

Benedikt Heckens

Koloniale Narrative in der politischen Bildung erkennen und verlernen

In diesem Artikel werde ich aufzeigen, warum postkoloniale Perspektiven in der politischen Bildung wichtig sind. Anhand einer exemplarischen Analyse eines Schulbuchs für die Fächer Politik und Wirtschaft der Jahrgangsstufen 7 und 8 werde ich Defizite in der schulischen politischen und historischen Bildung aufzeigen und anschließend zeigen, wie postkoloniale Bildungsansätze diese Defizite überwinden können.

1. Bildung und postkoloniale Perspektiven

In den postkolonialen Theorien wird der Kolonialismus mit seinen Macht- und Herrschaftsbeziehungen zum Ausgangspunkt für die Analyse heutiger Gesellschaften gemacht. Postkoloniale Ansätze in der Bildung zielen darauf ab, fortbestehende Ungleichheitsverhältnisse zu überwinden. Durch Bildungsprozesse wird ein kritisches Bewusstsein über diese Ungleichheiten und ihre Ursachen geschaffen und es soll zu einem Handeln angeregt werden, das auf Veränderung abzielt (vgl. Matz et al. 2017, S. 98). Daher kommt der Darstellung des europäischen Kolonialismus in der politischen Bildungsarbeit eine große Bedeutung zu. Im Bereich der schulischen Bildung lässt sich feststellen, dass die Beschäftigung mit dem Kolonialismus in Schulbüchern sehr kurz gehalten ist (vgl. Awet 2018, S. 200). Noch kürzer kommt in der Regel, insbesondere mit Bezug auf den afrikanischen Kontinent, die Beschäftigung mit präkolonialer Geschichte außerhalb Europas vor (vgl. Marmer et al. 2015, S. 115 f.). Aus dieser Geschichtslosigkeit folgt auch eine Darstellung der Kolonisierten als weitestgehend passiv und militärisch, ökonomisch und kulturell unterlegen (vgl. Porstner 2020, S. 190, 195 f.). Auch wenn in aller Regel die Verbrechen während des Kolonialismus benannt werden, verbleiben diese Darstellungen zumeist innerhalb der problematischen Darstellungsweise außer-europäischer Gesellschaften und Menschen. So wird auch eine kritische Auseinandersetzung mit aktuellen Phänomenen wie ökonomischer Ausbeutung oder militärischen Konflikten und deren Zusammenhang mit dem europäischen Kolonialismus erschwert (vgl. Awet 2018, S. 200).

Postkoloniale Theorien gehen davon aus, dass koloniales Wissen und die darauf begründeten Machtbeziehungen nicht vergangen sind, sondern auch heute beständig reproduziert werden. Dabei muss auch Wissen als historisch entstandener Komplex begriffen werden, der in Machtbeziehungen eingebettet ist. Bestimmte Formen von Wissen werden in einem komplexen Zusammenspiel von Macht und Wissensproduktion als allgemeingültige Wahrheiten hervorgebracht und geordnet (vgl. Danielzik 2013, S. 26 f.). Die Ordnung dieses Wissens kann als Archiv verstanden werden. Das Archiv ist ein allgemeines System, durch das bestimmte Aussagen als Teil eines legitimen Wissens wahrgenommen werden können (vgl. Foucault 1981, S. 187 f.). Postkoloniale Theorien zeigen auf, wie während des europäischen Kolonialismus Wissen über außer-europäische Gesellschaften sowie eine Hierarchisierung zwischen dem „Westen und dem Rest“ (Hall 1992) entstanden ist, die noch heute fortwirkt (vgl. Danielzik 2013, S. 27 f.).

Ein wichtiger Ansatz postkolonialer Theorien ist daher, (post-)koloniale Archive zu analysieren und sich die Wirkungen im Hinblick auf Machtverhältnisse und materielle Ungleichheit anzuschauen. Für meine Analyse sind dabei vor allem zwei Konzepte postkolonialer Theorien wichtig: Othering und Provinzialisierung Europas (vgl. Ziai 2016, S. 37 ff.).

