*. Oxford u.a. 2014.

⁴ Thomas Sandkühler, Angelika Epple, Jürgen Zimmerer (Hg.), *Geschichtskultur durch Restitution? Ein Kunst-Historikerstreit*. Köln 2021.

⁵ V.a. zu nennen: Ute Fenske u.a. (Hg.), *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht*. Frankfurt a. M. 2015. Zu erwähnen ist allerdings, dass eine ganze Reihe, aber nicht alle Module, welche in diesem Projekt entwickelt wurden, auf postkolonialer Theorie aufbauen. Darüber hinaus gibt es kaum Unterrichtsmaterialien zum historischen Lernen, die sich dem Titel nach an postkolonialer Theorie orientieren. Zwar gibt es Themenhefte der Praxiszeitschriften zum historischen Lernen zur „Dekolonisation“ (*Praxis Geschichte* 2, 2004) oder zur „Entkolonisierung“ (*Geschichte lernen* 99, 2004), allerdings nehmen

ersten Veröffentlichungen zum interkulturellen historischen Lernen arbeiten nun zwar bereits mit einem hybriden Kulturbegriff, reihen postkoloniale Ansätze jedoch als einen Aspekt unter vielen ein, statt ihn, wie es die gegenwärtigen Entwicklungen erfordern, als *Grundlage* aller Überlegungen zu nehmen.⁶

Dies möchte ich in einem neuen Handbuch zum interkulturellen historischen Lernen tun. Nach einer Einführung in die Relevanz des Themas plane ich ein Kapitel, das sich Definitionen zentraler Konzepte widmet, mit denen im Weiteren argumentiert werden wird. Im dritten Kapitel werden die Konzepte zueinander in Beziehung gesetzt werden, um bestimmte Funktionsweisen und Mechanismen zu verdeutlichen: Vor allem muss es erstens darum gehen, wie verschiedene Transkulturationsprozesse ablaufen, zweitens darum, inwiefern Alteritätserfahrung ohnehin jedem historischen Lernen inhärent ist⁷ und welche Bedeutung sie auf die Ausbildung einer historischen Identität hat. Drittens wird es um die postkoloniale Kernfrage gehen, ob bzw. wie man die (historischen) Subalternen – die „stummen Gruppen“ – zum Sprechen bringen darf und kann.⁸ Da die historische Wahrheit uns nicht zugänglich ist, können wir uns ihr nur mittels historischer Überlieferungen und einer möglichst breit angelegten Multiperspektivität auf dem Niveau einer Konsensobjektivität annähern, die solange als valide gilt, bis sie (z.B. durch Auffindung neuer Quellen) widerlegt wird. Doch die meisten historischen Menschen, ganze historische Gruppen wie mittelalterliche Bauern oder antike Frauen, haben so gut wie nichts überliefert und sind für uns heute weitgehend stumm. Dürfen oder müssen wir ihnen eine Stimme geben? Aber wäre das nicht wieder eine (wenngleich wohlmeinende, so doch „koloniale“) Bevormundung?

Nach der Darlegung dieser theoretischen Überlegungen soll ein praxisorientierter Teil folgen, der zunächst interkulturell-postkoloniale Zugriffe (mittels verschiedener Sozialformen, Methoden und Medien sowie durch Bilingualität) vorstellt und dann thematische Vorschläge unterbreitet: zunächst (kurz) die klassischen, auch in den Curricula vorhandenen, dann jedoch auch neue, dezidiert postkoloniale und den Subalternen eine *agency* (Handlungsmacht) zuerkennende, um deren Potential zur Entfaltung zu bringen.

Das geplante Handbuch soll mithin nicht nur einen innovativen Beitrag zur Historik leisten, sondern diesen gleichzeitig auch praktisch wenden, so dass sich als Zielgruppe nicht

die Autoren keinen Bezug zu postkolonialen Theorien. Vgl. auch Anke Poenicke, *Kolonialismus und Postkolonialismus. Das Beispiel Afrika*. Aachen 2004 (Unterrichtsmaterialien, Geschichte betrifft uns, Bd. 6). Umgekehrt gibt es Unterrichtsmaterialien, welche den expliziten Anspruch erheben, „postkolonial“ zu sein, die aber nicht auf historisches Denken zielen, so z.B. Michael Mitchell, *The Postcolonial Experience. Decolonizing the Mind*. München 1995 (English language teaching).

⁶ Elisabeth Gentner, *Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht*. Frankfurt a. M. 2019.

⁷ Rolf Schörken, *Geschichtsunterricht in einer kleiner werdenden Welt. Prolegomena zu einer Didaktik des Fremdverstehens*. In: Hans Süssmuth (Hg.), *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Paderborn 1980, S. 315–335.

⁸ Gayatri Chakravorti Spivak, „Can the Subaltern Speak?“ In: Cary Nelson, Lawrence Grossberg (Hg.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. London 1988, S. 271–313.

nur Geschichtsdidaktiker*innen, sondern gleich auch Lehrkräfte anbieten, die die Herausforderung annehmen wollen, weniger weißen, männlichen und nationalen Geschichtsunterricht anzubieten.

