

# Das postkoloniale Klassenzimmer

MARK TERKESSIDIS



BAUSTEIN 12



Dr. Mark Terkessidis, geb. 1966, arbeitet als freier Autor zu den Themen (Populär-)Kultur, Migration, Rassismus und gesellschaftlicher Wandel. Nach dem Psychologiestudium in Köln promovierte er in Pädagogik in Mainz. Buchveröffentlichungen u. a.: „Kollaboration“ (2015, edition Suhrkamp), „Nach der Flucht. Neue Vorschläge für die Einwanderungsgesellschaft“ (2017, Reclam), „Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute“ (2019, Hoffmann & Campe).

In der Publikationsreihe Bausteine werden von Wissenschaftler:innen, Pädagog:innen und Publizist:innen pädagogische und gesellschafts-politische Aspekte der Frage diskutiert, wie eine dem Schutz der Würde aller Menschen verpflichtete Schule verwirklicht werden kann.

### *Impressum*

© Aktion Courage e.V., Berlin

Erste Auflage, November 2021

ISBN 978-3-933247-80-3

Herausgegeben durch die Bundeskoordination

*Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*,

in der Trägerschaft des Aktion Courage e.V.

Jede Verwertung ist ohne Zustimmung von Aktion Courage e.V. unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen, Übersetzungen und die Einspeicherung in elektronische Systeme.

## DAS POSTKOLONIALE KLASSENZIMMER

1. Unsere Geschichte, eure Geschichte	4
2. Die Vergangenheit der Vielen	8
3. Der Ursprung von Rassismus	12
4. Vergessene deutsche Geschichte	16
5. Koloniale Landnahme	23
6. Osterweiterung der Erinnerung	30
7. „Unser Indien“ im Osten	36
8. Erinnerungskompetenz in der vielheitlichen Gesellschaft	40

*Gendersensibel – aber wie? Wir überlassen es den Schreibenden, ob sie in ihren Artikeln von Lehrerinnen und Lehrern, Lehrer\_innen, Lehrer\*innen, LehrerInnen oder von Lehrer:innen sprechen. So viel Freiheit und Vielfalt muss sein.*

# 1.

## Unsere Geschichte, eure Geschichte

Im Buch *Politik & Co* für die Klassen 7 und 8 finden sich folgende Aufgaben: „Wie viele Schüler mit Migrationshintergrund sind in deiner Klasse? Aus welchen Ländern stammen sie?“. Kurz darauf wird dazu aufgefordert, eine Statistik zu erstellen über die Klasse – das einzige Kriterium ist Migrationshintergrund.<sup>1</sup> An diesen Aufgabenstellungen erscheint vieles seltsam – etwa die Unterstellung, alle Schüler:innen mit Migrationshintergrund „stammten“ nicht aus Deutschland, sondern aus einem anderen Land. Solche Aufgaben stellen eine verpasste Chance dar. Sie konstruieren den Raum, in dem wir leben, sei es der Raum der Klasse, sei es der Raum der Gesellschaft – als eine Art Container. Darin leben solche, die immer schon da waren – die „aufnehmende Gesellschaft“, wie es im Buch heißt –, und solche, die dazu gekommen sind und „integriert“ werden sollen. Angesichts des demografischen Wandels ergeben solche Vorstellungen allerdings nur noch wenig Sinn. In den siebten und achten Klassen in Städten wie Frankfurt oder Stuttgart sind die Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund fast durchweg in der Mehrheit; bei den Unter-Sechsjährigen haben nur noch ein Viertel der Kinder Eltern, die beide nicht selbst nach Deutschland eingewandert sind. In der Lebenswelt der

<sup>1</sup> Vgl. *Politik & Co I. Politische Bildung für die Sekundarstufe I* (Ausgabe Berlin/Brandenburg), Bamberg: CC Buchner 2016.

meisten Kinder hat das Wort Migrationshintergrund wenig Bedeutung, für sie ist Mehrsprachigkeit oder ein grenzüberschreitendes Familienleben an verschiedenen Orten selbstverständlich.

Das scheint erst einmal nichts mit den Themen Kolonialismus und Erinnerung zu tun zu haben, um die es hier gehen soll. Doch das hat es, denn die historische Erinnerung bezieht sich immer auf die Vorstellung des Raums, in dem wir leben. Wenn wir behaupten, dieser Raum hätte ein Innen und Außen und innerhalb seiner Grenzen würden Menschen leben, die immer schon „deutsch“ seien, dann wird sich auch der Geschichtsunterricht an diesen Grenzen orientieren. Die Fragen lauten dann: Wie ist dieser Raum entstanden, wie ist er gewachsen oder geschrumpft? Welche negativen oder positiven Entwicklungen haben stattgefunden, welche schlimmen und welche guten Erlebnisse hatten die Menschen darin? Und im Falle von Deutschland auch: Welche Verbrechen wurden in diesem Raum begangen? In einem abgeschlossenen Raum haben die Dazugekommenen, die mit „Migrationshintergrund“, an der Geschichte keinen Anteil. Ihre Aufgabe besteht nach den gängigen und eben auch in vielen Schulbüchern verbreiteten Vorstellungen darin, sich zu „integrieren“, und wenn sie endlich genügend integriert sind, dann dürfen sie diese Geschichte auch ihre eigene nennen. Im Übrigen – darum ging es häufig in den letzten Jahren – soll das auch mit der Verpflichtung einhergehen, die Verantwortung für das von Deutschland ausgehende Menschheitsverbrechen der Shoah zu übernehmen.

Nun ergibt sich ein erheblicher Widerspruch, wenn ich Kindern durch die oben beschriebenen Aufgabenstellungen suggeriere, sie „stammten“ von woanders und seien eigentlich nicht Bestandteil deutscher Geschichte, und sie gleichzeitig in die Verantwortung für diese Geschichte ein-

beziehen möchte. Hier wird die Chance verpasst, den Raum der Klasse, der Gesellschaft und der Erinnerung anders zu konzipieren. Wenn davon auszugehen ist, dass die Schulklassen im Normalfall eine Vielheit darstellen (nicht nur im Hinblick auf Migration), dann sollte der Unterricht, zumal der Geschichtsunterricht, dieser Vielheit auch gerecht werden. Ich verwende den etwas sperrigen Begriff Vielheit ganz bewusst, um einen neuartigen Zustand zu benennen, der uns allen abverlangt, neugieriger, lernbereiter, kreativer zu werden sowie widersprüchliche und paradoxe Situationen auszuhalten. In Deutschland wird gewöhnlich von Vielfalt gesprochen. Vielfalt ist dabei ein Konzept der Wohlmeinenden: Stets wird betont, die Vielfalt sei eine tolle Sache oder eine großartige Bereicherung. Das soll dem oft negativen Image der Einwanderung entgegensteuern oder auch der Vermutung, die Kinder mit Migrationshintergrund stellten eine Belastung für das Bildungssystem dar. Letztlich aber ist es völlig unklar und auch irrelevant, ob diese Vielfalt etwas Positives bedeutet: Sie ist nicht mehr wegzudenken und daher eine unabdingbare Voraussetzung des Handelns in allen Bereichen.

Das soll der Begriff Vielheit besagen. Zugleich soll damit auch ausgedrückt werden, dass sich die Unterschiedlichkeit der Lernenden in einer Klasse nicht mehr „befrieden“ lässt. Dass Personen mit Migrationshintergrund irgendwann „integriert“ sein sollen, wie es die Schulbücher suggerieren, bedeutet im gängigen Verständnis oft auch, damit würde in der Gesellschaft endlich wieder Harmonie herrschen – dann seien die „anderen“ kein Problem mehr und „wir“ alle wieder eine Einheit. Doch die Geschichte war nicht harmonisch, das Leben vieler Menschen verläuft nicht harmonisch, und auch für eine vielheitliche Gesellschaft geht es heute primär darum, wie sie mit ihren Widersprüchen umgeht. Wür-

de von einer gewöhnlichen Klasse ausgehend eine Karte gezeichnet mit allen persönlichen Beziehungen, die alle Personen in diesem Raum unterhalten, dann würde sich wahrscheinlich eine Weltkarte ergeben. Anstatt also den Klassenraum als Raum im nationalen Container zu begreifen – wie eingangs beschrieben –, wäre es fruchtbarer, in dieser Klasse einen Knoten zu sehen, einen Knoten in einem Netzwerk von transnationalen Beziehungen und Geschichten. Die vielen Geschichten, die DIE Geschichte bilden, sind per se mit Konflikten beladen. Die Vorfahren von Kindern und Jugendlichen haben möglicherweise Gewalt erfahren durch Personen aus deutschen Staaten; ihre Ahnen stammen aus Gebieten, in denen Vertreibungen stattgefunden haben; ihre Vorfahren haben durch die Vorfahren anderer Kinder, die nicht auf deutschem Boden lebten, Gewalt erfahren. Oder umgekehrt: Sie sind Nachfahren von Täter:innen aller Art. Wie kann man damit umgehen?

## 2.

# Die Vergangenheit der Vielen

Das Thema Kolonialismus oder Imperialismus ist geradezu prädestiniert, um den Raum der Klasse als Raum der Erinnerung neu zu erforschen. In den letzten Jahren werden zunehmend bislang weniger beachtete Themen der deutschen Geschichte aufgearbeitet. Zunächst waren es zivilgesellschaftliche Initiativen, die sich mit dem Thema Kolonialismus beschäftigten und dabei Straßennamen aus der Kolonialzeit kritisiert haben oder die Aufbewahrung von Objekten in deutschen Museen, die in Gewaltzusammenhängen erworben wurden. Zugleich gab es auch eine Debatte über die bislang wenig beachteten Opfer des „Vernichtungskrieges“ im Zweiten Weltkrieg, eines „Rassenkrieges“, der auf Vorstellungen von der Erweiterung des deutschen „Lebensraums“ basierte. Offenbar hat die Bundesrepublik aus der bisherigen „Vergangenheitsbewältigung“ durchaus etwas gelernt, denn die Debatten führten vergleichsweise schnell zu konkreten Veränderungen. Im Koalitionsvertrag der Union-SPD-Regierung von 2018 kommt das Thema Kolonialismus erstmals vor. Dort heißt es, zum „demokratischen Grundkonsens“ gehöre neben der „Aufarbeitung der NS-Terrorherrschaft und der SED-Diktatur“ auch die Beschäftigung mit „der deutschen Kolonialgeschichte“. Hingewiesen wurde in dem Zusammenhang auch auf die größere Relevanz der Erinnerung an „weniger beachtete Opfergruppen des Nationalsozialismus“: „Wir stärken in der Hauptstadt das



Gedenken an die Opfer des deutschen Vernichtungskrieges im Osten im Dialog mit den osteuropäischen Nachbarn.“<sup>2</sup>