Othering bezeichnet die Wissensproduktion über die „Anderen“. Dies betrifft Menschen und Gesellschaften, die als anders markiert und vom Eigenen unterschieden werden. Diese Unterscheidung geht in der Regel mit einer Hierarchisierung einher, bei der das Eigene dem „Anderen“ gegenüber als überlegen dargestellt wird. Hier spielt besonders auch die Vorstellung von

der Einteilbarkeit von Menschen in *Rassen*¹ eine wichtige Rolle. Menschen und Gesellschaften werden dabei über bestimmte Wissensformen und Narrative mithilfe der Strategie des Othering unterteilt und hierarchisiert, mit *weißen*² Menschen und europäischen Gesellschaften an der Spitze. Diese Einteilungen, die während des historischen Kolonialismus entstanden und als Grundlage und Legitimation der kolonialen Verbrechen dienten, wirkt noch heute fort. Das Othering kann sich dabei etwa auf körperliche Merkmale oder zugeschriebene kulturelle Zugehörigkeiten stützen, dient aber immer einer hierarchisierten Grenzziehung. Rassismus kann dabei nicht allein als Phänomen von radikalen Einzelnen oder Gruppen abgetan werden, die bewusst und intentional bestimmte Menschen abwerten. Vielmehr handelt es sich bei Rassismus um ein strukturelles Phänomen, das überlieferte *weiße* Machtansprüche und Privilegien aufrechterhält und dabei auf ein Wissensarchiv zurückgreift, das in der Zeit des Kolonialismus entstanden ist. Rassismus darf dabei nicht nur als intentional abwertend verstanden werden. Rassistische Handlungen und Äußerungen bestehen auch dort, wo rassistische Wissensformen und Diskurse reproduziert werden und damit (bewusst oder unbewusst) eine rassistische Hierarchisierung aufrechterhalten wird (vgl. Arndt 2019c, S. 37 ff.). Hierzu zählen etwa Fragen nach der Herkunft bei Personen, die als nicht-*weiß* gesehen werden, oder die Zuschreibung von bestimmten Verhaltensweisen und Fähigkeiten aufgrund einer vermeintlichen Herkunft.

Damit eng verbunden ist das Konzept der Provinzialisierung Europas. Es dient der Infragestellung eurozentrischer Annahmen. Kritisiert wird die implizite Vorstellung, aus einem europäischen Kontext entstammende Werte, Sichtweisen, Wissensformen und Lebensweisen hätten universelle Gültigkeit und ließen sich auf andere Kontexte übertragen.

Diese Ansätze liefern grundlegende Leitgedanken für eine kritische und postkoloniale Perspektive auf Inhalte und Praxis der schulischen wie außerschulischen Bildung. Da Schule eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von Wissen und der Entwicklung von Identitäten und Vorstellungen junger

Menschen spielt, ist eine kritische Auseinandersetzung mit Inhalten und der Praxis der schulischen Bildung erforderlich. Sie kann das Bewusstsein für Ungleichheiten und deren Ursachen schärfen und so zu einem auf Veränderungen zielenden Handeln anregen. Zum anderen ist diese Kritik an Inhalten und Bildungspraxis bedeutsam für Schüler*innen (und Lehrende) mit Rassismuserfahrungen. Eine beständige Konfrontation mit rassistischen Narrativen und Zuschreibungen von Nicht-Zugehörigkeit zu und (impliziter oder expliziter) Unterlegenheit gegenüber einer als *weiß* und europäisch gedachten Norm ist eine verletzend und traumatisierende Erfahrung. Sie verschließt den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen, die über Bildungserfolge verteilt werden (vgl. Laja 2015, S. 269 ff.; Marmer / Sow 2015b, S. 23).

2. Die Darstellung der Anderen in Bildungsmaterialien

Meine exemplarische Analyse bezieht sich auf die aktuellste Ausgabe eines Schulbuches, das in NRW für das Fach Geschichte/Politik an Hauptschulen und für das Fach Geschichte an Realschulen in den Jahrgangsstufen 7 und 8 zugelassen ist (Ebeling / Birkenfeld 2013). Konzentrieren werde ich mich dabei vor allem auf Fotografien, die in besonderer Weise als vermeintlich exakte Darstellungen der Realität Vorstellungen prägen können. Dabei spielt auch eine Rolle, in welchem Kontext die Fotos auftauchen, also wie sie beschriftet sind und wie sie in Verbindung zum Textmaterial auf der jeweiligen Seite stehen.

Die Doppelseite, die ich analysieren werde, beschäftigt sich unter der Überschrift „Afrika heute“ mit den Folgen des Kolonialismus für ehemals kolonisierte Staaten und Gesellschaften (Ebeling / Birkenfeld 2013, S. 262 f.). Hier finden sich drei Fotografien, die sich einzelnen Textteilen zuordnen lassen.

