

## Über das Potenzial von Postkolonialismus für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht<sup>1</sup>

Das Thema ›Postkolonialismus‹ polarisiert. Ein prägnantes Beispiel für die teils hitzig geführten Debatten war der geplante, aber letztendlich abgesagte Vortrag des Historikers Helmut Bley, der 2021 auf einer Veranstaltung in Hannover über die deutsche Kolonialgeschichte in Afrika hatte reden wollen. Ausgehend von Bedenken der Initiative ›Diskriminierungssensibilität und Rassismuskritik‹ (Idira), die insbesondere die Tatsache, dass eine weiße Person über die Geschichte schwarzer Menschen referieren wollte, kritisierte, entschied sich die Stadt Hannover schlussendlich dazu, den Vortrag von Bley zu verschieben.<sup>2</sup>

Ob und inwieweit die Geschehnisse in Hannover tatsächlich als ein Symptom der oft unterstellten, debattierten und keinesfalls hinreichend belegten ›Cancel Culture‹ zu verstehen ist, vermag dieser Kommentar nicht zu beantworten, wohl aber als Ausgangspunkt zu nutzen, um sich mit den geschichtsdidaktischen Potenzialen des Postkolonialismus zu beschäftigen. Denn trotz aller Aktualität des Themas ist die Thematisierung der (post-)kolonialen Geschichte – so viel sei an dieser Stelle vorweggenommen – bis dato noch eine Seltenheit in den deutschen Lehrplänen und Fachanforderungen. Dieser Status Quo ist aus gleich mehreren Gründen bemerkenswert: Erstens verdeutlicht der Disput über den Vortrag von Bley – und vergleichbare Auseinandersetzungen<sup>3</sup> – die Gegenwartsrelevanz, die das Thema besitzt. In einer Zeit, in der von Geschichtslehrkräften gefordert wird, möglichst viel Bezug zum Alltag der

---

1 Kommentierter Beitrag: <https://doi.org/10.38072/2703-0784/p40>.

2 Katharina Schipkowski, Nur ein bisschen gecancel, in: taz 29.3.2021, <https://taz.de/Streit-um-Rassismus-Vortrag/!5758214/> (letzter Zugriff: 5.8.2022).

3 Vor allem im Zusammenhang mit Denkmälern kam es in der jüngeren Vergangenheit immer wieder zu Diskussionen um die Frage, wie mit der kolonialen Vergangenheit einzelner Länder, Kommunen, Städten oder auch Einzelpersonen umgegangen werden sollte. Für eine disziplinübergreifende Auseinandersetzung mit diesem Thema vgl. Sebastian Barsch/Silja Leinung (Hrsg.), *erinnern\_zerstören\_gestalten*. Interdisziplinäre Perspektiven zum Umgang mit Denkmalveränderungen in heterogenen Gesellschaften (in Vorbereitung).

➤ Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

Schüler\*innen herzustellen,<sup>4</sup> bieten sich wenig historische Inhalte besser an als die Thematisierung von Kolonialismus und Postkolonialismus. Zweitens ermöglicht eine verstärkte Fokussierung auf außereuropäische Geschichte, der oft formulierten Kritik an der nationalen Schwerpunktsetzung im Geschichtsunterricht an deutschen Schulen gerecht zu werden.<sup>5</sup> In Anbetracht der Tatsache, dass die postkoloniale Geschichte im Rahmen der sogenannten Postcolonial Studies spätestens seit der Jahrtausendwende zunehmend mehr Aufmerksamkeit in Deutschland erlangt hat,<sup>6</sup> liegen mittlerweile genug wissenschaftliche Erkenntnisse vor, um die Thematisierung nationaler Geschichte zumindest um einen postkolonialen Blickwinkel erweitern zu können.