Es wird weiter unten darum gehen, warum der überseeische Kolonialismus und die expansionistischen Kriege des „Dritten Reiches“ durchaus in einem gemeinsamen Rahmen betrachtet werden können. Hier ist erst einmal relevant, dass der Raum der Klasse, wenn er als Knoten in einem transnationalen Netzwerk betrachtet wird, sehr viel mit dem historischen Raum zu tun hat, in dem der deutsche Kolonialismus und Imperialismus sich abgespielt haben. Würde die Klasse nicht entlang des Kriteriums Migrationshintergrund gespalten, sondern danach gefragt, wo die eigenen Vorfahren sich etwa 1890, 1920, 1950 aufgehalten haben, dann könnten die Lernenden diesen Raum entdecken. Sie könnten etwa Vorfahren entdecken, die in den ehemaligen deutschen Kolonien in Übersee gelebt haben: in Kamerun etwa oder im früheren Deutsch-Ostafrika, das die Länder Ruanda, Burundi und Tansania umfasste. Andere wiederum würden Vorfahren finden in Ländern, die von den Feldzügen des „Dritten Reiches“ betroffen waren: Polen, Griechenland, Serbien oder Russland. Bei vielen Kindern und Jugendlichen deutscher Herkunft würde sich herausstellen, dass ihre Großeltern oder Urgroßeltern gar nicht auf dem Gebiet des heutigen Deutschlands lebten, sondern in den heutigen baltischen Staaten oder im heutigen Polen oder Rumänien. Und es könnte immer noch komplizierter werden: Vorfahren etwa, die auf dem Gebiet des heutigen Russlands gelebt haben, können deutscher Herkunft sein oder auch jüdischen Glaubens; solche, die auf dem Gebiet Griechenlands

<sup>2</sup> „Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land“. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD, Berlin, 7. Februar 2018, S. 170f.

wohnten, türkischer Herkunft oder umgekehrt Vorfahren aus der heutigen Türkei griechisch gesprochen haben.

Bei dieser gemeinsamen Reise in die eigene Vergangenheit geht es nicht darum, die Kinder und Jugendlichen auf ihre Herkunft festzulegen oder ihnen sogar schon vorab eine Art Expertise für ihren Herkunftskontext zu unterstellen. Es geht darum, zusammen einen widersprüchlichen Raum zu rekonstruieren, der nicht erst während der sogenannten Globalisierung „global“ geworden ist, sondern schon immer global war und sich in heutigen Konfliktlagen spiegelt. Der Lehrplan für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I (Gymnasium) des größten Bundeslandes Nordrhein-Westfalen würde ein solches Vorgehen unterstützen: „Die Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist geprägt von einer Vielzahl sich gegenseitig durchdringender und dabei verschärfender politischer, gesellschaftlicher, ökonomischer, ökologischer und technischer Veränderungsprozesse, deren Ursachen teils eine lange Vorgeschichte aufweisen und deren Folgen und künftige Entwicklungslinien nicht absehbar sind. Ausgehend von ihrer Lebenswirklichkeit und den sich daraus ergebenden Schlüsselproblemen unserer Gesellschaft in ihrer europäischen und globalen Verflechtung sollen die Erkenntnisse der Lernenden einen wesentlichen Beitrag zur Orientierung und Lebensbewältigung leisten.“<sup>3</sup>

Inhaltlich allerdings werden diese fortschrittlichen Gedanken in den Lehrplänen vieler Bundesländer von einem historischen Lernschema konterkariert, das auf die Nation bezogen und eurozentristisch bleibt: das antike Griechen-

<sup>3</sup> Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen: Geschichte, Heft 3407, Düsseldorf 2019, S. 8.

land und die Herrschaft Roms, das Mittelalter in Franken und im Heiligen Römischen Reich, die Reformation, der Merkantilismus, der Absolutismus, die Bildung von Nationalstaaten am Beispiel von Frankreich und Deutschland, die Französische Revolution, Industrialisierung, die Weltkriege. Dass die Entwicklung der mächtigen Nationen Europas ab dem späten 15. Jahrhundert nicht denkbar war ohne Gebiete, die Europa in Besitz genommen, ausgeraubt oder sich anderweitig angeeignet hatte, wird in den Lehrplänen eher additiv behandelt: Es gibt weiterhin „unsere“, quasi autonome Geschichte, und es gibt zusätzlich die Geschichte der Beziehungen mit „Menschen anderer Kulturkreise“ (wie es im erwähnten Lehrplan von NRW heißt).<sup>4</sup> Der Begriff der „Kulturkreise“ findet sich erstaunlich häufig, obwohl die Bezeichnung aus den problematischen Lehren des Völkerkundlers Leo Frobenius stammt und mittlerweile in keiner ernsthaften Wissenschaft mehr vertreten wird. Zudem lassen sich Schauplätze nicht mehr klar voneinander trennen: Seit der sogenannten Entdeckung ist die Geschichte hier ohne die Geschichte dort nicht mehr denkbar.

<sup>4</sup> Ebd., S. 17.

### 3.

## Der Ursprung von Rassismus

Die Landung des Christoph Kolumbus und seiner drei Schiffe 1492 auf einer der Inseln, die heute zu den Bahamas gehört, war die Urszene einer neuen Beziehung. Die spanischen Eindringlinge zeigten nämlich nicht das geringste Interesse an den Einwohner:innen der Insel, die sich kurz nach Landung versammelten. Sie wollten keinen Dialog, sie hissten ihre Fahne und verlasen eine Erklärung auf Spanisch, die die Besitznahme verkündet. Ab 1513 existierte ein festgelegter Text für diese Erklärung, das „Requerimiento“. Darin wurden die Einheimischen mit freundlichen Worten dazu aufgefordert, zum christlichen Glauben überzuwechseln. Im Falle der Zustimmung konnten sie freie Untertanen der Krone werden. Wenn sie aber nichts sagten, gab es für die Konquistadoren keine Grenzen mehr: Nicht nur Anagnung und Unterwerfung waren dann legitim, sondern auch die Versklavung und die Plünderung. Die Menschen, heißt es im Dokument, hätten diese Behandlung selbst über sich gebracht, so dass „die Tötungen und Schäden, die sich daraus ergeben werden, zu euren Schulden gehen und nicht zu denen seiner Hoheit“.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Vgl. zu den historischen Ausführungen im Folgenden auch Mark Terkessidis: Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute, Hamburg: Hoffmann und Campe 2019.

Der US-Sozialwissenschaftler und „Weltsystem“-Theoretiker Immanuel Wallerstein hat diese neue Beziehung Rassismus genannt und erklärt, was daran neu war. Das Besondere zeige sich in einem paradoxen Verhältnis: Rassismus schließe Menschen aus, indem es sie einbeziehe.<sup>6</sup> Damit ist etwas anderes gemeint als das Verhältnis zwischen Gruppen, die an die Grenzen ihres Sprach- oder Verständnisraums stoßen. Letzteres wäre in etwa so wie das Verhältnis der antiken Griechen zu jenen, die sie als Barbaren bezeichneten. Der Begriff Barbar, obwohl man das Wort natürlich heute vollkommen anders verwendet, bedeutete damals nichts anderes als eine Person, deren Sprache man nicht verstand. Der Begriff war abwertend, aber nur in dem Sinne, dass die Anderen unverständliche Laute ausstießen. Ab 1492 taten die Europäer etwas anderes: Sie erklärten ihre eigene Religion und Lebensweise zum Maßstab für die gesamte Welt; sie sahen andere Gegenden und Menschen als reine Objekte von Landnahme und Versklavung.

Auf den karibischen Inseln und dem amerikanischen Kontinent wurden die Einheimischen bald millionenfach von eingeschleppten Krankheiten dahingerafft, worauf ein „Import“ von Sklav:innen aus Afrika für die von den Europäern etablierte Plantagenwirtschaft begann. Die außereuropäischen Besitzungen verwandelten sich zunehmend in einen Ort, an dem Herrschende und Unterworfenen entlang von Hautfarbe aufgespaltet wurden. Allerdings waren weder die Indigenen noch später die verschleppten Personen aus Afrika ohne Weiteres bereit, sich in das System der Sklaverei zu fügen – allerorten gab es Widerstand. Je mehr Wider-

<sup>6</sup> Vgl. Immanuel Wallerstein: Die Sozialwissenschaft „kaputtdenken“. Die Grenzen der Paradigmen des 19. Jahrhunderts, Weinheim: Beltz Athenäum, S. 102.

stand geleistet wurde, desto hässlicher gestalteten sich die Aussagen über diejenigen, die sich doch fügen sollten. 1525 berichtete ein Dominikanermönch, Tomás Ortiz, über die Indigenen Folgendes: „Sie sind mehr als irgendein anderes Volk unzüchtig. Gerechtigkeit gibt es bei ihnen nicht. Sie gehen ganz nackt, haben keine Achtung vor wahrer Liebe und Jungfräulichkeit und sind dumm und leichtfertig. Wahrheitsliebe kennen sie nicht, außer wenn sie ihnen selbst nützt. Sie sind unbeständig, glauben nicht an die Vorkehrung, sind undankbar und umstürzlerisch. (...) Sie sind gewalttätig, und verschlimmern dadurch noch die ihnen angeborenen Fehler.“<sup>7</sup>

Zweifellos handelt es sich bei diesen Aussagen um habenebüchene, abwertende Zuschreibungen, und diese Auffassungen wurden schon damals nicht von allen geteilt, doch solche Behauptungen hatten eine Funktion: Sie erklärten die Unterdrückung aus den angeblich natürlichen Eigenschaften der betroffenen Personen und rechtfertigten damit die Praxis der Sklaverei. Die Vorstellung von den „angeborenen Fehlern“ bezog sich dabei auf Unterschiede, die die Kolonisatoren selbst hergestellt hatten – mit ihren Besitzansprüchen, mit ihren Waffen, mit ihrer Perspektive, die sie absolut setzten. Im Grunde taten die Erobernden so, als hätte sie gar keine andere Wahl gehabt. Sie fanden, sie erfanden Gründe, warum sie Gewalt ausüben mussten, und diese Gründe lagen ihrer Vorstellung nach schlicht in der „Natur“ derer, denen man Gewalt antat: „Wir“ mussten „sie“ fesseln, weil „sie“ so gewalttätig waren oder weil „sie“ wie Kinder waren oder weil „sie“ nicht arbeiten wollten.

<sup>7</sup> Tomás Ortiz, zit. nach Horst Gründer: Christliche Heilsbotschaft und weltliche Macht: Studien zum Verhältnis von Mission und Kolonialismus. Gesammelte Aufsätze, Münster: LIT 2004, S. 31.

