



# STRASSEN ERZÄHLEN GESCHICHTE(N)

KOLONIALISMUS, DEKOLONIALE  
PERSPEKTIVEN UND STADTRAUM

Impulse für die schulische und  
bildungspolitische Praxis

DECOLONIZE  
BERLIN

**Herausgeber:** Decolonize Berlin e.V., Lausitzer Str. 10 10999 Berlin

Decolonize Berlin ist ein Verein, der 2019 aus einem zivilgesellschaftlichen Netzwerk von Schwarzen, diasporischen, postkolonialen und entwicklungspolitischen Initiativen und Vereinen gegründet wurde. Sie setzen sich seit Jahrzehnten in unterschiedlichen Konstellationen für die kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte und Gegenwart von Kolonialismus und Rassismus, für Anerkennung und Aufarbeitung von kolonialem Unrecht und für eine gesamtgesellschaftliche Dekolonialisierung ein. Seit Januar 2020 hat der Verein die Trägerschaft für die Koordinierungsstelle für einen gesamtstädtischen Aufarbeitungsprozess zu Berlins kolonialer Vergangenheit übernommen.

info@decolonize-berlin.de | www.decolonize-berlin.de

**Projektleitung und Autor\*in:** Michelle Crooks

**Autor\*innen Gastbeiträge:** Maria Leue, Jasmin Blunt, Saraya Gomis, Anna Yeboah, Katharina Lipowsky, Djoko, Charlotte Sohst, Clara Westendorff, Josepha Jendricke, Kamady Fofana

**Redaktion:** Michelle Crooks

**Lektorat und Sensitivity Reading:** Methu Thavarasa

**Gestaltung:** Marike Bode

**Druck:** Pinguin Druck GmbH 

**Copyright:** bei der Redaktion und den Autor\*innen

1. Auflage: Dezember 2025



Gefördert durch		im Rahmen von
<b>BERLIN</b>		<b>DEMOKRATIE. VIELFALT. RESPEKT.</b>
Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales, Gleichstellung, Integration, Vielfalt und Antidiskriminierung		Das Landesprogramm gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus

Herzlichen Dank an alle Personen, die zur Entstehung dieser Publikation beigetragen haben. Sie haben durch ihr Interesse, ihre Zeit, ihre Erfahrungen und ihr Fachwissen sowie durch kritische Anmerkungen, Ideen und Impulse zur Qualität und inhaltlichen Tiefe des Projekts beigetragen. Darunter namentlich: Merel Fuchs, Johara Sarhan, Müslüm Örtülü, Adel Oworu, Tahir Della. Großer Dank gilt auch den Autor\*innen, die mit ihren Gastbeiträgen diesem Bildungsmaterial wertvolle Impulse, vielfältige Perspektiven und zusätzliche Tiefe verliehen haben.

Ein besonderer Dank gilt den Teilnehmenden des Expert\*innen-Workshops, deren intensive Auseinandersetzung und praxisnahe Perspektiven wesentlich dazu beigetragen haben, ein konkretes Konzept für dieses Bildungsmaterial zu entwerfen: Alexandra Navarrete, Djoko, Josepha Jendricke, Maisha Auma, Mauricio Pereyra, Methu Thavarasa, Nataly Jung-Hwa Han, Perihan Zeran, Sina Aping.

# **STRASSEN ERZÄHLEN GESCHICHTE(N)**

**KOLONIALISMUS, DEKOLONIALE  
PERSPEKTIVEN UND STADTRAUM**

**Impulse für die schulische und  
bildungspolitische Praxis**

<b>Vorwort</b>	<b>2</b>
<b>Sprach- und Nutzungshinweise</b>	<b>4</b>

---

## I. EINORDNEN

<b>Was ist Kolonialismus</b>	<b>9</b>
Mit einem Gastbeitrag von Maria Leue (AfricAvenir International e.V.)	
<b>Was hat das mit meinem Fach zu tun?</b>	<b>16</b>
<b>Dekoloniale Bildung</b>	<b>18</b>
Mit Gastbeiträgen von Jasmin Blunt und Maria Leue (AfricAvenir International e.V.)	
<b>Ein neues Lehrkräfte- (selbst)verständnis</b>	<b>23</b>
Mit einem Gastbeitrag von Saraya Gomis	

## II. VERORTEN

<b>Koloniale Kontinuitäten im öffent- lichen Raum: Wie der Stadtraum Geschichte(n) erzählt</b>	<b>31</b>
<b>Die 'Berliner Afrika Konferenz' 1884/1885 und ihre Spuren im Stadtraum</b>	<b>34</b>
Mit einem Gastbeitrag von Anna Yeboah	
<b>Dekolonisierung des öffentlichen Raums</b>	<b>36</b>
Mit einem Gastbeitrag von Charlotte Sohst, Djoko und Katharina Lipowsky (Ini- tiative Perspektivwechsel e.V.)	
<b>Straßenumbenennung als dekolo- niale Praxis</b>	<b>43</b>
Mit einem Gastbeitrag von Clara Westen- dorff und Josepha Jendricke (AK Stadt- raum)	
<b>Spuren des Kolonialismus im öffent- lichen Raum – Ein Lernfeld für die dekoloniale (schulische) Bildung</b>	<b>47</b>

## III. ANWENDEN

<b>Handlungsempfehlungen</b>	<b>53</b>
<b>Einbettung in Rahmenlehrpläne</b>	<b>53</b>
<b>Zeitdruck und Lehrplanvorgaben</b>	<b>57</b>
Mit einem Gastbeitrag von Kamady Fofana	
<b>(Lehr-)Materialien</b>	<b>61</b>
<b>(Selbst-)Positionierungen im Klassenraum</b>	<b>63</b>
<b>Den richtigen Rahmen schaffen</b>	<b>65</b>
<b>Biografiearbeit als Unterrichts- methode</b>	<b>66</b>
<b>Vorschlag eines Unterrichtsverlaufs</b>	<b>68</b>