„Ehemalige Kolonien“

Im ersten Darstellungstext mit der Überschrift „Ehemalige Kolonien“ wird die Lage der heute formal unabhängigen Staaten in Afrika beschrieben. Eine differenzierte Darstellung unterbleibt und pauschal wird „Afrika“³ genannt. Eine solche Darstellung „Afrikas“ als ein homogener Raum ist als rassistisch zu werten. Dieses Afrika-Bild beschreibt den gesamten Kontinent als gleichermaßen defizitär, wodurch „Afrika“ als ein Ort konstruiert wird, der von der europäischen Norm abweicht und dadurch als unterlegen und dominierbar gesehen wird (vgl. Bendix 2015, S. 26). Neben der Bezeichnung als „Afrikaner“ tauchen Menschen aus Afrika als abgrenzbare Gruppen vor allem in Bezeichnungen wie „illegale Einwanderer“ und „Rebellen“ auf, die negative Assoziationen hervorrufen und rassistische Zuschreibungen reproduzieren. Daneben werden Menschen in „Afrika“ vor allem als Angehörige von „Volkgruppen“, „Familienclans“ und „Stämmen“ eingeteilt. Insbesondere die letzten beiden Begriffe gehen auf koloniale Traditionen und Wissensarchive

1 Der Begriff ist problematisch und zurecht wird seine Verwendung, wie etwa in der Debatte um den Gebrauch des Begriffs im Grundgesetz, heftig kritisiert. Nichtsdestotrotz ist die Konstruktion von *Rassen* nach wie vor wirkmächtig. Mit der Kursivschreibung möchte ich verdeutlichen, dass es sich um eine soziale Position handelt. Der Begriff *Rasse* stellt hier eine kritische Analysekategorie dar. Mit dieser Schreibweise wird in Teilen der postkolonialen Rassismusforschung versucht auf das Dilemma zu reagieren, dass Konstruktionen nicht ohne deren Benennung dekonstruiert werden können (vgl. Arndt 2019b, S. 186).

2 Ich schreibe den Begriff „*weiß*“ kursiv und klein um zu verdeutlichen, dass es sich um die Beschreibung einer sozialen Positionierung handelt und nicht um eine Farbbeschreibung. Demgegenüber werde ich Schwarz als Eigenbezeichnung Schwarzer Menschen groß schreiben, um es von dem Adjektiv schwarz als Bezeichnung einer Farbe zu unterscheiden. In beiden Fällen geht es darum zu verdeutlichen, dass diese Bezeichnungen nicht auf objektiven, sichtbaren Einteilbarkeiten beruhen, sondern soziale Positionen und damit einhergehende Erfahrungen beschreiben.

3 Ich setze den Begriff in Anführungszeichen, wenn ich Afrika nicht als geografischen Raum bezeichne, sondern auf „Afrika“ als Konstrukt verweise, das auf koloniale Zuschreibungen zurück geht.

zurück: Stämme und Clans zur Bezeichnung von Gesellschaften wurden und werden im europäischen Kontext nur für historische Strukturen von Gesellschaften verwendet (es sei denn es handelt sich bei den Clans um die Bezeichnung für nicht-weiße Communities). Unabhängig von tatsächlichen gesellschaftlichen Strukturen in den kolonisierten Gebieten dienten diese Fremdbezeichnungen vor allem der Konstruktion außereuropäischer Gesellschaften als „primitiver“ und „unzivilisiert“ im Gegensatz zu europäischen (vgl. Arndt 2019d, S. 669). Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang auch, dass gerade diese „Stämme“ und deren (vorkoloniale) Konflikte als Ursache für Konflikte nach „Abzug“ der Kolonialmächte ausgemacht werden. Generell wird hier ein Bild konstruiert, in dem „Afrika“ vor allem als defizitär dargestellt wird, als ein Kontinent voller „Wirtschaftskrisen, Unruhen und Bürgerkriegen“, in dem es „kein funktionierendes Gesundheitswesen und kaum Schulausbildung“ gibt und der beherrscht wird von „Hunger und Mangel“ (vgl. Ebeling / Birkenfeld 2013, S. 262).