Umso erfreulicher ist es aus geschichtsdidaktischer Sicht, dass Stephanie Zehnle einen Aufsatz verfasst hat, der sich mit der Frage auseinandersetzt, wie Staatsnamen als Ausgangspunkt eines postkolonialen Geschichtsunterrichts genutzt werden könnten und somit eine Möglichkeit schafft, Geschichtswissenschaft und -didaktik miteinander in Dialog treten zu lassen. Ziel dieses Kommentars ist es, die Ideen Zehnles, wie postkoloniale Themen in der historischen Bildung zum Einsatz kommen können, anhand des Parameters ›Kompetenzorientierung‹ auf ihre fachdidaktischen Potenziale hin zu überprüfen. Dafür soll zunächst die Verbindung zwischen Geschichtsdidaktik und Postkolonialismus skizziert werden, bevor davon ausgehend Bezug auf die Überlegungen Zehnles genommen werden wird.

## Postkolonialismus und Geschichtsdidaktik

Trotz aller definitorischen Klärungsversuche gilt der Begriff ›Postkolonialismus‹ bis heute als »unscharf und heiß debattiert«.<sup>7</sup> Grob lassen sich aus den bisherigen terminologischen Überlegungen zwei verschiedene Lesarten ableiten: Einerseits beschreibt Postkolonialismus auf einer deskriptiven Ebene die Zeit nach dem formalen Ende der Kolonisierung. Der sogenannte Dekolonisierungsprozess – hier als militärischer

---

4 In den Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein heißt es beispielsweise, dass historische Themen so ausgewählt werden sollen, dass »inhaltlich an die Lebenswelt und den Alltag der Lernenden angeknüpft werden« kann, Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), Fachanforderungen Geschichte. Allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II. Kiel 2016, hier 28.

5 Siehe hierfür zum Beispiel die Ausführungen bei *Ulrich Bongertmann*, Zeitgeschichtliche Bildung in der Schule – das Fach Geschichte, in: *Analysen & Argumente* 254, 2017, 1–9.

6 Für einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand bezüglich postkolonialer Geschichte und ihre Anfänge im angloamerikanischen Sprachraum vgl. beispielsweise *Alexandra Bechtum/Bernd Overwien*, Kann postkoloniale Kritik Schule machen? Über ihre Grenzen und Potenziale für (entwicklungs-)politische Bildungsarbeit, in: *Hans-Jürgen Burchardt/Stefan Peters/Nico Weinmann* (Hrsg.), *Entwicklungstheorie von heute – Entwicklungspolitik von morgen*. Baden-Baden 2017, 59–84.

7 *Castro Varela/Maria Do Mar/Nikita Dhawan*, *Postkoloniale Theorie. Eine Einführung*. Stuttgart 2020, hier 23.

und administrativer Rückzug der Metropolen aus den ehemaligen Kolonien verstanden –, der 1947 mit dem Abzug Großbritanniens aus Indien begann und erst in den 1990er Jahren endete,<sup>8</sup> war vor allem in den 1970er und 1980er Jahren für zahlreiche Historiker\*innen relevant, um sich mit den Geschehnissen während der kolonialen Herrschaft und den darauffolgenden Jahrzehnten in ehemaligen Kolonien zu beschäftigen. Dabei waren »[k]ritische Selbstreflexionen [...] nicht primär intendiert«.<sup>9</sup> Diese Hinwendung zu einer normativen Interpretation von Postkolonialismus, die als Kritik an »dem Wechselverhältnis von lokalen bis transnationalen Machtverhältnissen und Wissenstraditionen«<sup>10</sup> beschrieben werden kann, erfolgte erst nach der Jahrtausendwende. Hierbei wird der Postkolonialismus nicht als eine abgeschlossene Epoche verstanden, sondern als ein in westlichen Gesellschaften omnipräsentes Denkmuster, das es kritisch zu hinterfragen gilt: »Das ›post‹ in ›postkolonial‹ markiert daher nicht das Ende kolonialer Beziehungen zwischen Nord und Süd. Es legt vielmehr das Augenmerk auf koloniale Kontinuitäten, die nach dem Ende der formalen Fremdherrschaft unter veränderten Bedingungen weiterbestehen.«<sup>11</sup>