## IV. INFORMIEREN

<b>Akteur*innen/Vereine und Angebote</b>	<b>75</b>
<b>Weiterführende Literaturempfehlungen</b>	<b>82</b>

---

<b>Glossar</b>	<b>85</b>
<b>Quellenverzeichnis</b>	<b>89</b>
<b>Autor*innen &amp; Mitwirkende</b>	<b>91</b>

# Vorwort

Kolonialismus ist ein Macht- und Herrschaftsverhältnis, das mit seinen Wirkungen bis heute unsere Gegenwart prägt – dies trifft auch auf Schulen, Hochschulen und den öffentlichen Raum zu. Im schulischen Bildungssystem spiegelt sich wider, welche Wissensbestände anerkannt werden und welche nicht. Häufig braucht es viele Jahre, bis wissenschaftliche Erkenntnisse bei den Schüler\*innen ankommen. In der letzten Überarbeitung der Berliner Rahmenlehrpläne für die gymnasiale Oberstufe der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer spielen Globalgeschichte, der Kolonialismus als Unrechtssystem und marginalisierte Perspektiven eine größere Rolle als zuvor. Diese explizite Verankerung ist ein großer Erfolg all derjenigen, die sich für die koloniale Aufarbeitung einsetzen. Wenn Lehrpläne Kolonialismus zu einem Randthema machen, wenn globale Machtverhältnisse ausgeblendet bleiben oder wenn Schulbücher stereotype Bilder fortführen, dann wird Rassismus nicht nur gelernt, sondern auch verinnerlicht. Damit werden ungleiche Machtverhältnisse stabilisiert.

Dekoloniale Bildung ist deshalb keine Zusatzaufgabe, sondern eine Querschnittsaufgabe für den gesamten Bildungsbereich und in allen Fächern. Sie ist Voraussetzung dafür, den Kreislauf der Reproduktion von Rassismus zu durchbrechen und Räume für gerechtere Wissensproduktion und letztendlich eine gerechte und demokratische Gesellschaft

zu schaffen. Gleichwohl verlangt diese Verankerung nun aber auch Ressourcen und Kompetenzen.

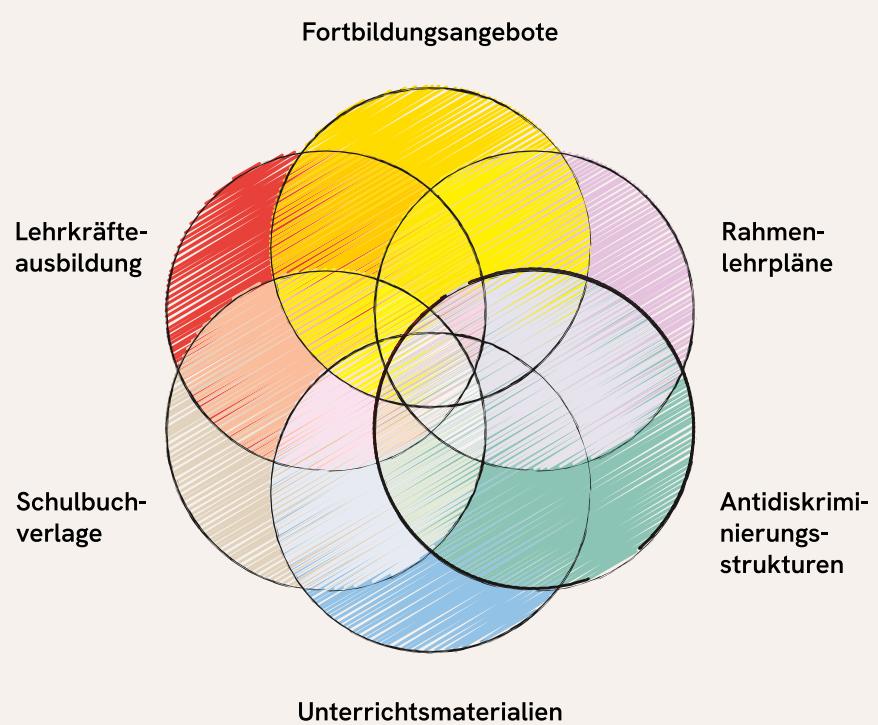
In den vergangenen Jahren hat Decolonize Berlin diese Ressourcen immer wieder eingefordert: sei es durch Studien zur Umsetzbarkeit von verpflichtenden Antirassismus-Modulen in der universitären Lehramtsausbildung in Berlin (Fofana/Golly, 2022), zu rassismuskritischer frühkindlicher Bildung (Auma, 2021), Fortbildungen im Rahmen des Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts Berlin-Brandenburg (SFBB) oder durch die Mitwirkung an der Überarbeitung der Berliner Rahmenlehrpläne für gesellschaftswissenschaftliche Fächer der gymnasialen Oberstufe (2024, Bildung, Jugend und Familie Berlin Teil C Geschichte). Wie das Schaubild illustriert, sind verschiedene Ansatzpunkte erforderlich, um dekoloniale Bildung nachhaltig zu verankern und nicht nur punktuelle, sondern tiefgreifende strukturelle Veränderungen zu erzielen.

Diese Publikation zeigt konkrete, niedrigschwellige Methoden für den fachübergreifenden Unterricht und die außerschulische Bildung. Der öffentliche Raum, durch den junge Menschen täglich gehen, wird dabei zum Lernort: Er eröffnet Möglichkeiten, antikolonialen und antirassistischen Widerstand kennenzulernen, Koloniale Kontinuitäten im Stadtraum zu erkennen sowie Wissen über Kolonialismus und Straßenum-

benennungen zu vertiefen. Somit trägt er explizit zur fächerübergreifenden Kompetenzentwicklung bei, insbesondere im Hinblick auf die in den fächerübergreifenden Kompetenzentwicklungen genannten übergreifenden Themen wie Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity), Demokratiebildung, Lernen in globalen Zusammenhängen und (inter-)kulturelle Bildung (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, Teil B Fächerübergreifenden Kompetenzentwicklungen).