Von Beginn an wurde die Eroberung von Forschungen aller Art begleitet und diese Forschungen waren niemals „objektiv“: Sie waren immer eingelassen in die Eroberung und die Aufrechterhaltung einer Gesellschaft, in der „weiß“ und „schwarz“ zunehmend zu Bezeichnungen für Herrschende und Beherrschte wurden. Dadurch erhielt die Hautfarbe eine Bedeutung, die sie zuvor nicht hatte. In der Antike und im Mittelalter wurde die Pigmentierung der Haut zwar zur Kenntnis genommen, aber sie spielte gegenüber anderen Merkmalen eine untergeordnete Rolle. Erst die Sklaverei stattete die Hautfarbe mit einer zentralen Bedeutung aus. In diesem Sinne datiert der britische Soziologe Michael Banton die erste Verwendung des Begriffs „Rasse“ auf das Jahr 1508.<sup>8</sup> Danach wurden die Ideen über die „natürliche“ Differenz verfeinert, die erste systematische Einteilung der Menschen in „Rassen“ stammte aus dem späten 17. Jahrhundert. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als die europäische Macht sich auf dem Höhepunkt befand, waren die Theorien, die von überlegenen und unterlegenen „Rassen“ ausgingen, überall anzutreffen und wurden kaum hinterfragt. Es ist wichtig, sich das zu vergegenwärtigen: Ein heute wissenschaftlich widerlegtes Konzept war über Jahrhunderte die herrschende Erklärung für die Unterschiede zwischen den Menschen und diente gleichzeitig als Legitimation für Unterdrückung.

<sup>8</sup> Vgl. Michael Banton: *Racial Theories*, Cambridge: University Press, 1987, S. 1.

## 4.

# Vergessene deutsche Geschichte

Nun mag an dieser Stelle die Frage aufkommen, was das mit „uns“ und einer Schulklasse in Deutschland zu tun hat – die Konquistadoren waren ja spanische Abenteurer und mit der Ausbeutung Lateinamerikas hatte Deutschland nach allgemeinem Wissensstand nicht viel zu tun. Tatsächlich hatten diese Eroberungen sehr viel mit „uns“ zu tun und die Beschäftigung mit diesem Thema erscheint aus vielen Gründen unabdingbar. Zunächst ist es so, dass in vielen Geschichtswerken und Museen die damalige Expansion weiterhin als „Entdeckung“ eines neuen Kontinents gefeiert wird oder als Beginn der Globalisierung – und es ist wichtig, diese erbauliche Art europäischer Geschichtsschreibung zu hinterfragen. Zudem leben wir heute weiter mit den Folgen der Eroberungen von damals, auch in Deutschland. Eine Reihe von Pflanzen, deren europäische Herkunft wir heute nicht mehr hinterfragen, stammen aus Südamerika und wurden nach der Konquista importiert, die Tomate etwa und ebenso die Kartoffel, die heute sogar als so deutsch gilt, dass sie als ironische Bezeichnung für Personen deutscher Herkunft verwendet wird. Zugleich leiden die ehemaligen Kolonien immer noch unter der monokulturellen Landwirtschaft, welche die Europäer etabliert haben: So brachte Kolumbus auf seiner zweiten Reise die Stecklinge des Zuckerrohrs auf die „Westindischen“ Inseln. Das dort bis dahin nicht heimische Zuckerrohr wurde zur Grundlage der Plantagenwirtschaft bis die in Europa gezüchtete



Zuckerrübe den Import aus Übersee zum Erliegen brachte. Andere Produkte werden immer noch unter ungleichen Bedingungen in ehemaligen Kolonien hergestellt, beispielsweise Kakao oder Kaffee.

Zwar sind die „Rassen“-Theorien heute weitgehend verschwunden, doch die Klischees über Menschen nicht-europäischer Herkunft (oder oft auch solche, die aus der europäischen Peripherie stammen) sind erstaunlich virulent geblieben. Wenn ich die oben zitierten Aussagen des Dominikaners auf ihre Grundgedanken reduziere und etwas aktueller formuliere, dann würde das in etwa so klingen: „Sie“ kleiden sich auf eine Weise, die unseren Empfindlichkeiten widerspricht; „sie“ verstoßen gegen unseren Glauben und unsere Moralkodizes, es mangelt „ihnen“ (genetisch) an Intelligenz und Beständigkeit, „sie“ stören die Ordnung und machen ständig Ärger. Das wirkt plötzlich bekannt. Unschwer lassen sich allerlei Wissensbestände erkennen, die auch heutzutage verbreitet sind etwa über „Ausländer“, Geflüchtete oder über „die Muslime“. Daran zeigt sich, dass es keinen Sinn ergibt, von lauter verirrten Individuen auszugehen, die „Vorurteile“ gegen „Fremde“ haben, sondern dass vielmehr „rassistisches Wissen“ tief in „unsere“ Vorstellungen von der Welt eingelassen ist. Das gilt es, in der Schule einer demokratischen Gesellschaft, die ja notwendig nicht rassistisch sein soll, zu vergegenwärtigen, zu verstehen und zu bearbeiten.

Ein letzter Punkt bleibt noch anzusprechen: Es ist heute weitgehend vergessen, dass Deutsche bei der Eroberung Lateinamerikas eine aktive Rolle gespielt haben. Die Augsburger Familie Welser, die wie ihr Pendant, die Fugger, in Bildungseinrichtungen oder Museen oft als Avantgarde des globalen Handels dargestellt werden, hatten sich stets für die Möglichkeiten interessiert, die „Entdeckungen“ boten.

Daher hatten sie bei der portugiesischen und spanischen Krone vorgesprochen und erhielten schließlich 1525 von Spanien die Erlaubnis, im heutigen Venezuela zu siedeln und 4.000 Sklav:innen zu nehmen. Die Welser landeten 1529 mit 500 Personen und machten Coro an der Karibikküste zu ihrer Hauptstadt „Neu-Augsburg“. Die sogenannte Erschließung des Landes bestand allerdings nur in brutalen Sklavenjagden und blutigen Expeditionen ins Landesinnere auf der Suche nach dem Gold von „Dorado“. In seinem berühmten, kritischen *Bericht von der Verwüstung der westindischen Länder* bezeichnete der Dominikanermönch Bartolomé de Las Casas die Deutschen als „eingefleischte Teufel“ und sprach von vier bis fünf Millionen Menschen, die ihnen zum Opfer fielen. Nun gab es damals keine Statistik, doch angesichts der Verheerungen, die Gewalt und Krankheit unter den Indigenen anrichteten, sind die Zahlen vermutlich vertretbar. 1546 warf die spanische Krone die Welser aus dem Land, insgesamt hatte deren Herrschaft 28 Jahre gedauert.<sup>9</sup>

Es ist wichtig zu verstehen, wie durch die angeblichen Entdeckungen ein gemeinsamer Raum geschaffen wurde, „sich-überschneidende Territorien“, wie es einer der Säulenheiligen der postkolonialen Theorie, Edward Said, einmal genannt hat.<sup>10</sup> Seit 1492 existieren das Eigene und das Fremde nicht mehr unabhängig voneinander, sondern setzen sich gegenseitig voraus. Die Menschen aus Europa eroberten einen Ort, an dem sie – selbst wenn sie aus einfa-

<sup>9</sup> Vgl. Mark Terkessidis: *Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute*, Hamburg: Hoffmann und Campe 2019, S. 19ff.

<sup>10</sup> Vgl. Edward Said: *Kultur und Imperialismus. Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht*, Frankfurt a.M.: Fischer 1994.

chen Verhältnissen stammten – neue Rollen für sich finden konnten: als Erobernde, Heilsbringende, Erziehende und so weiter. Ihr Bild von sich selbst war ab diesem Zeitpunkt hochgradig abhängig vom Bild des Anderen: „Wir“ waren überlegen, weil „sie“ unterworfen waren; „wir“ waren Gottes Kinder, weil „sie“ wilde Antichristen waren; „wir“ waren vernünftig und wohlgesonnen, weil „sie“ dumm und verlogen waren; „wir“ benahmen uns züchtig, weil „sie“ ihre Lüste nicht kontrollieren konnten. Zugleich kam dieser andere Schauplatz Europas als Bild nach Europa zurück. Europa legte nicht nur Wissensarchive über die Anderen an, sondern die Bevölkerung – zunächst die Oberschicht, dann die einfachen Leute – durfte das „Exotische“ auch genießen, in Form von Gemälden, Reiseberichten, Einrichtungsgegenständen, Porzellan und später in Filmen. Am Ende wird das Andere so sehr Bestandteil des Selbstbildes, dass es nicht mehr wahrgenommen wird. Was erscheint uns als Inbegriff des Englischen, hat der britische Soziologe Stuart Hall einmal gefragt: zweifellos der Tee. Doch dieser Tee stammte nicht aus England, sondern aus Übersee, etwa aus Ceylon. Insofern werden die Vorstellungen vom Eigenen, wie Hall meint, immer von einem „Schweigen über den Anderen“ begleitet.<sup>11</sup>

Für die Indigenen, die verschleppten Sklav:innen aus Afrika oder andere später kolonisierte Menschen wiederum ließ sich die europäische Präsenz nicht mehr aus dem eigenen Leben oder der eigenen Geschichte entfernen. Frantz Fanon etwa hat in seinem Buch *Schwarze Haut, weiße Masken* ausführlich analysiert, welche Auswirkungen die Kolonisierung auf das psychische Leben gehabt hat: auf das Selbstwert-

<sup>11</sup> Stuart Hall: Rassismus und kulturelle Identität – Ausgewählte Schriften 2, Hamburg: Argument 1994, S. 74.

gefühl, das Benehmen, das Begehren oder auf die Vorstellungen von der eigenen Nation oder der eigenen Geschichte. Dass Personengruppen begannen, sich als „schwarz“ oder „afrikanisch“ wahrzunehmen, oder dass heute als Selbstbezeichnung der Begriff „Black and People of Color“ verwendet wird, wäre ohne die europäische Expansion nicht denkbar gewesen. Bestimmte Musiken, die heute als „schwarz“ gelten, wie etwa der Blues, hätte es ohne die Erfahrung der Sklaverei nie gegeben, ebenso viele andere kulturelle Ausdrucksformen. Nach Stuart Hall sind wir alle durch das „Nadelöhr des Anderen“ hindurchgegangen; „wir“ und „sie“ existieren nicht unabhängig voneinander.<sup>12</sup> Das soll die Geschichte nicht beschönigen: Am Anfang stehen der Gewaltakt und die Dialogverweigerung der europäischen Erobernden. Seither gibt es keine „Fremden“ mehr: „Wir“ wissen immer schon viel zu viel über „sie“ – deshalb sollte unser Anliegen darin bestehen, durch die Betrachtung der gemeinsamen Geschichte unsere Klischees wieder zu verlernen.