Das Foto zum ersten Darstellungstext zeigt ein „Flüchtlingsboot vor der italienischen Insel Lampedusa“ (ebd., S. 262) und wurde am 10.4.2011 aufgenommen⁴. Zu sehen ist der Ausschnitt eines Bootes, auf dem sich eine große Anzahl von Menschen dicht gedrängt auf einem offenen Deck befinden. Farbe und Aussehen des Meeres lassen auf gutes Wetter und ruhigen Seegang während der Aufnahme schließen. Am oberen Rand des Fotos sind im Hintergrund einige Schiffe vor einer Küste zu erkennen, bei der es sich laut Bildunterschrift um die Küste Lampedusas handelt. Einzelne Gesichter sind auf der Aufnahme nur schwer zu erkennen, die Mimik zeigt keinen klar interpretierbaren Ausdruck. Die meisten Menschen auf dem Boot tragen Jacken, viele dazu auch Mützen und Hüte, was auf geringe Temperaturen schließen lässt. Fotografiert ist die Aufnahme aus einer leicht erhöhten Position. Durch diese Perspektive sowie die große Anzahl schwer zu identifizierenden Menschen auf dem Foto wird eine Distanz zur Szene aufgebaut, sowie durch das Herabblicken eine gewisse Überlegenheit inszeniert. Die große Anzahl der abgebildeten Menschen, in der einzelne nicht individuell identifiziert werden können, deckt sich auch mit der im Text vorgefundenen Verallgemeinerung von Menschen aus Afrika als „die Afrikaner“, in der hier dargestellten Situation noch ergänzt durch eine Verallgemeinerung als „Flüchtlinge“. Interessant ist zudem, was auf dem Foto nicht zu sehen ist. Es gibt keinen Hinweis auf Antrieb und Steuerung des Bootes. Die abgebildeten Menschen scheinen jedenfalls nicht mit der Führung des Bootes beschäftigt zu sein, oder werden in anderer Weise als handelnd dargestellt. Dies ruft wieder Assoziationen hervor, die Menschen aus Afrika als passiv und ohne eigene Handlungsfähigkeit ansehen. Zudem gehen aus dem Foto weder Lebensumstände in den Regionen der Herkunft oder von Geflüchteten in Europa hervor, noch lassen sich, jenseits einer gewissen Überfüllung des Bootes, Rückschlüsse auf die Bedingungen der Flucht, bei der jährlich viele Menschen sterben, schließen. Durch

das Zusammenspiel von Fotografie und Text wird lediglich vermittelt, dass „Afrika“ ein Kontinent voller Defizite ist und dass Menschen, die nach Europa gelangen in erster Linie „illegale Einwanderer“ sind.

„Hoffnung für Afrika“

Der zweite Darstellungstext zeichnet unter der Überschrift „Hoffnung für Afrika“ auf den ersten Blick ein anderes Bild von Afrika. Der Text beginnt mit einer Beschreibung der Potenziale für den afrikanischen Kontinent durch die zunehmende Nutzung und den verbesserten Zugang zu Mobiltelefonen. Es geht um eine von der UN festgestellte positive Entwicklungstendenz mit einem deutlichen Rückgang von Armut und sehr hohen Wachstumsraten der Wirtschaften einiger afrikanischer Staaten. Zurückgeführt wird diese Entwicklung, neben der eben genannten erweiterten Nutzung von Mobiltelefonen, auf einen verbesserten Zugang zum Internet, sowie dem reichen Vorkommen an Rohstoffen auf dem Kontinent. Auch wenn ergänzt wird, dass diese Veränderungen für das Leben „der Afrikaner“ einen größeren Nutzen hätten als die offizielle „Entwicklungshilfe“, bleibt diese Sichtweise in den Zuschreibungsmustern des aus postkolonialer Sicht scharf kritisierten Entwicklungsdiskurses. Diese Kritik richtet sich nicht nur gegen die einseitige Beschreibung bestimmter Gesellschaften als defizitär und damit nicht dem europäischen Vorbild entsprechend. Auch die grundsätzliche Idee der Entwicklung als Lösungsmodell für tatsächliche wie zugeschriebene Probleme wird kritisiert. Die Idee geht von einem linearen, historischen Prozess der Entwicklung menschlicher Gesellschaften aus, mit den Gesellschaften Nordamerikas und Westeuropas als zu erreichender Norm. Hierin ist schon eine starke Kontinuität zu kolonialen Diskursen um eine Überlegenheit europäischer gegenüber außer-europäischen Gesellschaften zu erkennen. Im Entwicklungsdiskurs wird diese Überlegenheit vor allem mit wirtschaftlichen Indikatoren begründet, bei denen ein hohes BIP und Pro-Kopf-Einkommen als Indizien für eine erfolgreiche („entwickelte“) Gesellschaft stehen. Niedrige Werte und damit ein niedriger „Entwicklungsstand“ werden in der Regel mit einem Mangel an Technologie, Wissen oder Infrastruktur erklärt, weshalb Lösungen für eine Entwicklung dann auch diese Bereiche betreffen. Mögliche politische Aspekte und die globale wie lokale ungleiche Verteilung von Ressourcen und Macht werden in der Regel außen vor lassen (vgl. Ziai 2010, S. 24 f.). Der vorliegende Text in Verbindung mit dem Foto geht in eine ähnliche Richtung. Die „Hoffnung für Afrika“ wird in erster Linie in wirtschaftlichem Wachstum und verbessertem Zugang zu Technologie gesehen. Gleichzeitig macht der letzte Abschnitt des Textes klar, dass Afrika nach wie vor defizitär ist: es herrscht eine große Ungleichheit und es gibt „kaum Aussichten auf Beruf und Bildung“ (Ebeling / Birkenfeld 2013, S. 262).