Eine postkoloniale Geschichtsdidaktik versteht sich primär als Auseinandersetzung mit der normativen Interpretation von Postkolonialismus, begreift das Phänomen als eine »mentale Struktur«,<sup>12</sup> die es mit Lernenden daraufhin zu analysieren gilt, ob bzw. inwieweit ehemalige koloniale Denkmuster bereits überwunden worden sind oder nach wie vor einen Platz im gesellschaftlichen Diskurs haben. Bisher gibt es allerdings nur wenige konkrete Ideen, wie postkoloniale Themenkomplexe für den Geschichtsunterricht brauchbar gemacht werden können. Zwar haben sich in den letzten beiden Dekaden mehrere Arbeiten mit den Potenzialen der Globalgeschichte für den Geschichtsunterricht befasst,<sup>13</sup> dabei aber kaum Bezug zur postkolonialen Theorie genommen. Diese fehlende Theoretisierung von postkolonialer Geschichte innerhalb des geschichtsdidaktischen Diskurses ist insofern irritierend, als dass für die Geschichtsdidaktik Kolonialismus und Postkolonialismus prinzipiell schon seit den

---

8 Andreas Eckert, Postkoloniale Zeitgeschichte?, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 17/3, 2020, 530–543, hier 532.

9 Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme, Geschichte lernen postkolonial? Schlussfolgerungen aus einer geschichtsdidaktischen Analyse postkolonial orientierter Unterrichtsmaterialien, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15, 2016, 131–148, hier 131.

10 Bechtum/Overwien, Kann postkoloniale Kritik Schule machen (wie Anm. 6), 61.

11 Eckert, Postkoloniale Zeitgeschichte (wie Anm. 8), 533.

12 Bernd-Stefan Grewe, Geschichte postkolonial – Eine Herausforderung, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15, 2016, 5–30, hier 9.

13 Etwa in: Nicole Schwabe, Geschichtsunterricht de-zentrieren. Globale Verflechtungen historisch denken lernen. Bielefeld 2020; Christian Grieshaber (Hrsg.), Sklaverei und Zwangsarbeit als Themen eines global orientierten Geschichtsunterrichts. Ein zentraler Beitrag zur Bildung eines globalen Geschichtsbewusstseins. Berlin 2016; oder auch Michael Brunnert, Kompetent den nationalhistorischen Tunnelblick überwinden. Gezielte Förderung von Kompetenzen historischen Lernens durch Globalgeschichte. Berlin 2013.

1980er Jahren von Interesse sind.<sup>14</sup> Jedoch führten die verhältnismäßig frühen Überlegungen kaum zu einer systematischen Auseinandersetzung mit den Potenzialen postkolonialer Themen für den Geschichtsunterricht.

Symbolisch hierfür stehen die bis dato nur sporadischen Ansätze, postkoloniale Themenkomplexe für den Geschichtsunterricht greifbarer zu machen. In einer Analyse der Kernlernpläne der Sekundarstufe II aus dem Jahr 2016 kommen Felix Hinz und Johannes Meyer-Hamme zu dem Schluss, dass »dort zwar bisweilen der Dekolonisationsprozess thematisiert wird, postkoloniale Theorie allerdings nirgends explizit auf der Agenda steht.«<sup>15</sup> Als Beispiele nennen die Autoren die Kernlernpläne aus Baden-Württemberg und Mecklenburg-Vorpommern, die als einzige postkoloniale Inhalte als Gegenstand des Geschichtsunterrichts des jeweiligen Bundeslandes vorschlagen bzw. festlegen.<sup>16</sup> An dieser Ausgangssituation hat sich seit dem Erscheinen des Aufsatzes nicht sonderlich viel verändert, auch wenn sich in einigen Bundesländern Tendenzen feststellen lassen, dem Postkolonialismus mehr Anteile im Geschichtsunterricht einzuräumen: In den letzten knapp sechs Jahren sind die Kernlehrpläne der Sekundarstufe II in Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen aktualisiert worden, wobei sowohl in Hessen als auch Sachsen explizit postkoloniale Inhalte in die Curricula mitaufgenommen worden sind.<sup>17</sup> Sicherlich kann hier kaum von einem kategorischen Umdenken hinsichtlich der Priorisierung von postkolonialen Themenkomplexen gesprochen werden, allerdings lässt sich durchaus eine sukzessive Erschließung des Themas Postkolonialismus in den hiesigen Lehrplänen und Fachanforderungen konstatieren.