Ein Geschichtsbild, das die europäische und deutsche Geschichte als „unsere“, autonome Geschichte darstellt, während die Beziehungen mit „Menschen anderer Kulturkreise“ daneben existieren, verdeckt die Tatsache, dass seit den „Entdeckungen“ ein globaler Raum existiert. In diesen Raum waren auch die deutschen Staaten und später das vereinigte Deutsche Reich eingebunden. Insofern begann die Geschichte des Kolonialismus nicht mit der berühmten Berliner Konferenz von 1884, wie die Debatten der letzten Jahre nahelegen. Ohne Zweifel war diese Konferenz ein äußerst wichtiges Ereignis. Damals trafen sich alle Kolonialmächte in der Reichshauptstadt, um unter der angeblich neutralen Vermittlung des deutschen Kanzlers Otto von Bismarck eine

<sup>12</sup> Ebd., S. 44.

einvernehmliche Lösung für die zunehmend gewalttätige Konkurrenz um Land in Afrika zu finden. Diese Konferenz wurde im Übrigen von vielen Wohlmeinenden in Europa bejubelt, weil die europäischen Nationen den Kolonialismus als eine Art „humanitäre Intervention“ propagierten. Nachdem sie Jahrhunderte von der Sklaverei profitiert hatten, prangerten sie nach ihrem Rückzug aus dem Geschäft den innerafrikanischen Handel durch arabische Geschäftsleute an: Der Kolonialismus erschien als der neue Weg, um die zivilisatorischen Errungenschaften weltweit zu verbreiten. Insofern wurden auf der Konferenz die notwendigen Bedingungen festgelegt, um eine Kolonie „legal“ zu beanspruchen. Das Deutsche Reich konnte bald darauf zur viertgrößten überseeischen Kolonialmacht aufsteigen, wobei das Reich spät ins Rennen einstieg und sich deshalb oft mit schwierigem Terrain arrangieren musste.

Doch auch schon vor der Reichsgründung spielte die koloniale Perspektive eine Rolle, ideell wie materiell. Susanne M. Zantop hat im Hinblick auf Südamerika von „Kolonialphantasien“ gesprochen.<sup>13</sup> Koloniale Ansprüche und exotistische Vorstellungen waren durchgehend in intellektuellen Traktaten, Literatur oder Kunst zu finden. Die Expansion blieb zudem nicht nur Fantasie. 1682 hatte der Große Kurfürst Friedrich Wilhelm von Brandenburg die Brandenburgisch-Afrikanische Compagnie (BAC) ausgestattet, die einen Stützpunkt an der Goldküste, dem heutigen Ghana, gründete und sich unter anderem von dort aus über mehrere Jahrzehnte am Sklavenhandel beteiligte. Preußen wiederum, das im 19. Jahrhundert immer mächtiger wurde, hatte über 20 Jahre vor der Reichsgründung 1871 eine „Expedition“ nach Ostasien

<sup>13</sup> Susanne M. Zantop: *Kolonialphantasien im vorkolonialen Deutschland (1770-1870)*, Berlin: Erich Schmidt Verlag 1999.

ausgestattet, um in Japan, China und Siam (dem heutigen Thailand) Handelsverträge abzuschließen. Dieser Reise war die Niederlage Chinas gegen Großbritannien im ersten Opiumkrieg vorausgegangen sowie die „Öffnung“ Japans durch US-amerikanische und russische Interventionen. Das aufstrebende Preußen wollte von den neuen Möglichkeiten des (ungleichen) globalen Handels profitieren, aber auch seinen Führungsanspruch bei den deutschen Staaten gegen Österreich verteidigen – kurz zuvor war das österreichische Kriegsschiff *Novara* von einer Weltumseglung zurückgekehrt.

Die zu dem Zeitpunkt noch recht kleine und unerfahrene preußische Marine rückte 1859 mit vier Kriegsschiffen aus, und es gelang mit der Rückendeckung der anderen Kolonialmächte – man verhielt sich in Asien sehr „solidarisch“ – Handelsverträge abzuschließen, die für die drei bereisten Staaten sehr ungünstig ausfielen. Der Leiter der „Expedition“ bekam aus Berlin auch die Anweisung, die Möglichkeiten für eine Kolonisierung Formosas (des heutigen Taiwan) zu prüfen. Als wissenschaftlicher Teilnehmer reiste Ferdinand Freiherr von Richthofen mit, ein studierter Geologe, der nach einer weiteren Chinareise 1868 mehrere, weltweit rezipierte Bände mit „Ergebnissen“ vorlegte. Im zweiten Band wies er auf die Bedeutung eines Stützpunktes an der Küste Chinas hin. Genau an der benannten Stelle entstand dann das „Pachtgebiet“ des Reiches, die Kolonie Kiautschou mit dem von den Deutschen gegründeten Hafen Qingdao (heute eine chinesische Hafenstadt, in der der mehr als fünf Millionen Menschen leben).<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Vgl. Mark Terkessidis: „1921 - August zu Eulenburg, Teilnehmer der preußischen ‚Ostasien-Expedition‘, wird auf dem Friedhof I der Dreifaltigkeitsgemeinde begraben“, in: Natalie Bayer / Mark Terkessidis (Hg.): Die Stadt postkolonial lesen, Berlin: Verbrecher Verlag 2022.

## 5.

# Koloniale Landnahme

Ab den mittleren 1880er Jahren wurden dann Gebiete in Afrika akquiriert: Kamerun, Togo, Deutsch-Südwest (das heutige Namibia), Deutsch-Ostafrika (dieses bestand aus Tansania, Ruanda, Burundi und einem kleinen Teil von Mosambik). Dazu kam das aus Hunderten zum Teil winzigen Inseln bestehende Kolonialreich im Pazifik (Marianen, Marshallinseln, Palau, Karolinen, Bismarck-Archipel und andere Teile von Papua-Neuguinea sowie Samoa). Die Initiative für die Kolonisierung ging von Männern wie Gustav Nachtigal, Adolf Lüderitz oder Carl Peters aus, die eine Mischung aus Wissenschaftlern, Ideologen, Abenteurern und Geschäftsleuten waren. Zu ihrer Motivation gehörte auch nationales Prestigedenken: Peters etwa betonte, „dass mich ein Blick auf die überseeischen Landkarten in den siebziger Jahren mit einer Art von Schamgefühl erfüllte. Das kleine Dänemark und Holland füllten Landgebiete über See mit ihren Farben – wo blieb das mächtige deutsche Reich?“<sup>15</sup> Das Vorgehen ähnelte sich an verschiedenen Orten: Es wurden Kauf- und sogenannte Schutzverträge mit lokalen Herrschern abgeschlossen.

<sup>15</sup> Carl Peters: Die Gründung von Deutsch-Ostafrika. Kolonialpolitische Erinnerungen und Betrachtungen, Berlin: C.A. Schwetschke und Sohn 1906, S. 4f.

Diese Verträge wurden von Alkoholexzessen und Geschenken begleitet und versprachen die Segnungen der Zivilisation und die Protektion durch den Kaiser. Der Text der Verträge war auf Deutsch, und es ist kaum anzunehmen, dass die unterzeichnenden Personen die Reichweite ihrer Unterschriften verstanden. So bestätigten im Dezember 1884 der lokale Führer Muinin Sagara und sein Sohn Kibwana auf dem ostafrikanischen Festland nahe Sansibar der deutschen Delegation um Carl Peters per Handzeichen die Abtretung sämtlicher Souveränitätsrechte: Die Deutschen durften eine bewaffnete Macht aufstellen, eine Verwaltung etablieren, das Land uneingeschränkt nutzen, Steuern und Zölle erheben und siedeln. Nach der Rückkehr nach Deutschland wurde der widerwillige Reichskanzler von Bismarck – vor allem mit Verweis auf die Konkurrenz durch England – überzeugt, diese Gebiete unter den Schutz des Reiches zu stellen.

Im Gegensatz zu den heutigen Debatten, bei denen Namibia im Vordergrund steht, galt damals Deutsch-Ostafrika als das Herzstück des deutschen Kolonialreiches. Das Land wurde immer weiter durch Verträge „erschlossen“, wobei den Kolonisierenden vollkommen egal war, welcher „Häuptling“ den jeweiligen Vertrag unterzeichnete. Um die Kolonien rentabel zu machen, wurden schließlich Arbeitskräfte benötigt – für die Landwirtschaft, den Rohstoffabbau oder die Entwicklung der Infrastruktur. Um diese Arbeitskräfte zu rekrutieren, wurden anfangs Personen zu Zwangsarbeit verpflichtet. Bis wenige Jahre vor dem Ende des deutschen Kolonialprojektes blieb auf den Plantagen körperliche Zuchtigung erlaubt und wurde auch praktiziert. Mehr und mehr aber verlegte man sich auf einen systematischen Angriff auf alle Lebensgrundlagen: Gemeinschaftlich genutzte landwirtschaftliche Gebiete wurden enteignet, die Jagd verboten



und – letztlich ohne Gegenleistungen – Hütten- und Kopfsteuern erhoben. Irgendwann blieb den Bewohner:innen nichts anderes übrig als für die Deutschen zu arbeiten. Im Grunde handelte es sich um einen fundamentalen Angriff auf die gesamte Lebensweise der Einheimischen, ein Angriff, der die Landkarten der Bedeutung durchkreuzte, die Vorstellungen von Wirtschaften, Raum- und Zeitorganisation sowie Werte und Normen.

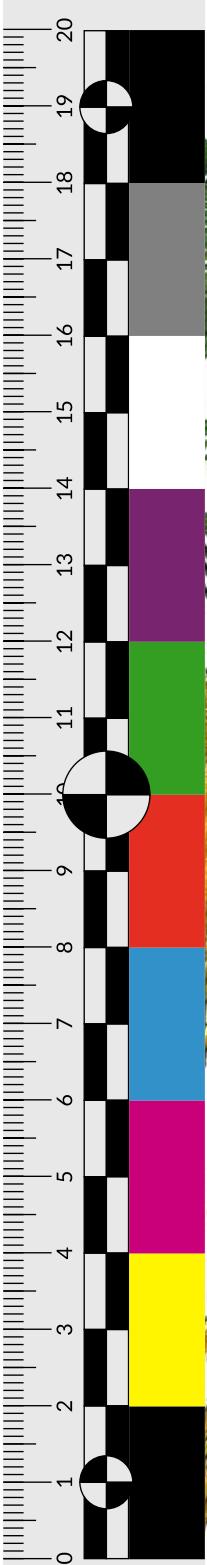
Dieser Angriff blieb nicht unbeantwortet: In praktisch allen Kolonien war der Widerstand gegen die deutsche Besatzung immens. In China, in Deutsch-Ost- und Südwestafrika, sogar auf den kleinen Inseln im Pazifik. In China begann 1900 die „Bewegung der Verbände für Gerechtigkeit und Harmonie“ (auch als „Boxer“ bezeichnet) ihre Angriffe gegen die Vertreter des Westens, die im weitgehend abhängigen Land überall mit imperialer Überlegenheitsattitüde auftraten. Das Deutsche Reich beteiligte sich am zweiten internationalen Expeditionskorps und bis zur Rückkehr 1901 ging die 20.000 Mann starke deutsche Truppe mit brutaler Härte vor. In Ostafrika dauerte es gleich am Anfang fast zwei Jahre, um einen Aufstand an der Küste niederzuschlagen, danach folgten Hunderte von „Strafexpeditionen“. Ab 1890 erhob sich die ethnische Gruppe der Hehe im südlichen Zentraltansania; die immer wieder aufflammenden Kämpfe dauerten zehn Jahre. Und dann folgte 1905 ein antikolonialer Aufstand, der von vielen Gruppen getragen wurde und sich zum „Maji-Maji“-Krieg entwickelte. 1904 hatten sich in „Südwest“ die Herero zum Widerstand entschlossen, dann folgten die Nama (damals despektierlich als „Hottentotten“ bezeichnet). Die Guerilla-Taktiken der Nama waren erstaunlich effektiv; die waffentechnisch überlegene deutsche Truppe benötigte über drei Jahre, um den Krieg zu entscheiden.