Sie möchte ein Bewusstsein schaffen für eine dekoloniale Bildung und für ein neues Lehrkräfte(selbst)-verständnis. Dies ist die Voraussetzung, damit der Unterricht über den Kolonialismus keine Rassismen reproduziert, sondern eine diskriminierungssensible Bildung für alle Kinder ermöglicht. Damit soll ein Schritt hin zu einer lernenden und veränderten Schule getan werden. Das ist die Verantwortung von uns allen.

Berlin, Decolonize Berlin e.V.



Quelle:  
Decolonize Berlin e.V.

# Sprach- und Nutzungs-hinweise

Wie kann **dekoloniale** Bildung im Schulalltag konkret aussehen? Was braucht es dafür inhaltlich und didaktisch und wie können wir strukturelle und individuelle Hindernisse erkennen und überwinden?

Um diese Fragen zu beantworten, ist es wichtig, sowohl die historischen Hintergründe als auch dessen aktuellen gesellschaftlichen Auswirkungen mitzudenken. Dieses Material regt dazu an, die Verknüpfung von Kolonialgeschichte und Gegenwart sichtbar zu machen und daraus Handlungsoptionen für die Unterrichtspraxis abzuleiten. Im Zentrum steht dabei die Verbindung von his-

torischer Aufarbeitung sowie der Gegenwarts- und Selbstbezug in Form einer aktiven Auseinandersetzung mit dem öffentlichen Raum als Lernort. Ganz konkret wird hier die Frage gestellt: Was erzählen uns Straßennamen über strukturelle **Machtverhältnisse**, Erinnerung und unsere Gesellschaft?

Es regt dazu an, koloniale Spuren in Bildung und im Stadtraum genau zu betrachten, kritisch zu hinterfragen und Schule als einen Ort zu gestalten, an dem dekoloniales Lernen wirksam wird.

## Wie soll das Material genutzt werden?

Das Material soll dabei unterstützen, dekoloniale Bildungsansätze zu stärken. Was das genau bedeutet und wie diesem Ziel nähergekommen werden kann, wird vor allem im ersten Kapitel erläutert.

Dafür braucht es zunächst ein grundlegendes Verständnis davon, was **Kolonialismus** überhaupt bedeutet und welche historische Funktion er übernommen hat. Ein besonderer Fokus wird dabei auf die deutsche Kolonialgeschichte und damit auf die ehemals deutsch kolonisierten Gebiete auf dem afrikanischen Kontinent gesetzt. Deutsche Kolonien gab es aber auch in Asien oder im Pazifik, und nicht nur Deutschland kolonisierte Gebiete und Bevölkerungen. Deshalb kann nicht von 'dem einen Kolonialismus' gesprochen werden – vielmehr gibt es unterschiedliche Kolonialismen, die in

unterschiedlichen Kontexten verschiedene Macht- und Herrschaftsverhältnisse und komplexe Strukturen hervorgerufen haben. Wenn in diesem Material von 'dem Kolonialismus' gesprochen wird, ist ein Fokus auf europäische, imperiale Machtbestrebungen gesetzt, die sich in einem zeitlichen Orientierungsrahmen befinden (dazu mehr im Kapitel *Was ist Kolonialismus*, S.9). Rahmen deshalb, weil Kolonialismus kein abgeschlossenes Kapitel der Geschichte darstellt, vielmehr wirken seine gewaltvollen Spuren bis heute in vielen Lebensbereichen fort. Besonders im Bildungsbereich und im öffentlichen Raum schauen wir uns diese Kontinuitäten genauer an. Insbesondere der Stadtraum bietet dabei konkrete Anknüpfungspunkte für eine kritische Auseinandersetzung und kann als Lernort gezielt für die schulische Praxis eingesetzt werden.

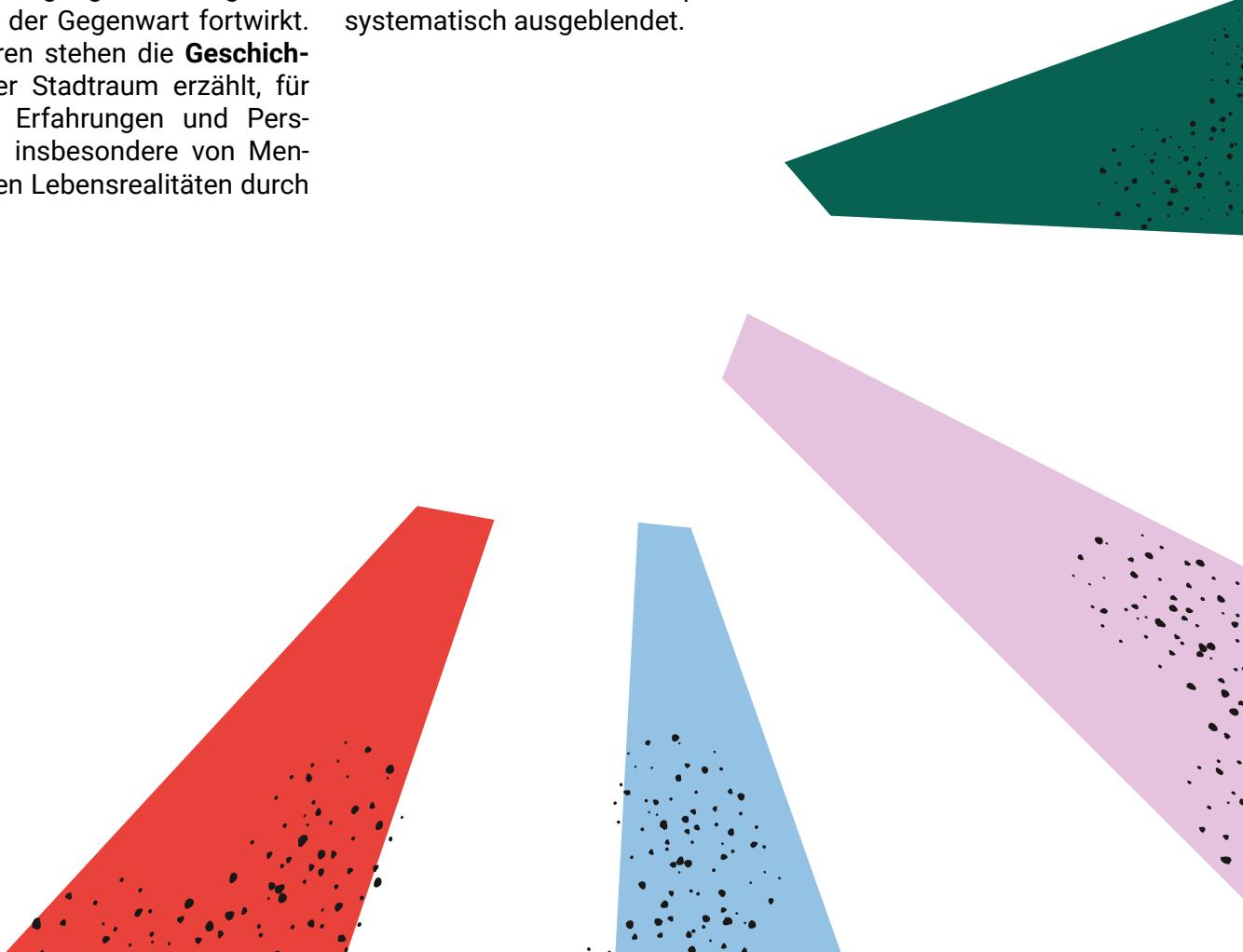
In einer Bildungsinstitution, deren Klassenräume durch Heterogenität und Komplexität geprägt sind, ist es unerlässlich, sich der historischen Bedeutung und ihrer gegenwärtigen Konsequenzen bewusst zu werden. Auch Lehrkräfte sind Teil dieses Raumes – sie orientieren sich darin und gestalten ihn aktiv mit. Dies setzt eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Positionierung und der Positionierungen der Lerngruppe voraus (siehe Glossar, beispielsweise: **Schwarz**, **BIPoC**, **weiß**), zu der dieses Material Anlass zur Reflexion gibt.