---

14 Bodo von Borries veröffentlichte 1986 das Werk *Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem*, in dem »kontroverse heutige Positionen und multiperspektivische Quellenaussagen« über die koloniale Zeit präsentiert werden. Siehe Bodo von Borries, *Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem. Europa und Übersee zwischen Entdeckungs- und Industriezeitalter 1492-1830*. Düsseldorf 1986, hier 1.

15 Hinz/Meyer-Hamme, *Geschichte lernen postkolonial* (wie Anm. 9), hier 138.

16 Ebd.

17 In Hessen soll im dritten Halbjahr der Qualifikationsphase das Thema »Ost-West-Konflikt, postkoloniale Welt und Globalisierung« behandelt werden. Zwar bleibt das Kerncurriculum wage, wie das genau geschehen soll, allerdings sind Bemühungen, Postkolonialismus zu thematisieren, unbestreitbar, Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Geschichte*. Wiesbaden 2016, hier 37. In Sachsen wird im Wahlbereich 2 das Thema »Entkolonialisierung und Folgekonflikte« angeführt, das explizit darauf verweist, auch »aktuelle Probleme und Konflikte« zu behandeln, Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.), *Lehrplan Gymnasium Geschichte*. Dresden 2019, hier 49.

# Kompetenzförderung durch postkolonialen Geschichtsunterricht?

Unabhängig von den bisher zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, Postkolonialismus im Geschichtsunterricht zu behandeln, stellt sich aus geschichtsdidaktischer Perspektive die Frage, wie postkoloniale Themenkomplexe sinnvoll operationalisiert werden können, um der Zielvorstellung der aktuellen geschichtsdidaktischen Theorie zu entsprechen. Ohne den theoretischen Bogen über ›geschichtsdidaktische Zielvorstellungen‹ an dieser Stelle zu weit aufspannen zu wollen, spielen Überlegungen über Möglichkeiten der Förderung der historischen Kompetenzen von Schüler\*innen im Geschichtsunterricht mittlerweile eine wichtige Rolle in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik. Unklar ist lediglich, um welche Kompetenzen es sich dabei genau handeln soll. Denn je nach angewandtem (oder zu Grunde gelegtem) Kompetenzmodell stehen unterschiedliche Kompetenzen im Fokus der jeweiligen Lehrkraft bzw. Schule.<sup>18</sup> Zur Analyse der Eignung und des Potenzials der von Zehnle vorgeschlagenen Unterrichtsideen soll auf das Kompetenzmodell des Schweizer Historikers Peter Gautschi Bezug genommen werden, das unter anderem als theoretische Basis der Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holsteins fungiert.<sup>19</sup> Im Zentrum von Gautschis Kompetenzmodell steht die Ausbildung der sogenannten ›narrativen Kompetenz‹, die mittels der Entwicklung der vier Teilkompetenzen ›Wahrnehmungskompetenz‹, ›Erschließungskompetenz‹, ›Interpretationskompetenz‹ und ›Orientierungskompetenz‹ erlangt werden soll.<sup>20</sup> Dementsprechend gilt es zu klären, inwiefern die Ideen Zehnles dabei helfen können, die vier beschriebenen Teilkompetenzbereiche zu fördern, um die Schüler\*innen in der Entwicklung ihrer ›narrativen Kompetenz‹ zu unterstützen.