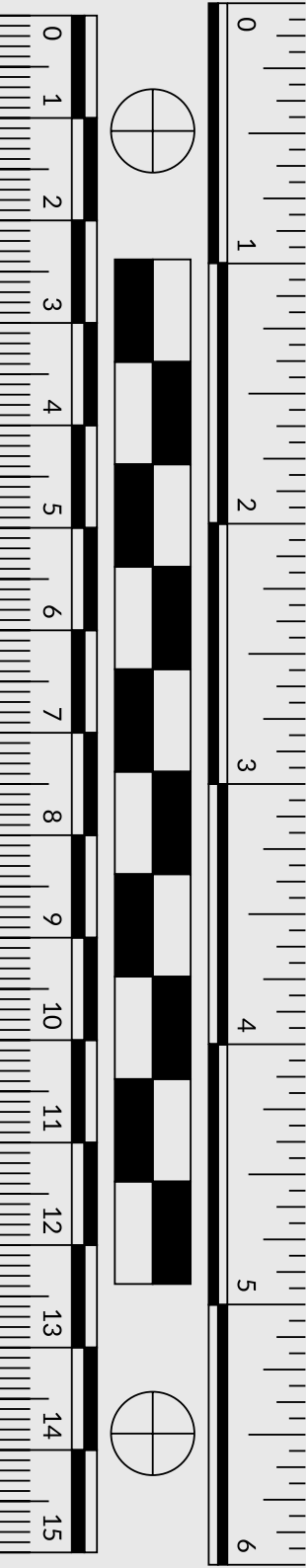
In Übersee erprobten die deutschen Truppen fast durchweg eine Art der Kriegführung, die im Zweiten Weltkrieg als „Vernichtungskrieg“ bezeichnet wurde. Da die Guerilla-Taktiken aus vielen überraschenden Angriffen und dem anschließenden Untertauchen bestanden, war die Antwort der „Schutztruppen“ ein Krieg gegen die gesamte Bevölkerung. Im Maji-Maji-Krieg betrieb das deutsche Militär systematisch die Plünderung und Zerstörung von Pflanzungen, Hütten und Vorräten, um die Rückzugs- und Versorgungsmöglichkeiten zu schwächen. Im Krieg gegen „unzivilisierte Völkerschaften“, schrieb Adolf von Götzen in seinen Erinnerungen *Deutsch-Ostafrika im Aufstand*, sei „die planmäßige Schädigung der feindlichen Bevölkerung an Hab und Gut unerlässlich“. Das bezeichnete er selbst auch als „Vernichtungstaktik“.<sup>16</sup>

In Deutsch-Südwest steigerte sich dieses Vorgehen zu einem regelrechten Völkermord. Nach der Schlacht am Waterberg 1904 drängte das deutsche Militär auch die nicht kämpfenden Herero in eine Wüstengegend ohne Wasser ab und überließ die Menschen dort dem Sterben – wer eine Rückkehr versuchte, wurde erschossen. Den Guerilla-Einheiten der Nama begegnete die „Schutztruppe“ mit der Einkesselung in sogenannten Konzentrationslagern; dabei traf es wiederum auch die Zivilbevölkerung. Genaue Opferzahlen sind für diese Zeit schwer anzugeben, aber in Deutsch-Südwest dürften 40.000 bis 60.000 Herero sowie etwa 10.000 Nama ums Leben gekommen sein. Im weit aus dichter besiedelten Deutsch-Ostafrika lagen die zeitgenössischen Schätzungen bei 150.000 Toten, heute gehen Historiker teilweise von der doppelten Zahl aus.

<sup>16</sup> Gustav Adolf von Götzen: *Deutsch-Ostafrika im Aufstand 1905/1906*, Berlin: Reimer 1909, S. 247f.

Im Übrigen kam es selbst in den Kolonien im Pazifik unentwegt zu Aufständen. Auch hier reagierte die Führung mit Maßnahmen, die an spätere Zeiten erinnern. Bei der Rebellion auf Ponape wandte das Militär nicht nur die oben genannten Praktiken an: Nach einem zähen Sieg wurde die kleine ethnische Gruppe der Sokehs, 430 Personen, komplett auf eine andere Insel umgesiedelt. Heute steht von all diesen Ereignissen primär der Völkermord in „Südwest“ in der öffentlichen Debatte, weil es sich um die einzige Siedlungskolonie handelte und allein Truppen aus Deutschland im Einsatz waren. In Ostafrika bestand die „Schutztruppe“ mehrheitlich aus einheimischen „Asakari“, die für guten Sold und respektable Positionen im Dienste des Deutschen Reiches tätig waren.





## 6.

# Osterweiterung der Erinnerung

Ab 1907 beruhigte sich die Situation, nicht nur militärisch, sondern vor allem weil Berlin begann, die Kolonien „rationaler“ zu verwalten und die rechtliche Situation der einheimischen Arbeitskräfte zu verbessern. Doch schon sieben Jahre später trat das Deutsche Reich in den Ersten Weltkrieg ein, der mit einer Niederlage endete: 1919 gingen die überseeischen Kolonien im Vertrag von Versailles als „Mandatsgebiete“ an die Siegermächte über. In Versailles geschah aber auch noch etwas anderes: Polen, das nach den Teilungen im späten 18. Jahrhundert für über 100 Jahre von der europäischen Landkarte verschwunden war, wurde als Zweite Republik neu gegründet. Das Deutsche Reich und Österreich mussten eine Reihe von Gebieten an das neue Polen abtreten, was dem imperialen „Drang nach Osten“ kurzfristig einen Riegel vorschob. Es existierte noch ein anderer Schauplatz des deutschen Expansionsstrebens und dieser Schauplatz lag nicht in Übersee, sondern quasi in der Nachbarschaft. Der kanadische Historiker Robert L. Nelson hat geschrieben, im Hinblick auf den Kolonialismus gäbe es eine „Salzwasser-Theorie“: Hier das Mutterland, dort die Kolonie und dazwischen müsse sich sehr viel Wasser befinden.<sup>17</sup> Dass Tansania oder Namibia ehemalige Kolonien

<sup>17</sup> Vgl. Robert L. Nelson: Introduction: Colonialism in Europa? The Case Against Salt Water, in: ders. (Ed.): Germans, Poland, And Colonial Expansion to the East, New York: Palgrave Macmillan 2009.

waren, scheint daher selbstverständlich. Doch während die deutsche Herrschaft dort drei Jahrzehnte währte, waren Gebiete des heutigen Polens (Gebiete mit einer deutlichen polnischsprachigen Mehrheit) 150 Jahre entweder von Preußen oder später vom Deutschen Reich besetzt. In diesem Fall aber wird nicht von Kolonialismus gesprochen.

Auch der deutsche Imperialismus in Südosteuropa und dem damaligen Osmanischen Reich wird selten in die Debatte einbezogen, obwohl alles auf eine ehemals imperiale Beziehung hindeutet: Bemühungen um ökonomische und kulturelle Dominanz, die Aufbewahrung von erheblichen Teilen des kulturellen Erbes in Deutschland, die brutale Besatzung in der Nazizeit und die Arbeitsmigration in die Bundesrepublik nach dem Zweiten Weltkrieg.<sup>18</sup> Was diesen Raum betraf, ging es zumeist nicht um direkte Landgewinne, sondern um ein ausgeklügeltes System von Abhängigkeiten, das durch ökonomische „Durchdringung“, militärische und industrielle Beratung sowie kulturelle Führung erreicht werden sollte. Dieser „informelle“ Imperialismus im Hinblick auf Südosteuropa und das Osmanische Reich zieht sich durch die deutsche Politik wie ein roter Faden: vom Kaiserreich über die Weimarer Republik hin zur Naziperiode.

Die Annexion polnischer Gebiete begann bereits mit Preußen, einem Staat, der von Beginn an rücksichtslos versuchte, sein Territorium zu erweitern. Durch die endgültige Zerstörung Polens mit der dritten Teilung 1795 (zwischen Preußen, Österreich und Russland) konnte sich Preußen an der Ostsee bis weit hinter Königsberg/Kaliningrad und nach Süden über Białystok und Warschau bis hinunter nach Schlesien

<sup>18</sup> Vgl. Malte Fuhrmann: Der Traum vom deutschen Orient: Zwei deutsche Kolonien im Osmanischen Reich: 1851–1918, Frankfurt a. M.: Campus 2006.

ausdehnen. Zuletzt kamen die Gegenden um Posen und Warschau dazu, die als Zentren einer selbstbewusst agierenden, polnischen Oberschicht galten, die aber kurzerhand umbenannt wurden in „Südpreußen“ und „Neuostpreußen“. Über die Hälfte des Staatsgebietes bestand aus ehemaligen polnischen Ländereien und von den insgesamt acht Millionen Preuß:innen sprachen zur Jahrhundertwende etwa drei Millionen Polnisch.

Die preußische Politik schwankte ebenso wie später die des Deutschen Reiches zwischen Phasen starker Unterdrückung und Perioden, in denen mehr Autonomie zugestanden wurde. Als die erste demokratische Versammlung der deutschsprachigen Länder 1848 in der Frankfurter Paulskirche zusammentrat, wurde schnell klar, dass selbst die liberalen Kräfte keinerlei Interesse zeigten, den anwesenden Vertretern der polnischen Bevölkerung die nationale Freiheit zu garantieren. In der sogenannten Polendebatte waren sich die Abgeordneten durchaus einig, dass die Annexion des Landes durch Preußen und die Besiedlung durch Deutsche rechtmäßig gewesen sei. Schließlich wurde der „kultivierende“ Aspekt der deutschen Herrschaft betont: die Urbanisierung, die Rationalisierung der Landwirtschaft, der Ausbau der Infrastruktur sowie die Abschaffung der feudalen Struktur und die Gewährung von religiöser Toleranz.