Das zu diesem Text gehörende Foto ist mit dem Text „Schüler mit Handys (Durban, Südafrika 2008)“ (ebd., S. 262) unterlegt. Es wurde am 21.7.2008 aufgenommen⁵, und

⁴ Quelle: IMAGO/Milestone Media, Bildnummer 0055250728

⁵ Quelle: European Pressphoto Agency (epa), Bildnummer epa01420147

zu sehen sind zwei Jugendliche, die ich als männlich lese. Bei dem einen, der auf der rechten Seite des Fotos zu sehen ist und aufgrund der Kameraperspektive etwas im Vordergrund steht, handelt es sich um einen Schwarzen Jugendlichen, bei dem anderen auf der linken Seite um einen *weißen* Jugendlichen. Beide sind in der gleichen Haltung zu sehen und tragen die gleiche Kleidung, bei der es sich möglicherweise um eine Schuluniform handelt. Sie halten ein Handy vor sich in die Luft und schauen auf den Bildschirm ihres jeweiligen Handys. Dabei lächeln sie. Was sie auf ihren Handys sehen (wobei es sich auch um etwas handeln kann, dass sie gerade mit den Handykameras aufnehmen, da beide die Handys in dieselbe Richtung halten), sowie der Hintergrund, vor dem sie stehen, ist nicht zu erkennen. Die Darstellung der beiden Jugendlichen in gleicher Haltung und gleicher Kleidung löst eine, vermutlich gewollte, Assoziation mit Gleichheit zwischen den beiden und damit zwischen einer Schwarzen und einer *weißen* Person, aus. Durch den gewählten Blickwinkel, befinden sich die Betrachtenden auf Augenhöhe mit den Jugendlichen. Das Foto stellt mit der Nutzung von Handys eine für Schüler*innen alltägliche Situation dar. Das ermöglicht der Zielgruppe eine Identifikation mit den Abgebildeten. Es ermöglicht darüber hinaus auch Schwarzen Schüler*innen eine Identifikation, die nicht mit negativen Zuschreibungen zu Schwarz-Sein arbeitet. Erleichtert wird das noch zusätzlich durch die Beschreibung der beiden als „Schüler“ in der Bildunterschrift. Dadurch wird im Foto ansatzweise einem Othering entgegen gewirkt. Demgegenüber sind dennoch zwei Aspekte aus einer postkolonialen Perspektive zu kritisieren, die sich sowohl aus der Verbindung mit dem Text, sowie vor dem Hintergrund tradierter Wissensarchive zu Afrika ergeben. Zum einen ist auffällig, dass die Gleichheit der Personen und damit auch die Möglichkeit der Identifikation der als weiß gedachten deutschen Schüler*innen, nur über eine Konstellation zu funktionieren scheint, in der neben einer Schwarzen auch eine *weiße* Person abgebildet ist. Zudem tragen beide Kleidung, die als westlicher Kleidungsstil assoziiert wird und werden im Umgang mit einem Gerät gezeigt, das als fortschrittlich gilt und damit nach hergebrachten Wissensformen letztendlich mit dem Westen assoziiert wird. In der gleichen Geste der beiden Dargestellten verstärkt sich auch das im Text aufgerufene Entwicklungsnarrativ, nachdem eine Entwicklung nur durch ein Nacheifern des *weißen*, überlegenen Westens möglich ist, eine eigenständige Bewältigung tatsächlicher oder zugeschriebener Probleme für afrikanische Gesellschaften also nicht möglich ist. Es wird das Bild verstärkt, wonach eine Verbesserung von Lebensumständen in nicht-westlichen Ländern letztlich nur durch ein Nacheifern westlicher Standards erreicht werden kann. Das deckt sich auch mit der Beschreibung im ersten Text der Seite, nachdem die Konflikte in Afrika nach (vor allem wegen) dem „Abzug“ der Kolonialmächte ausgebrochen seien. Der letzte Satz besagt: „Es fehlt an politischer Freiheit und Gleichberechtigung für Frauen“ (ebd., S. 262). Ein Satz der verwundert, wenn man bedenkt, dass zum Zeitpunkt der Herausgabe des Buches das nationale Parlament Ruandas einen Frauenanteil von 56,3 % und das nationale Parlament

des Senegals einen Frauenanteil von 42,7 % aufwies, während dieser zur gleichen Zeit im deutschen Bundestag bei 32,9 % lag (vgl. Inter-Parliamentary Union IPU 2013).