Dafür ist es notwendig, sich zunächst mit den Vorschlägen Zehnles und die ihnen inhärenten Verständnis von historischer Bildung auseinanderzusetzen. Die Afrikahistorikerin skizziert in ihren Ausführungen zunächst die Begriffsgeschichte zweier

---

18 Für eine Skizzierung der Kompetenzdebatte vgl. *Holger Thünemann*, Probleme und Perspektiven der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte, in: Saskia Handro/Bernd Schönmann (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*. Berlin 2016, 37–51.

19 Prinzipiell hätte die Analyse der vorgeschlagenen Ideen von Zehnle auch mit Hilfe eines anderen – oder gleich mehreren – Kompetenzmodells erfolgen können. Aufgrund des begrenzten Rahmens dieses Kommentars konnte jedoch nur ein Modell ausgewählt werden. Dass es sich dabei um das Modell von Gautschi handelt, ist in erster Linie ein Resultat der Relevanz des Modells für den Raum Schleswig-Holstein. Für einen Vergleich von verschiedenen Kompetenzmodellen im deutschsprachigen Raum vgl. *Werner Heil*, *Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht*. Stuttgart 2012, hier 18–49.

20 Ein schematischer Überblick über die von Gautschi beschriebenen Kompetenzen und ihre Funktionsweise findet sich in *Peter Gautschi*, *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts. 2009, hier 51.

afrikanischer Länder – Eswatini und Namibia – und eruiert im Anschluss Möglichkeiten, wie die terminologischen Entwicklungen der beiden Staaten dabei behilflich sein können, Schüler\*innen historisches Wissen zu vermitteln. Auf didaktisch-methodischer Ebene schlägt die Autorin einerseits vor, mit den Schüler\*innen zusammen Fallbeispiele auszuwählen, die den »spezifischen Interessen«<sup>21</sup> der jeweiligen Lerngruppe entsprechen. Dass es prinzipiell genügend Auswahlmöglichkeiten für ein solches Vorgehen gibt, macht Zehnle vor allem daran fest, dass eine ganze Reihe von Ländern ihre Staatsnamen im Kontext der Dekolonisation diskutierten und änderten.<sup>22</sup> Andererseits verweist Zehnle auf die Möglichkeiten, sich dem Thema Nationyme mittels »eigenständige[r] Recherche in gedruckten und digitalen [...] Nachschlagewerken, Enzyklopädien und Zeitungen« sowie der Beschäftigung mit »unterschiedlichen Karten« zu nähern.<sup>23</sup> Dadurch ließe sich die mangelhafte Literaturlage produktiv nutzen, um Schüler\*innen zu einem proaktiven Umgang mit vorher unbekannten historischen Inhalten zu animieren.<sup>24</sup> Bei den beiden anderen, eher inhaltlichen Vorschlägen der Autorin handelt es sich um mögliche Analysen von Konstruktionsprozessen, die im Rahmen der Historie von der Ländernamenvergabe eine Rolle spielen können. So schlägt Zehnle zum einen vor, anhand der gesellschaftlichen Auseinandersetzungen über Nationsnamen den Schüler\*innen zu illustrieren, dass momentane Staatsbezeichnungen keinesfalls als Kontinuum verstanden werden sollten, sondern stets überprüft werden muss, »wer in welchem Kontext wen mit welchen Absichten mit einem bestimmten Nationym belegt.«<sup>25</sup> Zum anderen plädiert Zehnle dafür, sich zusammen mit Schüler\*innen Gedanken über das »Zusammenwirken von Selbst- und Fremdbezeichnungen«<sup>26</sup> bei der Konstruktion von Staats- und Ländernamen zu machen. Lernenden würde somit die Möglichkeit gegeben werden, sich mit den Ursprüngen konnotierender Zuschreibungen zu beschäftigen und die Wirkmächtigkeit von Ethnonymen zu reflektieren. Sie resümiert, dass »Nationyme und Staatsnamen [...] deshalb einen Startpunkt für einen postkolonialen Geschichtsunterricht bilden [können], weil Allgemeinwissen dabei gleichzeitig erworben und historisch hinterfragt wird; weil Kolonisierte, ehemals Kolonisierte und Kolonisierende allesamt als Akteur\*innen auftreten, die sich selbst und andere deuten; und weil zwischen historischen Akteur\*innen und Staaten als Abstrakta immer wieder oszilliert werden kann.«<sup>27</sup>

---

21 Siehe den Beitrag *Fremde Länder, fremde Namen?* von Stephanie Zehnle im vorliegenden Band: <https://doi.org/10.38072/2703-0784/p40>.