Die damaligen Reden in der Paulskirche und die folgende Abstimmung gegen eine polnische Unabhängigkeit verankerten das koloniale Projekt im Osten in der Konstitution des demokratischen Deutschlands. Damit wurde auch eine Spaltung festgeschrieben: Es gab nun eine Bevölkerung, die deutsche, die angeblich zur Freiheit befähigt war, und eine andere, die dazu scheinbar nicht die nötigen Voraussetzungen hatte. Die höhere Kultur, so lautete die Legitimation, hatte „sie“ zurecht überrollt und von der Geschichte



ausgeschlossen. Diese Episode hat eine enorme Relevanz für „unsere“ Geschichte, denn sie zeigt, dass das Projekt der deutschen Demokratie von Anfang an auf sich-überschneidenden Territorien lag und von einem stets verschwiegenen, „östlichen“ Anderen bewohnt wurde. Dieser Kolonialismus – warum sollte es anders genannt werden? – begann lange vor der Berliner Konferenz von 1884, die in der aktuellen Diskussion oft als Startpunkt des deutschen Kolonialismus betrachtet wird.

Nach der Gründung des Deutschen Reiches kamen die mehrheitlich polnischsprachigen Gebiete im Grunde niemals zur Ruhe. Otto von Bismarck, der sich für überseeische Abenteuer nicht sehr interessierte, sorgte sich stark um die östlichen Reichsgebiete, die er durch Homogenisierung endgültig befrieden wollte. Er zettelte den berühmten „Kulturkampf“ an, der sich mit repressiven Maßnahmen gegen die polnische Sprache und die katholische Religion richtete. Allerdings geriet Bismarck so auch in eine Auseinandersetzung mit der katholischen Kirche im Rest des Reiches und erlitt schließlich eine krachende Niederlage. Die nächste Strategie zur „Germanisierung“ richtete sich nicht auf die Veränderung der Bevölkerung, sondern auf die Eroberung von Raum. 1886 wurde in Posen/Poznań eine „Ansiedlungskommission für Westpreußen und Posen“ eingesetzt, die mit der Hilfe von etwa 100 Millionen Reichsmark verschuldete Güter von polnischen Adeligen aufkaufen und an deutsche Siedelnde weitergeben sollte. Da der polnische Adel als nationalistische Avantgarde galt, glaubte Bismarck, so zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen zu können. Tatsächlich ließ sich der polnische Widerstand nie wirklich brechen.

Nach 1880 begann eine millionenfache Abwanderung der jüdischen Bevölkerung aus Ost- und Südosteuropa – nicht zuletzt aufgrund der dort zunehmend antisemitischen

Stimmung. Das Deutsche Reich lag auf der Transitroute in die Vereinigten Staaten, nur ein verschwindend geringer Teil der sogenannten Ostjuden blieb im Reich. Doch die Eingewanderten dienten als Projektionsfläche, um eine Bedrohung durch „asiatische Horden“ aus dem Osten zu beschwören. Als russische Truppen zu Beginn des Ersten Weltkrieges einmarschierten, schien sich das Szenario zu bewahrheiten. Doch das Blatt wendete sich rasch zugunsten Deutschlands und neue Gebiete wurden erobert. Um Warschau herum entstand ein Generalgouvernement, das später in das vom Reich gesteuerte sogenannte Regentschaftskönigreich Polen überging. Weiter östlich davon entstand „Ober Ost“, bestehend aus Teilen von Polen, Litauen, Lettland und Weißrussland. Dieses Gebiet war nach dem Oberbefehlshaber Ost benannt, und es unterstand direkt der militärischen Verwaltung. Beide Gebiete wurden als koloniale „Puffer“ gegen die Gefahr aus dem Osten betrachtet und zugleich als koloniale Eroberungen, in denen die deutsche „Kulturmission“ tätig werden müsse.

Der US-Historiker Vejas Gabriel Liulevicius hat in seinem Buch mit dem deutschen Titel *Kriegsland im Osten: Eroberung, Kolonialisierung und Militärherrschaft im Ersten Weltkrieg* ausführlich den Blick beschrieben, den die Eroberer auf die östlichen Territorien warfen. In den zeitgenössischen Berichten ist vom leeren, unkultivierten Land, von der grassierenden Vernachlässigung, von der zurückgebliebenen, apathischen und unproduktiven Bevölkerung sowie von den unhygienischen Zuständen und den schrecklichen Krankheiten die Rede. Tatsächlich unterschied sich diese Wahrnehmung kaum von jener in Übersee: Der koloniale Blick ließ die Eroberung wie eine Notwendigkeit erscheinen. Während die lokale Bevölkerung einem harschen kriegswirtschaftlichen Besatzungsregime unterworfen wurde,

standen sie eigentlich, so General Ludendorff in dem Buch *Kriegserinnerungen*, in deutscher Schuld.

Hätte das Deutsche Reich den Krieg gewonnen, so wären diese Gebiete Teil eines kontinentalen Kolonialprojektes geworden. Doch das Reich verlor den Krieg an der Westfront und musste nicht nur die eroberten Gebiete hergeben, sondern noch viel mehr: Auf Druck der Vereinigten Staaten von Amerika entstand in Versailles das erste Mal seit über 120 Jahren wieder ein unabhängiger polnischer Staat, wofür Deutschland fast ganz Westpreußen, die Provinz Posen und kleine Teile Niederschlesiens abgeben musste. Während der Verlust der überseeischen Kolonien in der Bevölkerung und Publizistik keine dramatischen Reaktionen hervorrief, spielten die Territorien im Osten vor allem in der konservativen und später nationalsozialistischen Propaganda eine enorme Rolle. Der Zusammenhang zwischen dem Kolonialismus in Übersee, dem sogenannten Drang nach Osten und der folgenden nationalsozialistischen Landnahme zeigt sich in vielen Biografien, was bisher oft übersehen wurde. Alfred Hugenberg etwa, in der Weimarer Republik der Besitzer eines regelrechten Presseimperiums, wurde in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg primär als bourgeoiser Steigbügelhalter Adolf Hitlers betrachtet. Ein anderer Blick auf Hugenbergs Leben zeigt aber, dass er praktisch alle Aspekte des deutschen Expansionsstrebens in sich vereinigte: Er trieb als Funktionär die „Germanisierung“ der „Ostprovinzen“ voran, er initiierte unter anderem mit Carl Peters, dem „Gründer“ der Kolonie Deutsch-Ostafrika, den koloniallobbyistischen „Alldeutschen Verband“, er leitete die reaktionäre Deutschnationale Volkspartei (DNVP) und unterstützte Adolf Hitler. Solche Karrieren sind – das fällt in jüngster Zeit zunehmend auf – keine Seltenheit in der Zeit des Kaiserreichs bis zum Zweiten Weltkrieg.

## 7.

# „Unser Indien“ im Osten

Das nationalsozialistische Regime verfocht die Erweiterungspolitik unter dem Banner des „Lebensraums“. Schon auf den ersten Seiten von *Mein Kampf* positionierte Adolf Hitler dieses Prinzip scheinbar gegen das überseeische Kolonialstreben, doch seine Idee war die einer letztlich kolonialen Landnahme im Dienste des „rassisch“ überlegenen, weil „nordischen“ deutschen Volkes. Was unterschied diese Landnahme im „Lebensraum“-Konzept letztlich von der kolonialen Landnahme in Übersee? Hitler bezeichnete den Osten von Polen bis Russland wiederholt als deutsches „Indien“, womit er sowohl das Ziel der Reise als auch das „Kronjuwel“ des zukünftigen Imperiums markierte. Die dort lebende slawische Bevölkerung bezeichnete er in seinen *Monologen im Führerhauptquartier* als „geborene Sklaven-Masse, die nach einem Herrn schreit“ und „zu einem eigenen Leben nicht bestimmt“ sei.<sup>19</sup> Im „Dritten Reich“ wurde die Vision der eigenen Überlegenheit in die extremste Variante von „Rassen“-Ideologie gegossen und diente als Legitimation für brutale Neuordnungspläne und den „Vernichtungskrieg“ im Osten.

In Polen wurde das System von der SS brutal durchgesetzt: Das „Reichssicherheitshauptamt“ rottete bereits beim

<sup>19</sup> Vgl. Adolf Hitler: *Mein Kampf*. Eine kritische Edition, hg. von Ch. Hartmann et al. im Auftrag des Instituts für Zeitgeschichte München, Berlin 2016, S. 93; ders.: *Monologe im Führerhauptquartier 1941-1944*. Die Aufzeichnungen Heinrich Heims, hg. von Werner Jochmann, Hamburg: Knaus 1980, S. 47.

Einmarsch 1939 konsequent die gebildeten Schichten im Land aus, um eben jene „Sklaven-Masse“ herzustellen. Das SS-„Rasse- und Siedlungshauptamt“ wiederum vermaß die lokale Bevölkerung im Hinblick auf ihre „rassische Qualität“ und sortierte die Personen von „deutschungsfähig“ bis zu „asozial“. Zudem wurden in den ins Reich eingegliederten polnischen Gebieten und später auch im neu entstandenen Generalgouvernement für die besetzten polnischen Gebiete deutsche Siedlungsprojekte gestartet: Der Osten glich dem mythischen Westen der USA, in dem gegen die Indigenen die Grenze der „arischen“ Zivilisation vorangeschoben wurde. In diesem Sinne galt das Generalgouvernement auch als eine Art „Reservat“ für die „minderwertige“ Bevölkerung und sollte als Reservoir für Zwangsarbeit dienen. Hans Frank im Übrigen, der Leiter der Verwaltung dort, bezeichnete das Territorium als „erstes Kolonialgebiet der deutschen Nation“.<sup>20</sup> Bis 1942 träumten die Nazis ihren Traum von einem „neuen Gotenreich“ (Alfred Rosenberg), danach wurden sie zunehmend von der Realität des immer zäher werdenden Widerstands vor Ort und weltweit eingeholt. Aber es dürfte auch klar sein, was geschehen wäre, wenn das „Dritte Reich“ den Krieg gewonnen hätte.

In den letzten Jahren hat es einige Versuche gegeben, auch die Shoah in einer postkolonialen Weise zu interpretieren – Jürgen Zimmerers Aufsatzsammlung *Von Windhuk nach Auschwitz* trägt diese Verbindung bereits im Titel. Obwohl in den Kolonien sicherlich Maßnahmen angewandt wurden, die in der späteren Vernichtungskampagne gegen das europäische Judentum wiederkehrten, erscheint die

<sup>20</sup> Zit. nach: I. Geiss / W. Jacobmeyer (Hg.): Deutsche Politik in Polen 1939-1945. Aus dem Diensttagebuch von Hans Frank, Generalgouverneur in Polen, Opladen: Leske 1980, S. 24.