Dekolonisieren heißt, koloniale Denk- und Machtstrukturen zu hinterfragen und zu verändern. Dieses Material soll dazu ermutigen, selbst aktiv zu werden, zu hinterfragen, weiterzudenken und zu forschen. Es vermittelt nicht nur Wissen, sondern versteht sich als Werkzeug, um koloniale Bezüge im eigenen Fach oder im Alltag zu erkennen, das eigene Wissen kritisch zu reflektieren und sich mit dekolonialen und **antikolonialen** Perspektiven auseinanderzusetzen.

## Zum Titel: Straßen erzählen Geschichte(n)

Der Titel dieses Materials spielt bewusst mit der Mehrdeutigkeit des Begriffs 'Geschichte(n)'. Zum einen geht es um Geschichte im Sinne von Historie, also die europäische und spezifischer die deutsche Kolonialgeschichte. Dabei soll deutlich gemacht werden, dass **Geschichte** nicht der Vergangenheit angehört, sondern in der Gegenwart fortwirkt. Zum anderen stehen die **Geschichten**, die der Stadtraum erzählt, für Biografien, Erfahrungen und Perspektiven – insbesondere von Menschen, deren Lebensrealitäten durch

**Rassismus**, Kolonialismus und deren Fortwirkungen in der Gegenwart geprägt sind. Wie später im Material deutlich wird, sind diese Biografien und Perspektiven im öffentlichen Raum Teil eines größeren Narrativs, das selektiv erzählt wird: Während sie bestimmten Interessen dienen, werden dabei andere Perspektiven systematisch ausgeblendet.



## Aufbau des Materials

Das Material ist in vier Hauptkapitel gegliedert:

- **EINORDNEN** schafft eine gemeinsame Grundlage und bietet eine Einführung in Kolonialismus und seine Spuren in der Gegenwart. Dabei wird der Bildungsbereich in den Fokus gerückt und konkrete Verbindungen zu einzelnen Fachbereichen aufgezeigt. Das Kapitel macht auf bestehende strukturelle Lücken und Hindernisse in der Bildungsinstitution Schule aufmerksam und fordert gleichzeitig zu einem neuen Lehrkräfte(selbst)verständnis auf.
- **VERORTEN** zeigt auf, wie Kolonialismus bis heute in unseren Gesellschaften fortwirkt, am Beispiel des öffentlichen Raums. Dabei soll der öffentliche Raum als Lernort verstanden werden, der für die schulische Praxis eine Möglichkeit bietet, an die Lebens-
- **ANWENDEN** zeigt unterschiedliche Handlungsoptionen auf. Zum einen enthält das Kapitel methodisch-didaktische Zugänge und Vorschläge, um den Unterricht um dekoloniale Perspektiven zu erweitern. Außerdem bietet es Struktur- und Methodenvorschläge bei der inhaltlichen Thematisierung im Unterricht.
- **INFORMIEREN** bündelt weiterführende Literatur, Vereine, Projekte und Angebote, die eine vertiefte Auseinandersetzung ermöglichen und Unterstützung bei der Umsetzung im Bildungsalldag bieten.

## Didaktische Gestaltung und Struktur

Das Material bietet außerdem vielfältige Elemente:

- Das Material wird durch **Gastbeiträge** von (wissenschaftlichen) Expert\*innen und Nichtregierungsorganisationen (NRO) erweitert. Sie bieten differenzierte Perspektiven und Herangehensweisen auf die im Material behandelten Themen.
- **Info-Boxen** und **Material-Boxen** sind direkt auf den Seiten eingebunden und stellen vertiefende Informationen sowie nutzbare Materialien zum jeweiligen Inhalt des Kapitels zur Verfügung.
- Am Ende der Hauptkapitel **I. EINORDNEN** und **II. VERORTEN** regen **Reflexionsfragen** zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Standpunkt und Handlungsoptionen an.
- Ein **Glossar** mit zentralen Begriffen soll dabei unterstützen, sich inhaltlich und sprachlich im Material zurechtzufinden. Die Glossar-Begriffe sind im Text durch eine **visuelle Markierung** hervorgehoben.