22 Ebd.

23 Ebd.

24 Ebd.

25 Ebd.

26 Ebd.

27 Ebd.

Zehnles Aussage klingt plausibel, jedoch drängt sich die Frage auf, ob und inwieweit der Aufbau und das Hinterfragen von Allgemeinwissen sowie die Auseinandersetzung mit Staaten und Akteur\*innen dazu geeignet ist, die verschiedenen Teilkompetenzen ›Wahrnehmung‹, ›Erschließung‹, ›Interpretation‹ und ›Orientierung‹ zu fördern.

›Wahrnehmungskompetenz‹ wird im Modell Gautschis als Fähigkeit verstanden, zeitliche Veränderungen zu erkennen, vor allem anhand von Quellenmaterial.<sup>28</sup> Eine Förderung jenes Kompetenzbereiches mittels der offerierten Unterrichtsideen ist also prinzipiell problemlos möglich, etwa durch die von Zehnle vorgeschlagene Annäherung an afrikanische Nationen mittels des Vergleiches von historischen Karten aus unterschiedlichen Zeiträumen. So könnte das im Text erwähnte Beispiel Eswatini dazu genutzt werden, die Umbenennung des Landes durch den Vergleich zweier Karten, einerseits aus dem Jahr 2018 und andererseits aus dem Jahr 2022, zu untersuchen. Die Schüler\*innen bekämen die Möglichkeit, anhand visueller Quellen historische Entwicklungsprozesse, wie sie sich hier im geänderten Staatsnamen niederschlagen, nachzuvollziehen. Auch die Förderung der ›Erschließungskompetenz‹ scheint durch die Beschäftigung mit den sich verändernden Staatsnamen ehemaliger Kolonien gewährleistet werden zu können: Da die ›Erschließungskompetenz‹ im Sinne Gautschis vorrangig darauf abzielt, Schüler\*innen durch einen sicheren Umgang mit Quellen und Darstellungen zu dem Anfertigen eigenständiger Sachanalysen zu bewegen,<sup>29</sup> ließe sich eben jenes Ziel beispielsweise durch die Auseinandersetzung mit den Namensänderungen in ausgewählten Ländern umsetzen. Zehnles Empfehlung, sich tiefergehend mit den Konstruktionsprozessen von Länder- und Staatsnamen zu beschäftigen, kann den Schüler\*innen verdeutlichen, wie die unterschiedlichen Akteur\*innen, ihre Motivationslagen und historische Umstände – das von der Autorin gewählte Beispiel Namibia veranschaulicht diesen Aspekt überzeugend – den Namensgebungsprozess einzelner Länder beeinflussten. Aus den bekannten Informationen über die Konstruktion eines Ländernamens eine Sachanalyse zu erarbeiten, die unterschiedliche Akteur\*innen und Motivationen im Prozess der Namensgebung erkennt und benennt, ist geradezu ein Musterbeispiel für die beabsichtigte Förderung der ›Erschließungskompetenz‹. Anhand des Beispiels der Historisierung von Namensgebungsprozessen ehemaliger Kolonien lässt sich neben der ›Erschließungs-‹ zudem auch die ›Interpretationskompetenz‹ der Lerngruppe fördern. Denn diese Kompetenz zielt darauf ab, die Schüler\*innen in die Lage zu versetzen, sogenannte Sachurteile über historische Zusammenhänge zu fällen.<sup>30</sup> Zwar ist ein Sachurteil nicht immer trennscharf von einer

---

28 Michele Barricelli/Peter Gautschil/Andreas Körber, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2012, 207–235, hier 223.