Behauptung einer direkten Verbindung von dort nach hier nicht überzeugend. Der organisierte Mord an den Jüd:innen richtete sich gegen einen inneren Feind, der als internationalistische Bedrohung der „rassischen“ Einheit des Volkes wahrgenommen wurde, während es bei der imperialen und kolonialen Politik um Landnahmen außerhalb der eigentlichen Nation ging.

Allerdings gab es durchaus Übergänge. So hat der Historiker Götz Aly in dem Buch *Endlösung* gezeigt, wie sich die Beschlüsse der Wannsee-Konferenz 1942 aus der Eroberungspolitik und den Umsiedlungsprojekten im Osten entwickelt haben. Das lässt sich auch anschaulich am Beispiel des Lagers in Auschwitz zeigen, wo die zahlreichen und oft widersprüchlichen Maßnahmen zur „Germanisierung“ in die Schaffung des Konzentrationslagers mündeten.<sup>21</sup> Dabei wurde die jüdische Bevölkerung zunächst in die Zwangsarbeit verschleppt, was mit der Ansiedlung der IG Farben vor Ort eine systematische Dimension annahm. Die Privatfirma unterhielt ein eigenes Lager, in dem die „arbeitstauglichen“ Personen untergebracht waren, die auf den Baustellen und in der Produktion regelrecht zu Tode gearbeitet wurden. Die Fabrik stellte nach der Fertigstellung zu ca. 60% Buna her, einen Ersatz für Naturkautschuk. Kautschuk jedoch war ein klassischer, lange durch Zwangsarbeit ausgebeuteter Kolonialrohstoff, den das Deutsche Reich zuvor aus Übersee bezogen hatte, auch aus der eigenen Kolonie Deutsch-Ostafrika. Als diese Wege im Krieg durch Seeblockaden versperrt blieben, wurde das synthetische Substitut durch jüdische Zwangsarbeiter:innen hergestellt.

<sup>21</sup> Vgl. Sybille Steinbacher: „Musterstadt“ Auschwitz. Germanisierungspolitik und Judenmord in Oberschlesien, München: K.G. Saur 2000.

Interessant wäre unter einem postkolonialen Gesichtspunkt sicher auch ein genauerer Blick auf die Idee, alle Jüd:innen in die französische Kolonie Madagaskar zu verschleppen und dort zu internieren. Von heute aus gesehen klingen diese Pläne geradezu irrsinnig, doch ab den 1930er Jahren wurde diese Option ernsthaft diskutiert. Zunächst in der Zweiten Polnischen Republik, in der das Außenministerium – weitgehend realitätsfern – Pläne zur Aussiedlung von Teilen der jüdischen Bevölkerung mit eigenen Kolonialambitionen verband. 1937 wurde gar eine Kommission nach Madagaskar ausgesandt, um die Bedingungen dort zu prüfen. Wenig später spielte die Idee auch im Deutschen Reich eine Rolle. Allerdings stand das Vorhaben hier von vornherein im Rahmen einer „Endlösung“ der „Judenfrage“ auf europäischer Ebene: Madagaskar sollte ein autonomes, aber von der SS bewachtes „Großghetto“ werden. Chefideologe Alfred Rosenberg trug solche Vorstellungen im „Völkischen Beobachter“ vor, das Auswärtige Amt startete später die konkrete Planung. Das „Reichssicherheitshauptamt“ stieg nach dem schnellen Sieg über Frankreich auf die Pläne ein und stoppte sogar vorübergehend die Umsiedlung der jüdischen Bevölkerung ins Generalgouvernement. Erst als klar wurde, dass Großbritannien weder auf die deutsche Seite überwechseln würde noch besiegt werden könnte, gingen die Pläne für die „Endlösung“ in eine exterminatorische Richtung.<sup>22</sup> Am Madagaskar-Plan zeigt sich eine Verschränkung von nationalen Homogenisierungsmaßnahmen und überseeischer Expansion: Die vorgeblich bedrohliche internationalistische Minderheit sollte in einem Kolonialreservat in Übersee eingesperrt werden, wobei das bewohnte Territorium der Kolonie als Verfügungsmasse betrachtet wurde.

<sup>22</sup> Vgl. Magnus Brechtken: „Madagaskar für die Juden“. Antisemitische Idee und politische Praxis 1885-1945, München: Oldenbourg 1997.

## 8.

# Erinnerungskompetenz in der vielheitlichen Gesellschaft

Zuletzt bleibt noch einmal zu erwähnen, dass sich die kontinentalen Machtbestrebungen des Deutschen Reiches auch auf Südosteuropa und das Osmanische Reich richteten. Es ist im Rahmen dieser Broschüre kaum möglich, diese Geschichte erschöpfend zu beschreiben, denn hierbei handelte es sich um ein kompliziertes „informelles“ und trotzdem systematisch vorangetriebenes Projekt. Es sollte mittels wirtschaftlicher und kultureller Dominanz ein abhängiger Großraum geschaffen werden, der zumeist mit dem Begriff „Mitteleuropa“ belegt wurde. Das Konzept war niemals klar definiert – manche Entwürfe umfassten nur Deutschland und Österreich, in manchen Vorstellungen sollte Mitteleuropa bis Afghanistan reichen. Unzweifelhaft ist, dass die Bemühungen um die Schaffung eines „Export Empire“ (Stephen G. Gross) auf dem Balkan vom Kaiserreich über die Kriegsziele im Ersten Weltkrieg bis zur Weimarer Republik erstaunlich kohärent waren, sowohl was die staatlichen Maßnahmen als auch was die Aktivitäten der Wirtschaft betraf. Das Osmanische Reich, das seit 1875 pleite war und zum Spielball des Westens wurde, war als abhängiger Partner eingeplant, was im Ersten Weltkrieg zu einer Waffenbrüderschaft führte. Interessanterweise versuchte das Deutsche Reich auch über Konstantinopel – wo dem Anspruch nach der Sultan auch der Kalif war, also der geistliche Führer aller Muslim:innen – Einfluss auf die muslimischen Untertanen anderer imperialer Player wie England, Frankreich und Russland zu gewin-



nen. Im Ersten Weltkrieg entstanden in Brandenburg zwei Gefangenenlager, in denen muslimische Kriegsgefangene der Entente-Mächte untergebracht waren. Dort startete das Reich ein ausgeklügeltes Programm, um diese Gefangenen zu Dschihadisten auszubilden, die dann gegen ihre ehemaligen kolonialen Unterdrücker kämpfen sollten. Im „Halbmond“-Lager entstand in diesem Zusammenhang auch die erste Moschee auf deutschem Boden, deren Bild auf Postkarten weltweit verbreitet wurde, um die Freundschaft des Reiches zu den Muslim:innen propagandistisch zu dokumentieren.

Die Geschichte des deutschen Imperialismus und Kolonialismus kann in diesem Rahmen nur cursorisch behandelt werden. Allerdings ist sie trotz einer gewissen Konjunktur in den letzten Jahren insgesamt keineswegs erschöpfend erforscht – vor allem auf lokaler Ebene lohnt es sich, Untersuchungen anzustellen. Welche Bauwerke, welche Straßennamen, welche Personen, welche Wirtschaftszweige, welche Infrastrukturmaßnahmen im Umfeld der eigenen Schule und des eigenen Wohnortes hatten etwas mit dieser Geschichte zu tun? Die Bewegung der Geschichtswerkstätten in den 1970er Jahren hat ein recht ausgeklügeltes Arsenal an Methoden entwickelt, damit auch sogenannte Laien historische Forschung betreiben können. „Die Beschäftigung mit Geschichte“, heißt es im Vorwort eines Sammelbandes von 1985, „wird nicht mehr länger der Fachwissenschaft überlassen, sondern als gemeinsamer Arbeits- und Lernprozess von vielen (...) praktiziert. Dabei erfährt der Begriff Kompetenz eine erweiterte Definition.“<sup>23</sup> Viele der Methoden von damals sind in der Didaktik aufgenommen worden,<sup>24</sup> doch ob sich das immer in den konkreten Unterricht vermittelt, das sei dahingestellt. Jedenfalls würde sich die hier erzählte Geschichte des Imperialismus für zahlreiche Lernprojekte anbieten, in denen kollaborativ geforscht werden könnte.

Im Vorwort des Sammelbandes wird auch die „Subjektivität von Geschichtsarbeit“ angesprochen, die als letztlich nicht vermeidbare „Begrenztheit“ des eigenen Blicks nicht verleugnet werden dürfe. Im erwähnten Lehrplan von NRW wurde die „Lebenswelt“ der Schüler:innen angesprochen, die zweifellos einen Teil dieser „Subjektivität“ ausmacht. Allerdings darf diese Lebenswelt nicht von den Lehrenden vorgegeben werden. Es wäre sicher nicht zielführend, die Schüler:innen aufgrund ihrer Herkunft auf bestimmte Perspektiven festzulegen. Die Herkunft ist gerade für Schüler:innen – im Gegensatz zur Auffassung vieler Lehrenden – alles andere als selbstverständlich.

Die unterschiedlichen Zugänge werden sich während der Recherchen ohnehin herauschälen. So wird etwa die Frage nach den Orten, an denen die Vorfahren gelebt haben (im Übrigen auch die der Lehrenden), eine zerklüftete, transnationale Karte entstehen lassen, auf der sich Positionierungen ergeben. Diese Positionierungen finden nicht notwendig alle im Hinblick auf Deutschland statt. So war das Osmanische Reich lange ein aggressiver imperialer Faktor und spielte lange auf dem Balkan eine große Rolle, bevor es selbst zum Objekt imperialistischer Bestrebungen wurde. Das historische Panorama dürfte so kompliziert sein

<sup>23</sup> Hannes Heer / Volker Ullrich: Die „neue Geschichtsbewegung“ in der Bundesrepublik, in: dies. (Hg.): Geschichte entdecken. Erfahrungen und Projekte der neuen Geschichtsbewegung, Reinbek: Rowohlt 1985, S. 21.

<sup>24</sup> Vgl. etwa Klaus Bergmann: Multiperspektivität. Geschichte selber denken, Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2016 (3. Aufl.); Hilke Günther-Arndt / Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch, Berlin: Cornelsen 2020 (8. Aufl.).1985, S. 21.

wie die Vielheit in den Klassen selbst. Allerdings können die Lernenden auch ganz andere lebensweltliche Zugänge finden. Vielleicht wählen sie die globale Klimakrise als Ausgangspunkt ihrer Forschung – und wollen herausfinden, was die Machtbeziehungen im Zeitalter des Imperialismus damit zu tun hatten.