## Sprachliche Hinweise

Sprache ist ein wirkmächtiges Werkzeug unseres Alltags – besonders in Bildungskontexten. Wir nutzen Sprache, um Wissen zu vermitteln, ins Gespräch zu kommen, Perspektiven auszutauschen und die Welt zu erklären. Gerade im schulischen und bildungspolitischen Kontext ist Sprache entscheidend dafür, wie wir lehren, lernen und miteinander in Beziehung treten.

Dabei ist Sprache niemals nur ein neutrales Mittel zur Kommunikation. Sie spiegelt bestehende Vorstellungen und gesellschaftliche Machtverhältnisse wider. Mitunter tun wir dies auch unbewusst und ungewollt. Deshalb ist es wichtig, achtsam mit Sprache umzugehen und sie zu reflektieren.

In diesem Material möchten wir deshalb eine Sprache verwenden, die koloniale Machtverhältnisse, Rassismus und jegliche andere Diskriminierungsformen nicht unreflektiert reproduziert. Uns ist wichtig, dass sich möglichst viele Menschen in diesem Material wiederfinden können, und zwar unabhängig von ihren sozialen Positionierungen. Daher nutzen wir hauptsächlich geschlechtsneutrale Formulierungen (z.B. Lehrkräfte). In Fällen, in denen die deutsche Sprache noch keine inklusiven Alternativen bietet oder Begriffe stark vergeschlechtlicht sind, verwenden wir den Gender-Stern (z.B. Schüler\*innen). Wir orientieren uns dabei an den Vorgaben des Deutschen Blinden- und Sehbehindertenverbands. Wir wissen, dass dies nicht für alle Leser\*innen selbstverständlich ist, verstehen aber Inklusivität als einen zentralen Teil diskriminierungssensibler Bildung.

Wir orientieren uns an gängigen Selbstbezeichnungen anstelle von Fremdbezeichnungen. Allerdings werden in einigen Fällen koloniale Bezeichnungen genannt und durchgestrichen, insbesondere Fremdbezeichnungen ehemaliger Kolonien wie Deutsch-Ostafrika, um ihre problematische Herkunft sichtbar zu machen.

Wir lassen bewusst Raum für sprachliche Veränderungen und Weiterentwicklungen. Sprache ist dynamisch – auch und gerade im Kontext dekolonialer und diskriminierungskritischer Bildungsarbeit.

### Content Note

Dieses Material enthält Auseinandersetzungen mit kolonialer und rassistischer Gewalt, einschließlich konkreter historischer Beispiele und ihrer Wirkweisen. Dabei werden auch gewaltvolle Praktiken benannt, insbesondere im Kontext der deutschen Kolonialgeschichte.

**EIN-  
ORD-  
NEN**

# Was ist Kolonialismus

In diesem Kapitel befassen wir uns mit einer grundlegenden Auseinandersetzung mit dem europäischen Kolonialismus. Wir fragen uns: Was bedeutet Kolonialismus eigentlich? Welche Rolle spielte Deutschland darin? Welche Narrative und Ideologien trugen ihn? Und welche Widerstände gab es dagegen – ein geschichtlicher Perspektivwechsel, der allzu oft vergessen wird. Anschließend richten wir unsere Aufmerksamkeit auf Spuren des Kolonialismus in der Gegenwart – auf das, was wir als **Koloniale Kontinuitäten** bezeichnen.

## Kolonialismus und Kolonien

Kolonialismus ist ein politisches und soziales Herrschafts- und Ausbeutungssystem. Das bedeutet, dass Gebiete in verschiedenen Teilen der Welt – besonders in Afrika, Asien, den Amerikas und dem Pazifikraum – von anderen Staaten oder Reichen militärisch besetzt, wirtschaftlich ausbeutet und unterworfen werden. Wenn wir vom europäischen Kolonialismus sprechen, dann ist oftmals der Zeitraum 1492 bis etwa 1975 gemeint – also vom Beginn europäischer Expansion und Inbesitznahme anderer Weltregionen bis zur (formellen) Unabhängigkeit vieler ehemaliger Kolonien in Afrika.

Ab 1884/1885 teilten europäische Mächte den gesamten afrikanischen Kontinent (mit Ausnahme von Äthiopien und Liberia) in Kolonien auf. Aber auch schon vorher nahmen die einzelnen europäischen Mächte, auch das deutsche Kaiserreich, Kolonien in unterschiedlichen Teilen der Welt in Besitz. Kolonien wurden und werden allerdings nicht einfach 'besessen', sondern durch militärische Mittel, Gewalt und politische Kontrolle angeeignet. Die Folge ist,

dass ein ganzer geografischer Raum, samt seiner Ressourcen und einheimischen Bevölkerung enteignet, entreicht und ausbeutet wird.

Es gab unterschiedliche Kolonieformen, die je nach wirtschaftlichem und politischem Interesse unterschiedlich organisiert waren, wie etwa Beherrschungs- und Stützpunktkolonien. Weitaus bekannter sind allerdings Siedlungskolonien. Im europäischen Kolonialismus waren das Kolonien, die vor allem das Ziel einer dauerhaften Ansiedlung der europäischen Bevölkerung hatten, wie das in Deutsch-Südwestafrika im heutigen Namibia der Fall war. Es sollte ein möglichst 'europäisches' Leben etabliert werden, inklusive Infrastruktur, Verwaltung und Gesellschaftsordnung. Togo und Kiautschou wurden als sogenannte 'Musterkolonien' inszeniert, die als Vorzeigeprojekt – zur Selbstdarstellung und in Abgrenzung zu anderen europäischen Kolonialmächten – dienten.

Und was ist dann Kolonialismus?