29 Ebd.

30 Ebd.

Sachanalyse – oder einem Werturteil, dazu gleich mehr – zu unterscheiden,<sup>31</sup> stellt im Allgemeinen jedoch den Versuch dar, auf Basis einer temporalen und kausalen Verbindung von Informationen historische Ereignisse möglichst sachlich zu beurteilen und zu erklären. Folglich würde sich zum Beispiel eine Untersuchung des sich über mehrere Jahrzehnte hinziehenden Namensgebungsprozesses von Namibia dazu anbieten, die ›Interpretationskompetenz‹ der Lernenden durch die Anfertigung eines Sachurteils, das versucht zu begründen, warum sich letztlich der Name ›Namibia‹ und nicht ›Südwestafrika‹ durchgesetzt hat, zu verbessern. Und auch zur Aus- und Weiterbildung der vierten von Gautschi formulierten Teilkompetenz, der ›Orientierungskompetenz‹, die Schüler\*innen »zur eigenen Orientierung in der gegenwärtigen Lebenspraxis«<sup>32</sup> befähigen soll, bieten die Ideen Zehnles sinnvolle Anknüpfungspunkte: Durch die Thematisierung von Fremd- und Selbstbezeichnung verschiedener Länder kann es den Schüler\*innen problemlos ermöglicht werden, begründete Werturteile – sprich die Beurteilung historischer Ereignisse nach heutigen Wert- und Moralvorstellungen – zu formulieren, die die Angemessenheit von Länderbezeichnungen beurteilen.

Somit bleibt festzuhalten, dass die von Zehnle aufgeworfenen Ideen zur Implementierung von Postkolonialismus im deutschen Geschichtsunterricht durch die Thematisierung der Historie afrikanischer Staats- und Ländernamen durchaus dazu geeignet sind, eine umfassende Kompetenzförderung im Sinne Gautschis zu evozieren. Die vom Autor vorgenommene Einteilung der Ideen Zehnles in die jeweiligen Kompetenzbereiche sollte dabei keinesfalls als vollständig interpretiert, sondern lediglich als Argument dafür verstanden werden, dass eine Operationalisierung der vorgeschlagenen Unterrichtsideen für jede der vier Teilkompetenzen ›Wahrnehmung‹, ›Erschließung‹, ›Interpretation‹ und ›Orientierung‹ funktioniert. Wie effektiv die Vorschläge von Zehnle sind, hängt letztendlich auch damit zusammen, wie sie von Lehrkräften eingesetzt und von Schüler\*innen angenommen werden. Dass die Ausarbeitung einer passenden Aufgabenstellung zur Kompetenzförderung im Kontext Postkolonialismus nicht immer einfach ist, zeigen die analysierten Beispiele des bereits zitierten Aufsatzes von Hinz und Hamme-Meyer, die neben der Analyse von Lehrplänen auch stichprobenartig postkoloniales Unterrichtsmaterial untersucht und hierbei festgestellt haben, dass die angebotenen Aufgabenstellung mitunter eine Kompetenzförderung der Schüler\*innen erschwert bzw. nicht mitdenkt.<sup>33</sup>

---

31 In Schleswig-Holstein war diese Unterscheidungsschwierigkeit für Schüler\*innen beispielsweise ein Mitgrund dafür, dass die App LUIGI – Leichter Urteilen im Geschichtsunterricht entwickelt wurde, um zusammen mit Lernenden explizit die Urteilsbildung zu üben, Institut für Qualitätssicherung an Schulen Schleswig-Holstein (Hrsg.), LUIGI – Leichter Urteilen im Geschichtsunterricht. Handreichung mit Tipps und Hinweisen für Lehrkräfte zum Einsatz der App im Unterricht. Kiel 2021.

32 *Barricelli/Gautschi/Körber*, Historische Kompetenzen (Anm. 28), 223.

33 *Hinz/Meyer-Hamme*, Geschichte lernen postkolonial (wie Anm. 9), 139–146.