„Die Kolonialzeit ist nicht vergessen“

Die letzte Fotografie der Doppelseite steht in Verbindung mit dem Text unter der Überschrift „Die Kolonialzeit ist nicht vergessen“. Der vorangegangene Text („Namibia“) auf derselben Seite, beschäftigt sich knapp mit der heutigen Situation in Namibia, insbesondere mit Bezug darauf, dass auf dem Gebiet die deutsche Kolonie „Deutsch-Südwestafrika“ existierte. Die Unterschrift zur Fotografie⁶ lautet: „Der deutsche Botschafter Wolfgang Massing und der Herero-Oberhäuptling Kuaima Riruako reichen sich am 11.1.2004 am Grab des Herero-Anführers Samuel Maharero [sic] die Hände“ (Ebeling / Birkenfeld 2013, S. 263). Schon die Bezeichnung Riruakos als „Häuptling“ ist als Abwertung zu lesen, da der Begriff aus dem kolonialen Kontext stammt und pauschalisierend alle in den kolonisierten Gebieten vorgefundenen Führungspersonen bezeichnete, unabhängig von der tatsächlichen Vielfalt politischer Systeme. Zudem verweist der Begriff auf eine als „primitiv“ gedachte Gesellschaft, der die überlegene europäische, mit differenzierten Mechanismen der Herrschaft ausgestattete, Gesellschaft gegenüberstand (vgl. Arndt 2019a, S. 687 f.). Auch ein ergänzender Hinweis unter dem Foto, welcher der abgebildeten Personen Riruako und wer Massing ist, scheint nicht nötig zu sein. Auf dem Foto sind im Vordergrund links eine *weiße* Person in einem dunklen Anzug zu sehen und rechts eine Schwarze Person in einer militärisch wirkenden Uniform, die zudem nicht ganz zeitgenössisch wirkt.⁷ Für die Betrachtenden scheint deshalb nicht erklärenswert zu sein, wer Massing und wer Riruako ist. Zwischen den beiden ist ein Grabstein zu sehen, auf dem Boden zwischen ihnen liegen frische Blumen. Unter Bezugnahme auf den zugehörigen Text, lässt sich die dargestellte Szene deshalb als Gedenkveranstaltung interpretieren. Im Text wird eine Veranstaltung im Jahr 2004 zum Jahrestag des „Herero-Aufstands“ erwähnt, an dem die ehemalige deutsche Bundesministerin für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (im Text „Entwicklungshilfeministerin“), Heidemarie Wiecek-Zeul, teilgenommen hat. Als Grund für die Gedenkveranstaltung wird im Text nicht nur der Aufstand, sondern auch der „Vernichtungsfeldzug der Deutschen“ (Ebeling / Birkenfeld 2013, S. 263) erwähnt. Der Begriff Genozid wird hier allerdings vermieden, auch wenn Vernichtungsfeldzug eine adäquatere Bezeichnung ist als die Umschreibung „den Aufstand mit großer Grausamkeit nieder[schlagen]“ (ebd., S. 260), wie noch auf der vorangehenden Doppelseite zu lesen ist. In dem Text wird die Entschädigungsforderung von Vertreter*innen der Herero an die Bundesregierung erwähnt, sowie die auf der Gedenkveranst-

6 Quelle: dpa picture-alliance (www.picture-alliance.com /;3.4.2021)

7 Der Dokumentarkurzfilm *performing monuments* (2018) von Katrin Winkler, zeigt die Bedeutung der Reinszenierung historischer Ereignisse mit den entsprechenden Uniformen für das Gedenken der Herero und Nama. Auch diese Komponente findet in Bild und Text keine Beachtung.