*Kolonialismus [ist] nicht ein beliebiges Verhältnis von Herren und Knechten, sondern ein solches, bei dem eine gesamte Gesellschaft unter Androhung und Einsatz von Gewalt ihrer Eigenentwicklung beraubt, fremdgesteuert und auf die – vornehmlich wirtschaftlichen – Bedürfnisse und Interessen der Kolonialherren hin umgedreht wird (Osterhammel/Jansen, 2021: 20).*

Kolonialismus ist also ein zeitlich breit gefasster Begriff, der imperiale Ansprüche, Eroberungsbestrebungen und Ausbeutungsverhältnisse umfasst. Das heißt, koloniale Strukturen bestanden schon vor der of-

fiziellen Kolonialverwaltung in den einzelnen Kolonien.

Ein zentrales Kapitel kolonialer Ausbeutung ist der transatlantische Versklavungshandel, in dem große Teile der afrikanischen Bevölkerung entwurzelt und in die Amerikas – vor allem nach Nordamerika – und die Karibik verschleppt wurden, um als billige Arbeitskraft und unter unmenschlichen und menschenunwürdigen Bedingungen zu arbeiten. Afrika galt für Europa als Rohstoffquelle. Rohstoffe wie Palmerzeugnisse, Baumwolle und Gummi wurden für den europäischen Mehrwert unter Zwang, Gewalt oder Hungerlöhne abgeschöpft. Dieses dreieckige Handelsnetz zwischen Europa, Afrika und den Amerikas diente der europäischen Profitmaximierung auf Kosten von Menschenleben und -würde.

### Kolonialismus und Rassismus

Um die Ausbeutung von Ressourcen und der Bevölkerung für die eigenen wirtschaftlichen Interessen zu rechtfertigen, brauchte es eine ideologische Grundlage: So wurden 'biologische Rassen' konstruiert, um eigene europäische Überlegenheit und damit auch die permanente Gewalt und Ausbeutung an der Schwarzen und nicht-weißen kolonisierten Bevölkerung zu rechtfertigen. In letzter Konsequenz wurden Schwarze und nicht-weiße Menschen in den Kolonien gar nicht erst als Menschen betrachtet, weshalb ihnen Besitz und Rechte entzogen und verwehrt wurden. Aus diesem Grund gab es in ein und demselben Gebiet unterschiedliche Rechtssysteme für die europäische und die einheimische Bevölkerung. Dass es keine menschlichen Rassen gibt, wird seit Jahrzehnten wissenschaftlich belegt! ①

Ein Mythos der rassistischen Ideologie ist die vermeintliche 'Geschichtslosigkeit', 'Rückständigkeit' und die 'Unfähigkeit, sich selbst zu verwalten' – Bilder, die noch heute beispielsweise über den afrikanischen Kontinent verbreitet sind. Daher kommt das Narrativ, Europa müsse (militärisch, wirtschaftlich, kulturell und sozial) 'eingreifen', um die Bevölkerung zu 'zivilisieren' und zu einer 'funktionierenden Gesellschaft' zu machen. Heute wird dieser Diskurs vor allem unter dem Eindruck des 'Helfen-Müssens' und einer angenommenen Hilfebedürftigkeit geführt – eine kritisch zu betrachtende Entwicklungspolitik, die Gesellschaften hierarchisiert.

Dabei war das wirtschaftliche und soziale Zusammenleben im vorkolonialen Afrika, Asien und im Pazifikraum hochkomplex. Der vorkoloniale afrikanische Kontinent beispielsweise war reich an Wissen, Kulturen und Formen des Zusammenlebens. Entgegen dem kolonialen Narrativ, existiert diese Geschichte nicht erst seit der europäischen 'Auseinandersetzung' mit Afrika. Heute werden ca. 2000 Sprachen südlich der Sahara auf dem afrikanischen Kontinent geschätzt (vgl. Njogu, 2022). Es ist davon auszugehen, dass es im vorkolonialen Afrika mehr waren – einige sind durch die gewaltvolle Aufbürdung europäischer Kolonialsprachen schlichtweg bedroht, verdrängt oder ausgestorben. Es gab unterschiedliche (politische) Gesellschaftsformen wie Gemeinschaften oder nomadische Lebensweisen, in kommunalen oder feudalen Strukturen, in Dynastien und in großen Königreichen. Durch unterschiedliche wirtschaftliche Produktions- und Handelsformen – wie etwa Kunsthandwerk, Architektur, Metallverarbeitung (Bronze, Eisen, Gold), Textilien und Töpferware – entstanden komplexe wirtschaftliche und soziale Systeme. ②

①

Maithink X:  
Die unangenehme Wahrheit hinter Rassentheorie  
[youtube.com/  
watch?v=FGAyYl3ZICw](https://youtube.com/watch?v=FGAyYl3ZICw)



②

An dieser Stelle lohnt es sich, selbst weiter zu forschen, insbesondere zu den Beispielen Mansa Musa, zu den Benin-Bronzen und zu Great Zimbabwe.

Afrika ist kein Land und afrikanisch ist keine Sprache! Der afrikanische Kontinent war und ist heute immer noch ein plurales und komplexes Gebilde, das sich in unterschiedlichen Gesellschaftsformen selbst verwaltet hat. Die Annahme, der Kontinent hätte ohne europäischen Einfluss nicht existieren oder sich 'entwickeln' können, ist Ausdruck **kolonial-rassistischer** Denkweisen.

## Deutsche Kolonialgeschichte

Wenn von deutscher Kolonialgeschichte die Rede ist, dann ist damit zumeist der Zeitraum 1884/1885 bis 1919 gemeint; die Zeit der direkten Kolonialherrschaft des deutschen Kaiserreichs in Afrika, Asien und Ozeanien. Den Beginn markiert die sogenannte Berliner Afrika-Konferenz, auch manchmal Kongo-Konferenz genannt, an der europäische Kolonialmächte wie Deutschland, Belgien, Frankreich, England, Portugal, Spanien und Schweden-Norwegen – in Beihilfe der USA und des Osmanischen Reichs – teilnahmen, um Besetzungen auf dem afrikanischen Kontinent untereinander 'rechtlich' abzusichern und diese untereinander aufzuteilen. Keine vertretende Person des afrikanischen Kontinents war eingeladen und konnte somit über das Kolonialvorhaben auf dem afrikanischen Kontinent mitentscheiden (Mehr dazu im Kapitel *Die 'Berliner Afrika Konferenz' 1884/1885 und ihre Spuren im Stadtraum*, S. 34). Es gab allerdings schon vor der Berliner Afrika-Konferenz imperiale Bestrebungen – Brandenburg-Preußen war aktiv am transatlantischen Versklavungshandel beteiligt (1683 bis 1717) und auch deutsche Akteur\*innen und Handelsfamilien profitierten aktiv von der deutschen Kolonialisierung.