Vorläufige Gliederung des Werks:

Interkulturelles, postkoloniales historisches Lernen

1. Einführung:

1. Relevanz:

- Globalisierung
- Die aktuelle deutsche Migrationsgesellschaft: Werteneration statt Abstammungsgemeinschaft
- Die Kolonialismusdebatte in Deutschland (Denkmalstürze, Straßenumbenennungen, Humboldt-Forum, Entschuldigungen, Restititionen)

2. Forschungsstand zum interkulturellen (historischen) Lernen (international)

3. Interkulturelles Lernen postkolonial: weniger weiß, weniger männlich, weniger national – dafür gemeinsam mit Subalternen

2. Definitionen

1. Kultur und Zivilisation (Urs Bitterli, Samuel P. Huntington)
2. Kolonialismus und Postkolonialismus: *The West and the rest*
4. Multiperspektivität und *Histoire croisée*
5. Interkulturelles, multikulturelles und transkulturelles historisches Lernen

3. Prozesse und Funktionsweisen

1. Kulturkontakte und Transkulturationsprozesse
2. Historisches Lernen, Alteritätserfahrung und Fremdverstehen
3. Die Subalternen zum Sprechen bringen – aber wie?

4. Zugriffe

1. Kooperative interkulturelle Projekte
 - in Präsenz (im Kontext von: Auslandssemester, Schüleraustausch, Exkursion)
 - digital (z.B. gemeinsame digitale Ausstellung etc.)
2. Interkulturelles historisches Lernen und bilinguales Lernen (Sprachhürde: meist nur Sprachen des Globalen Nordens)
3. Interkulturelles historisches Lernen durch historische Vergleiche
4. Interkulturelles historisches Lernen anhand von
 - historischen Aufzeichnungen oder Oral History der Subalternen (z.B. der Cimarron)
 - historischen Reiseberichten (Ibn Battuta, Marco Polo; *imperial eyes*)
 - historischen Bordbüchern (Kolumbus, James Cook, Charles Darwin etc.)
 - historischer fiktionaler Literatur (Romane, Comics – z.B. Robinson Crusoe, Heart of Darkness, Tim im Kongo, Winnetou etc.)
 - bilateralen Schulgeschichtsbüchern (deutsch-französisch, deutsch-polnisch etc.)
 - historischen Fotografien (der koloniale Blick)

5. Geeignete Themen in Schule und Studium

1. Die curricularen Klassiker:

- Rom
 - als Imperium, das erfolgreich viele Kulturen vereinte
 - Germanien: eine Region, die sich dem Kulturtransfer teilweise widersetzte
- Europäische Entdeckungsreisen
- Europäischer (u. insbes. deutscher) Kolonialismus
- Flucht- und Vertreibung in Europa
- Gastarbeiter in der Bundesrepublik
- > Kritik: meist nur europäische und nationale Perspektiven

2. Weitere Vorschläge:

- Kulturkontakte zwischen nichteuropäischen Kulturen (z.B. Karthager u. Chinesen in Afrika od. Inder in Ägypten)
- Die griechische Kolonisation: „Hellenen“ und „Barbaren“
- Kreuzzüge und Kreuzfahrerstaaten (Protokolonialismus? drei wiss. Sichtweisen auf die K., z.B. aus Malta, Finnland und Syrien⁹)
- Chinesen, Japaner und Europäer: gegenseitige Sichtweisen in der Frühen Neuzeit
- Regionen, über die hinweg oder in die hinein Grenzen verschoben wurden (z.B. Polen, Elsass, Schlesien, Südtirol etc.)
- Historische Diaspora-Situationen (z.B. Juden in Europa, Christen im Nahen Osten etc.)
- Beispiel einer nicht europäischen historischen Narration (z.B. mixtekischer Codex)
- Handelsreisen (auch von Nichteuropäern) (z.B. Seidenstraße)
- „Weiße Indianer“: Europäer, die bei *Native Americans* lebten
- Eine unangepasste Frau in der Fremde: Flora Tristan (1803-1844)
- Die gebändigte Bedrohung: das Phänomen des „Orientalismus“ (Edward Said)
- Der Mythos von den „Weißen Göttern“: Quetzalcoatl und Viracocha (Thor Heyerdahl)
- Tourismus (auch von Nichteuropäern)
- Der paternalistische Gestus: Geschichte der „Entwicklungshilfe“
- Der Kampf gegen Rassismus: Die Bürgerrechtsbewegung (Martin Luther King, Rosa Parks)
- „Subkulturen“ vs. „Hochkultur“ (z.B. in der Bundesrepublik 70er Jahre)
- Umsturz: Umgang mit kolonialen Denkmälern (und Straßennamen)
- Restitutionsdebatte: „Wem gehört die Nofretete?“
- Wie die Herero und Nama mit dem erlittenen Genozid umgingen und umgehen

6. Ausblick

- Unüberwindbare Widersprüche der *postcolonial studies*
- Desiderata und Perspektiven

⁹ Felix Hinz, Johannes Meyer-Hamme (Hg.), *Controversial Histories – Current Views on the Crusades*. London/ New York 2021 (Engaging the Crusades, Bd. 3).