staltung 2004 erfolgte Entschuldigung von Wiczorek-Zeul. Nicht erwähnt wird sowohl die Tatsache, dass Wiczorek-Zeul in ihrer Rede das Vorgehen der deutschen Truppen gegen die Herero und Nama als Völkermord bezeichnete und damit einer wichtigen Forderung aus Namibia entsprach, als auch die Tatsache, dass die Äußerungen von Wiczorek-Zeul von der Bundesregierung als Privatmeinung abgetan wurden und damit eine offizielle Anerkennung als Völkermord, ebenso wie Reparationszahlungen weiter ausstehen (vgl. Zimmerer 2019, S. 25). Durch den letzten Satz des Textes, wonach Wiczorek-Zeul neben der Anerkennung der deutschen Schuld auch „Entwicklungshilfeprojekte“ versprochen habe, wird sogar suggeriert, die Bundesrepublik würde ihrer Verantwortung entsprechend handeln, zumal „Entwicklungshilfe“ in der westlichen Wissensordnung auch immer mit selbstloser Hilfe, für die, die sich (noch) nicht selbst helfen können, assoziiert wird. Auch das Foto inszeniert diese Annahmen, in dem es den deutschen Botschafter zeigt, der mit einem wichtigen Vertreter der Herero, vermeintlich auf Augenhöhe, bei der Ehrung eines der wichtigsten Führer des anticolonialen Widerstandes der Herero abgebildet ist. Allerdings werden auch hier Menschen aus Afrika in erster Linie in Verbindung mit Leid, dem Genozid, dargestellt. Die *weiße* Person ist dem gegenüber, insbesondere unter Berücksichtigung des Textes, in der Rolle des Helfenden. Auch wenn die aktive Forderung nach Entschädigungszahlungen der Herero im Text besprochen wird, bleibt hier trotzdem die bekannte Hierarchisierung zwischen der *weißen*, helfenden, aktiven, überlegenen Person als Sinnbild für den Westen und der Schwarzen, empfangenden, passiven und unterlegenen Person als Personifizierung für ganz Afrika bestehen.

3. Verlernen lernen

Solche Darstellungen sind nicht nur problematisch, weil sie an der Realität in der Regel vorbei gehen, sie führen auch zu einer Produktion und Reproduktion rassistischen Wissens. Das hat negative Folgen für Menschen (insbesondere Schüler*innen), die als fremd gelesen werden und verhindert auch eine kritische Analyse bestehender Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, die zu emanzipativem Handeln ermächtigt und globale wie lokale Ungleichheitsverhältnisse angreift.

Das Konzept des Verlernens als einer kritischen Bildungspraxis, kann dabei zu einer kritischen Reflexion bestehender Verhältnisse und eigener Positionen anregen. Verlernen ist nicht mit Vergessen zu verwechseln. Vielmehr geht es um eine aktive und kritische Intervention, bei der Grundannahmen und eigene Positionierungen infrage gestellt werden und damit auch die Produktion von Wissen zu hinterfragen (vgl. Castro Varela/Heinemann 2016, S. 2). Praktisch kann das bedeuten, die im Unterricht immer präsent und von Schüler*innen eingeforderte kritische Auseinandersetzung mit Materialien auch auf das Schulbuch selbst zu übertragen und damit den Charakter des Schulbuchs als Instanz universellen Wissens infrage zu stellen. Es geht dann darum, die Annahmen, die in bestehenden Materialien bestehen, infrage zu stellen und aufzuzeigen, welche Perspektive dort eingenommen und

was ausgelassen wird. Das ist ein wichtiger Schritt, um aufzuzeigen, dass hier keine universellen Wahrheiten vermittelt werden, sondern auch historisch gewachsenes und kritisierbares Wissen reproduziert wird. Dadurch lassen sich auch die mit diesen Wissensformen verbundenen Machtverhältnisse sichtbar machen. Hilfreiche Publikationen, die für eine postkoloniale Materialkritik herangezogen werden können, gibt es bereits und können zum Teil frei zugänglich online abgerufen werden (z.B. Konzeptwerk Neue Ökonomie 2019; Autor*innen Kollektiv 2015; Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag 2013; global 2013).

Obwohl es in vielen Bereichen also schon Materialien gibt, die eine politische Bildung bereichern und zu einer kritischen Reflexion anregen können, erfordert es weiterhin Engagement und Initiative von Lehrer*innen und Referent*innen. Diese müssen eigene Vorstellungen und Normen in Frage stellen, sich mit anderen Sichtweisen beschäftigen und sich von ihnen irritieren lassen sowie Gewissheiten hinterfragen. Dazu kommt, dass eine Aneignung kritischen Wissens, das gängige Wissensformen infrage stellt, in der Regel eine eigene Recherche nach Informationen und Materialien erfordert. Das bislang offiziell bereitgestellte Wissen, etwa durch die großen Schulbuchverlage oder die Pflichtveranstaltungen des Lehramtsstudiums reproduziert zu oft noch westliches Überlegenheitsdenken. Auch hier gilt es also weiter einzuwirken, um (politische) Bildung zu dekolonisieren.