Das Ende der deutschen Kolonialzeit markiert dabei das Ende des ersten Weltkrieges und dem Versailler

Vertrag. Die ehemaligen deutschen Kolonien wurden an andere europäische Kolonialmächte 'weitergegeben'.

Es ist im Vergleich zu anderen europäischen Kolonialreichen ein kurzer Zeitraum und oft wird genau dies als Argument genutzt, die eigene koloniale Verstrickung und Gewaltausübung zu verharmlosen. Aber auch in den knapp 35 Jahren direkte Kolonialherrschaft besaß das deutsche Kaiserreich über das viertgrößte europäische Kolonialreich gemessen an der Bevölkerungszahl und sogar das drittgrößte gemessen an der Fläche. Die Kolonien hießen Deutsch-Südwestafrika, Kamerun, Togo, Deutsch-Ostafrika, Deutsch-Neuguinea, Deutsch-Samoa und Kíatschou sowie die Pazifikinseln Marshallinseln, Karolinen, Marianen und Nauru. ①

①

Das sind ganze oder Teile der heutigen Nationalstaaten Ghana, Togo, Nigeria, Kamerun, Tschaud, der Zentralafrikanischen Republik, Gabun, der Republik Kongo, Ruanda, Burundi, Tansania, Mosambik, Namibia, der Volksrepublik China, Papua-Neuguinea, Palau, Mikronesien, Samoa und weitere heute teils unabhängige Inseln im Pazifikraum.

Koloniale Grenzziehungen entsprachen nicht den heutigen Staatsgrenzen. So umfasste etwa die Kolonie Kamerun zum Teil auch Gebiete, die heute zu Gabun, Tschaud, Nigeria, der Zentralafrikanischen Republik und der Republik Kongo gehören.

Oftmals herrscht die Annahme, dass das deutsche Kaiserreich in Anbetracht der anderen europäischen 'Konkurrent\*innen' und ihren imperialen Bestrebungen mitziehen 'musste', um im europäischen Konkurrenzkampf mithalten zu können. Dadurch entstand das Narrativ, die deutsche Kolonialgeschichte sei 'weniger lang' und 'weniger schlimm' gewesen. Das wird auch in vielen Geschichtslehrbüchern heute noch erzählt. Dasselbe Narrativ herrscht aber auch in Frankreich oder in den Niederlanden. Es dient dazu, die eigene koloniale Verstrickung, die Gewalt und die eigene Verantwortlichkeit zu verharmlosen.

Wie gewaltvoll und vernichtend die deutsche Kolonialgeschichte jedoch war, wird hier exemplarisch an drei Beispielen ① kurz verdeutlicht.

Zwischen 1904 und 1908 führten deutsche Kolonialtruppen in Deutsch-Südwestafrika (heutiges Namibia) einen systematischen Vernichtungskrieg gegen die Ovaherero und die Nama. Die Bevölkerungsgruppen schlossen sich in einer Allianz gegen die deutsche Besetzung zusammen. Die deutschen Kolonialtruppen reagierten auf den Widerstand mit massiver militärischer Gewalt. Sie trieben die Bevölkerung in die Wüste, schnitten Wasserquellen ab, sodass viele Menschen verdursteten oder verhungerten. Sie errichteten Konzentrationslager, in denen eine enorme Anzahl an Menschen durch unmenschliche Arbeits- und Lebensbedingungen starben. Schätzungsweise überlebten von ursprünglich 60.000 bis 80.000 Ovaherero nur 16.000 und von ca. 20.000 Nama nur die Hälfte. Genaue Zahlen sind jedoch umstritten. Der Genozid an den Ovaherero und Nama gilt als erster Völkermord des 20. Jahrhunderts, wurde bis 2015 allerdings von der deutschen Bundesregierung

nicht als solcher anerkannt und seitdem auch nur symbolisch, um Forderungen nach (finanzieller) Entschädigung zu umgehen.

Der als Pionier gefeierte Bakteriologe Robert Koch war im Kontext des deutschen Kolonialismus sehr aktiv. Besonders grausam waren seine medizinischen Untersuchungen an Menschen in den Kolonien. Im Rahmen seiner 'Forschung' zur 'Schlafkrankheit' ließ er hunderten Menschen Arsenverbindungen injizieren, was für viele zu Erblindung oder zum Tod führte. Medizinische Versuche an Menschen waren im deutschen Kaiserreich seit 1900 verboten, dies galt allerdings nicht für die Bevölkerung in den Kolonien. Koch ist dabei kein Einzelfall.

Der Maji-Maji-Krieg von 1905 bis 1907 in Deutsch-Ostafrika (heutiges Tansania) war eine große antikoloniale Bewegung der einheimischen Bevölkerung gegen die deutsche Kolonialherrschaft. Mehrere Gruppen schlossen sich zusammen, um gegen die deutsche Kolonialherrschaft zu kämpfen. Der Widerstandskrieg wurde mit enormer Gewalt niedergeschlagen. Etwa 300.000 Menschen starben infolge der Militärtaktik der 'verbrannten Erde', also der systematischen Zerstörung von Infrastruktur und Vorräten, durch Repression und den Folgen von Hunger und Krankheiten.