Für den Unterricht bieten sich auch die Bildwelten jener Zeit als Material an. Im Netz und in frei zugänglichen Archiven lassen sich Hunderte von Bildern aus den deutschen überseeischen Kolonien finden, in denen weiß gekleidete Deutsche abgelichtet sind, die von ihren schwarzen Untertanen umgeben sind. Die Bilder eignen sich für eine rassistismuskritische Analyse, weil sich an ihnen zeigen lässt, wie die Trennung zwischen „Wir“ und „Ihr“ konstruiert wird – welche Unterschiede eine Rolle spielen (Hautfarbe), wie Differenz bewusst akzentuiert wird (weiße Haut, weiße Kleidung) und wie die Bilder zugleich eine soziale Differenz vermitteln (hierarchische Anordnung). Als Vergleich ließen sich anthropologische Bilder aus dem „Osten“ heranziehen. Die „rassische“ Weltanschauung des Nationalsozialismus wurde nicht zuletzt in der Schule vermittelt – mit den entsprechenden Bildern des Slawischen und Jüdischen. Diese Analysen der rassistischen Trennung von „Wir“ und „Sie“ in Bildern ließe sich auch als eine Art mediale Alphabetisierung verstehen, um aktuelle Bilder zu verstehen. Bilder, wie sie während der europäischen Schuldenkrise oder der sogenannten Flüchtlingskrise zu sehen waren oder immer wieder im Zusammenhang mit dem afrikanischen Kontinent oder Ländern, in denen überwiegend Muslim:innen leben, zu sehen sind.

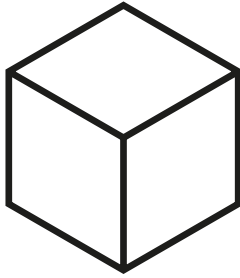
Dass die Rassistismuskritik ein Thema für die Didaktik wäre, darüber kann kein Zweifel bestehen. Karim Fereidooni und Nina Simon haben jüngst einen Sammelband

mit dem Titel *Rassismuskritische Fachdidaktiken* herausgegeben: eine verdienstvolle Arbeit mit – im Gegensatz zu vielen Didaktikwerken – sehr konkreten Beispielen für den Unterricht. Allerdings ist es erstaunlich, dass der deutsche Kolonialismus eigentlich nur in einem Text eine größere Rolle spielt und das auch nicht direkt, sondern als Kontext für die exotistische Kunst der Künstlervereinigung „Die Brücke“ auftaucht. In einem Text, der sich mit historischer Didaktik befasst, wird zur Illustration der Fall der Sarah Baartman erwähnt (einer schwarzen Frau aus Südafrika, die in Europa als „Hottentotten-Venus“ ausgestellt wurde) – deren Geschichte aber spielt hauptsächlich in London und Paris. Die Abwesenheit des deutschen Kontextes ist umso verwunderlicher, da heute noch zahlreiche koloniale Bezüge im Leben der Schüler:innen präsent sind. Das Schimpfwort „Kanake“ etwa, das auch von Jugendlichen mit Migrationshintergrund als ironische Bezeichnung verwendet wird, stammt ursprünglich aus dem pazifischen Raum: Die ethnische Gruppe der Kanaken lebte und lebt noch in Neu-Kaledonien. Dieses Gebiet, das keine deutsche Kolonie war, gehörte zu Melanesien und wurde im Gegensatz zum vom Reich besetzten Polynesien keineswegs als Paradies, sondern als barbarisch und gefährlich betrachtet – die pejorative Bedeutung hat also eine Kontinuität, die aus der Kolonialzeit stammt. Ebenso zu Melanesien gehörten die Fidschi-Inseln und daher ist es nicht mehr so überraschend, dass in den neuen Bundesländern die Bezeichnung „Fidschi“ als Beschimpfung verbreitet ist.

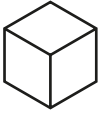
Die Vielheit der Schulklassen kann eine Ressource sein, um die neuralgischen Punkte der Erinnerungskultur mit der zukünftigen Bevölkerung der Republik zu diskutieren. Wie kann an die Shoah, den Kolonialismus und die vergessenen Opfer der Vernichtungskriege so erinnert werden, dass kein

Wettbewerb oder eine Verdrängung entsteht? Wie verhalten wir uns zu einem „nationalen Erbe“, das auf Ausbeutung basiert? Wie gehen wir mit Raubgut um, das in deutschen Museen liegt, und wie mit den Forderungen nach Reparationen und Rückgaben? Das betrifft Forderungen aus europäischen Ländern wie Griechenland ebenso wie solche aus Übersee, etwa von den Nachfahren der Völkermordopfer in Namibia. Schließlich: Wie finden wir einen Umgang mit den eigenen Privilegien und den globalen Ungleichgewichten, die eine Folge der europäischen und westlichen Sklaverei und Kolonialherrschaft sind? Die Geschichte des Imperialismus und die Erinnerung an vergangenes Unrecht „betrifft“ tatsächlich alle Schüler:innen, und das Interesse daran ist auch enorm. Nicht nur, weil es sich um ein weniger präsent Thema der Geschichte handelt, sondern auch, weil sich aus Vergangenheit eine Verantwortung ableitet, individuell wie kollektiv.

Die Kinder und Jugendlichen im heutigen Bildungsbetrieb haben an den Konflikten und Verbrechen der Vergangenheit keinen direkten Anteil, zumal wenn es um den deutschen Kolonialismus geht. Das macht die Diskussion nicht unbedingt einfacher, aber es entbindet von einfachen moralischen Schuldzuweisungen. Die Klassen können ein Raum sein, in dem die zukünftige, vielheitliche Erinnerungskultur mit ihren unterschiedlichen Positionierungen, Herkünften und Überlieferungen – mit Moderation durch die Lehrenden – ausprobiert wird. Dieser Raum hat eine unschätzbare Bedeutung, denn zurzeit ist noch gar nicht klar, wie diese Erinnerungskultur aussehen kann. Damit wird die Vielheit der Klassen zum Lernort par excellence. Was dabei auch gelernt wird, ist der Umgang mit Widersprüchen, die Kunst des Streits, das Ausfechten von Problemen, also Demokratie.



**BEREITS ERSCIENEN  
IN DER REIHE DER BAUSTEINE**



### **Unser Präventionsansatz**

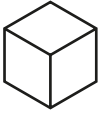
Eine gute und nachhaltige Präventionsarbeit an unseren Schulen stärkt Kinder und Jugendliche, sich für eine demokratische Gesellschaft, für Menschenrechte und ein solidarisches Miteinander einzusetzen. Der Präventionsansatz von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* wendet sich gegen alle Ideologien der Ungleichwertigkeit.

### **Gender & Islam in Deutschland**

Im schulischen Alltag gibt es derzeit große Unsicherheiten im Umgang mit Kindern und Jugendlichen aus muslimischen Familien. Dieser Baustein möchte die Pädagog\*innen in ihrer interkulturellen Kompetenz stärken, damit sie auch gegenüber diesen Schüler\*innen ihrem Bildungsauftrag im Sinne des Kindeswohls nachkommen können.

### **Die Rolle der Schulsozialarbeit**

Der Baustein „Die Rolle der Schulsozialarbeit in der Menschenrechtserziehung“ zeigt auf, warum Schulsozialarbeit für eine diskriminierungssensible Schule so wichtig ist und benennt Voraussetzungen einer erfolgreichen Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe.



### **Reden über Rassismus in Deutschland**

In dem vierten Baustein debattieren Aktivist\*innen und Journalist\*innen generationsübergreifend über Rassismus, Antirassismusbearbeitung in Deutschland, Rassismusbegriffe und Ansätze der Kritischen Weißseinsforschung.

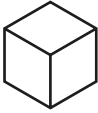
### **Antisemitismus und Migration**

Antisemitismus macht vor den Schulen nicht halt. Besondere Aufmerksamkeit erfährt dabei in letzter Zeit die Frage, ob eine originär muslimische Judenfeindschaft für die Zunahme antisemitischer Einstellungen in Deutschland verantwortlich sei. Diese Debatte greift der Islamwissenschaftler Dr. Michael Kiefer auf.

### **Transnationaler Extremismus**

Ultranationalismus, Rechtsextremismus unter migrantischen Gruppen sowie Antisemitismus und Islamismus stellen für Pädagog\*innen eine Herausforderung dar – unter anderem, weil diese transnationalen Extremismen nicht nur durch gesellschaftliche Verhältnisse in Deutschland geprägt sind, sondern auch durch Dynamiken in anderen Ländern.





### **Antimuslimischer Populismus**

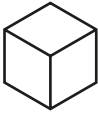
Antimuslimischer Populismus ist der Treibstoff des Rechtspopulismus in Deutschland und Europa. Der Islam dient dabei als Projektionsfläche für Feindbildkonstruktionen, die bis in die Mitte der Gesellschaft hinein Wirkung entfalten. Sie sind Ausdruck einer neuen Form des Rassismus, in der die tatsächliche oder auch nur zugeschriebene religiöse Zugehörigkeit ethnisiert wird.

### **Antisemitismus von Links**

Thomas Haury stellt in diesem Baustein die widersprüchliche Geschichte des Antisemitismus von links ebenso wie die innerlinke Auseinandersetzung mit diesem dar.

### **Identitätspolitik und Schulen**

Identitätspolitik spielen auch in der Schule eine wichtige Rolle: Schüler\*innen ordnen sich Gemeinschaften zu, spielen mit Identitäten oder erfahren Zuschreibungen aufgrund von angenommenen oder tatsächlichen Gruppenzugehörigkeiten.



### **Junge Menschen und ihre Rechte in Schulen**

Politikwissenschaftler Roland Roth plädiert in diesem Baustein dafür, sich an Schulen und vor allem auch im Courage-Netzwerk stärker auf die Kinderrechtskonvention der UN zu beziehen. Er zeigt auf, wie die Kinderrechte einen anspruchsvollen und zugleich normativen Rahmen bilden können.

### **Mobbing in Schule und Jugendarbeit**

Mobbing ist ein weit verbreitetes Phänomen an Schulen und in der Jugendarbeit – noch verstärkt durch das Internet und die Corona-Zeit. Der Mobbingberater Florian Wallner definiert in diesem Baustein den Begriff Mobbing, beschreibt Systematiken und wie Gegenmaßnahmen gestaltet werden können. Sanem Kleff ordnet Mobbing als Instrument der Herabwürdigung ein, das seine Wirkung dann entwickelt, wenn bereits Ideologien der Ungleichheit in der Gruppe virulent sind – und dass diese einbezogen werden müssen, damit Gegenmaßnahmen gelingen können.

**Bestellen Sie online im Courage-Shop (2,95 € inklusive Versand) oder downloaden Sie dort die PDF-Dateien.**

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen trägt der Autor/die Autorin bzw. tragen die Autoren/Autorinnen die Verantwortung.

*Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* (Aktion Courage e. V.) ist in den Jahren 2020 bis 2024 Teil des Kompetenznetzwerks „Demokratiebildung im Jugendalter“. Ihm gehören die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V., die Dialog macht Schule gGmbH und das Netzwerk Demokratie und Courage e. V. an.

Gefördert vom



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**