Literatur

- Arndt, Susan (2019a): ›Häuptling‹, in: Arndt, Susan / Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster, S. 687-688
- Dies. (2019b): Racial Turn, in: Arndt, S. / Ofuatey-Alazard, N. (Hrsg.): ebd., S. 185-189
- Dies. (2019c): Rassismus, in: Arndt, S. / Ofuatey-Alazard, N. (Hrsg.): ebd., S. 37-43
- Dies. (2019d): ›Stamm‹, in: Arndt, S. / Ofuatey-Alazard, N. (Hrsg.): ebd., S. 668-670
- Autor*innen Kollektiv (2015): Rassismuskritischer Leitfaden. Zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora (www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf; 23.2.2021)
- Awet, Kessete (2018): Die Darstellung Subsahara-Afrikas im deutschen Schulbuch: Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte und Politik der Sekundarstufe I (Gesamtschule) in Nordrhein-Westfalen, Opladen. Berlin, Toronto
- Bendix, Daniel (2015): Afrikabilder in Deutschland aus postkolonialer Perspektive, in: Marmer, E. / Sow, P. (Hrsg.): a.a.O., S. 26-38
- Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag e.V. (BER) (Hrsg.) (2013): Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassistismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin.

- Castro Varela, María do Mar/ Heinemann, Alisha M.B. (2016): Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen!, in: Zwischenräume #10
- Danielzik, Chandra-Milena (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 36(1), S. 26-33
- Ebeling, Hans/ Birkenfeld, Wolfgang (Hrsg.) (2013): Die Reise in die Vergangenheit. 2, [Schülerbd.] Nordrhein-Westfalen, Dr. A, 2, Braunschweig
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens, Frankfurt/M. global e.V. (Hrsg.) (2013): Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland (www.global.org/wp-content/uploads/2018/03/Global-e-V_Bildung-fuer-nachhaltige-Ungleichheit_Barrierefrei-Illustrationen-26-03-2013-2.pdf; 23.2.2021)
- Hall, Stuart (1992): The West and the Rest: Discourse and Power, in: Hall, Stuart / Gieben, Bram (Hrsg.): Formations of Modernity, Cambridge, S. 275-320
- Inter-Parliamentary Union (IPU) (Hrsg.) (2013): Woman in national parliaments (<http://archive.ipu.org/wmn-e/arc/classif010113.htm>; 21.2.2021)
- Konzeptwerk Neue Ökonomie e.V. (2019): Geschichte der Globalisierung – Vom Kolonialismus zum Global Village (<https://bne-sachsen.de/unterrichtsthemen/geschichte-der-globalisierung-vom-kolonialismus-zum-global-village/>; 1.3.2021)
- Laja, Modupe (2015): Rassismus in Schulbüchern dekolonisieren! Reines Kernanliegen zivilgesellschaftlicher Initiativen oder institutionelle Kernaufgabe deutscher Bildungspolitik?, in: Marmer, E./ Sow, P. (Hrsg.): a.a.O., S. 267-283
- Marmer, Elina / Sow, Papa (Hrsg.) (2015a): 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
- Marmer, Elina / Sow, Papa (2015b): Rassismus, Kolonialität und Bildung, in: Marmer, E. / Sow, P. (Hrsg.): a.a.O., S. 14-25
- Marmer, Elina / Sow, Papa / Ziai, Aram (2015): Der „versteckte“ Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch, in: Marmer, Elina/ Sow, Papa (Hrsg.): a.a.O., S. 110-129
- Matz, Eugenia / Knake, Sebastian / Garbe, Sebastian (2017): „Gibt’s das auch in postkolonial?“ – Globales Lernen vor dem Hintergrund postkolonialer Kritik, in: Emde, Oliver et. al. (Hrsg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung, Opladen, S. 91-109
- Porstner, Ilse (2020): „Kolonialismus“ im Geschichtsunterricht: Repräsentation und Rezeption historischen „Wissens“ als soziale Praxis, Berlin Boston
- Ziai, Aram (2010): Zur Kritik des Entwicklungsdiskurses, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 2010(10), S. 23-29
- Ziai, Aram (2016): Postkoloniale Studien und Politikwissenschaft. Komplementäre Defizite und ein Forschungsprogramm, in: Ziai, Aram (Hrsg.): Postkoloniale Politikwissenschaft: theoretische und empirische Zugänge, Bielefeld, S. 25-45
- Zimmerer, Jürgen (2019): Schwierige (Post-)Koloniale Aussöhnung. Deutschland, Namibia und der Völkermord an den Herero und Nama, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 2019(40–42), S. 23-27

Benedikt Heckens ist Politikwissenschaftler und arbeitet bei verschiedenen Vereinen und Initiativen in der außerschulischen politischen Bildung. Thematisch beschäftigt er sich dabei insbesondere mit Themen sozialer und ökologischer Gerechtigkeit auf lokaler wie globaler Ebene.