## Abschließende Bemerkungen

Bei abschließender Betrachtung des vorliegenden Kommentars lassen sich zunächst einmal drei Dinge festhalten: Erstens bietet sich die Beschäftigung mit postkolonialer Geschichte aufgrund der Aktualität des Themas in medialen und gesellschaftlichen Diskussionen sowie der Möglichkeit, den oftmals nationalen Fokus im Geschichtsunterricht zu erweitern, durchaus dazu an, von Geschichtslehrkräften genutzt zu werden. Zweitens hat diese prinzipielle Eignung nicht dazu geführt, dass dem Themenkomplex in den landesweiten Lehrplänen eine große Bedeutung eingeräumt wurde; curriculare Verankerungen zur Thematisierung von postkolonialer Geschichte sind bisher Mangelware in Deutschland. Drittens hat die exemplarische Analyse der Unterrichtsideen von Stephanie Zehnle im Zusammenhang mit der historischen Aufarbeitung von afrikanischen Staatsnamen verdeutlicht, dass einer verstärkten Miteinbeziehung des Postkolonialismus in den Geschichtsunterricht aus geschichtsdidaktischer Perspektive nichts im Wege steht, zumindest, wenn man die Möglichkeit der kompetenzorientierten Operationalisierung postkolonialer Themenkomplexe als Gradmesser dafür nimmt.

Ob und inwieweit der Postkolonialismus in näherer Zukunft einen prominenteren Platz im Geschichtsunterricht einnehmen wird, ist schwer zu sagen und hängt von verschiedenen Faktoren ab. Zum einen bleibt abzuwarten, inwiefern die festgestellten Anpassungen in den Lehrplänen Hessens und Sachsens als ein Trend interpretiert werden kann, der von schulpolitischen Akteur\*innen gewollt ist und in den kommenden Jahren systematisch vorangetrieben wird. Die Aufnahme aktueller, gesellschaftlich relevanter Themen in die Lehrpläne und Fachanforderungen erfolgt mitunter langsam. Insbesondere in Anbetracht der Tatsache, dass das in aktuellen Curricula präsenteste Thema mit außereuropäischen Verbindungen – der Kalte Krieg – aufgrund des im Februar 2022 gestarteten Angriffskriegs Russlands in der Ukraine noch an Aktualität gewonnen hat, wird spannend zu sehen sein, ob die Autor\*innen von Lehrplänen in Zukunft den einen Themenkomplex zu Ungunsten des anderen auswählen oder globalen Annäherungen an Geschichte generell mehr Platz einräumen. Zum anderen ist für eine verstärkte historische Betrachtung von Postkolonialismus auch der Wille von Lehrkräften, postkoloniale Inhalte überhaupt in den Unterricht miteinzubringen, konstitutiv. Denn selbst wenn Lehrpläne die nötigen Rahmenbedingungen setzen würden, um einen fundierten postkolonialen Geschichtsunterricht zu ermöglichen, obliegt es letztendlich den Geschichtslehrer\*innen, bis dato kaum behandelte postkoloniale Themen zu unterrichten. Vor allem für Lehrkräfte, die wenig Berührungspunkte mit Postkolonialismus in ihrer eigenen Lebenswelt haben, könnte eine solche Umstellung eher abschreckend als motivierend wirken.

Summa summarum: Der Aufsatz von Stephanie Zehnle verdeutlicht, dass Postkolonialismus sinnvoll in den Geschichtsunterricht integriert werden kann. Schüler\*innen

würde es sicherlich dabei helfen, die eingangs erwähnten Geschehnisse in Hannover – oder zukünftige mediale Diskussionen über den Postkolonialismus – besser kontextualisieren, analysieren und bewerten zu können.

---

## **Autor**

### **Jan-Christian Wilkening**

Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung für Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine Forschungsschwerpunkte sind Inklusion, Disability History und Public History.  
[jcwilkening@histosem.uni-kiel.de](mailto:jcwilkening@histosem.uni-kiel.de)