Europäische Kolonialmächte, darunter auch das deutsche Kaiserreich, griffen tief in die politischen, kulturellen und sozialen Strukturen ein: Sie zogen Grenzen neu, zerstörten Land, kriminalisierten Traditionen. Sie zwangen bestehende Lebens- und Wirtschaftsformen in koloniale Abhängigkeit und überlagerten kulturelle und religiöse Ausdrucksformen mit europäischen Deutungsmustern. Zwangsarbeit, Versklavung, Krank-

## ①

Mehr Infos und zur Selbstrecherche unter:

Amnesty International:  
Völkermord an OvaHerero & Nama in Namibia:  
Deutschlands unbewältigtes koloniales Erbe.  
[amnesty.de/aktuell/namibia-voelkermord-deutschland-entschaedigung-ovaherero-nama](https://amnesty.de/aktuell/namibia-voelkermord-deutschland-entschaedigung-ovaherero-nama)



Deutschlandfunk: Robert Koch und die Verbrechen von Ärzten in Afrika  
[deutschlandfunk.de/menschenexperimente-robert-koch-und-die-verbrechen-von-100.html](https://deutschlandfunk.de/menschenexperimente-robert-koch-und-die-verbrechen-von-100.html)



Tanzania Network: Maji-Maji-Krieg:  
[tanzania-network.de/themen/majimaji/krieg](https://tanzania-network.de/themen/majimaji/krieg)



heiten, Hungerpolitik und Völkermorde waren dabei zentraler Teil der Kolonialpolitik. Von Anfang an jedoch waren Widerstände ein integraler Bestandteil der Kolonialgeschichte.

### Antikolonialer Widerstand

Die Geschichte des Kolonialismus – und spezifisch des deutschen Kolonialismus – ist zugleich auch immer eine Geschichte des Widerstandes, der Wiederaneignung und des antikolonialen Kampfes. Schon seit den ersten imperialistischen Bestrebungen Europas leisteten Menschen Widerstand: kleine und große, subtile, geheime, öffentliche, individuelle und organisierte Widerstände – von Nicht-Anpassung oder Verweigerung über Protest oder (bewaffnetem) Widerstand. Aber auch über Musik, Kunst und Rituale wurde Widerstand geleistet.

Neben dem bereits erwähnten Maji-Maji-Krieg und dem Widerstand der Ovaherero und Nama gibt es unzählige Erzählungen von Menschen, Gemeinschaften und politischen Organisierungen, die sich der Kolonialherrschaft widersetzten und entgegenstellten. Unter Königin Nzinga wurde im angolanischen Staat Matamba ab 1630 bewaffneter Widerstand gegen die portugiesische Kolonialherrschaft organisiert. Unterschiedliche Volksgruppen im heutigen Guinea schmiedeten Allianzen, um den transatlantischen Versklavungshandel zu beenden. In der Schlacht bei Adua leistete die äthiopische Armee erfolgreichen Widerstand gegen die italienische Invasion, wodurch die geplante Kolonialisierung Äthiopiens verhindert wurde. Die haitianische Revolution (1791) wurde als Aufstand der versklavten Bevölkerung auf Saint-Dominique gegen die französische Kolonialisierung organisiert. Sie fand zeitgleich mit der Französischen Revolution statt und führte zur Unabhängigkeit

Haitis, dem ersten unabhängigen Staat Lateinamerikas.

Es wurden Streiks organisiert, importierte Güter boykottiert, der Verkauf von eigenen angebauten Erzeugnissen verweigert, Zwangsanbau sabotiert, Sprachmittlungs- und Übersetzungsarbeiten manipuliert. Auch in den europäischen Kolonialmetropolen wurde durch politische Petitionen oder Anhörung Einfluss auf koloniale Entscheidungen genommen. Diese Geschichten werden häufig ausgeblendet. Sie zeigen aber: Die kolonisierte Bevölkerung war nicht passiv.

Der folgende Gastbeitrag fasst zentrale Gedanken zu Kolonialismus und Rassismus noch einmal kompakt und zugänglich zusammen. Er fungiert außerdem als Brücke zwischen vermeintlich abgeschlossener Vergangenheit und Gegenwart und macht damit die Nachwirkungen des Kolonialismus sichtbar.



## Maria Leue (AfricAvenir International e.V.)

### Kolonialismus – das ist Geschichte!?

Kolonialismus ist kein abgeschlossenes Kapitel der Vergangenheit, sondern ein weltumspannendes Projekt von Gewalt, Unterdrückung und Ausbeutung, dessen Folgen bis in die Gegenwart reichen. Seit dem 15. Jahrhundert haben europäische Mächte mit Waffengewalt und ideologischer Überhöhung weite Teile der Amerikas, Afrikas, Asiens und Ozeaniens unterworfen. Dabei wurde ein Weltbild etabliert, in dem Europa als überlegen galt und andere Gesellschaften als 'unzivilisiert'. Diese vermeintliche Überlegenheit diente als Rechtfertigung für Versklavung, Raub und Herrschaft. Kolonialismus war somit von Beginn an ein politisches, wirtschaftliches und ideologisches Herrschaftssystem. Zu allen Zeiten gab es Widerstand gegen dieses System und seine Auswirkungen. Eine dekoloniale Perspektive einnehmen bedeutet, Koloniale Kontinuitäten anzuerkennen, sichtbar zu machen und sich für Aufarbeitung und Veränderung einzusetzen.

#### Eine Definition

Wenn wir von Kolonialismus sprechen, meinen wir mehr als die historische Eroberung und Verwaltung fremder Gebiete. Wir verstehen darunter auch die Kontinuitäten kolonialer Machtstrukturen, die nach der politischen Unabhängigkeit vieler afrikanischer Staaten bestehen blieben. Diese *Kolonialität der Macht* (vgl. Aníbal Quijano) wirkt in ökonomischen Abhängigkeiten, in globalen Wissensordnungen und in alltäglichen Bildern nach, die bis heute bestimmen, wie Afrika und andere ehemals kolonisierte Regionen wahrgenommen werden. Kolonialismus bedeutet also nicht nur Besatzung, sondern auch die tiefgreifende Umgestaltung von Gesellschaften und ihrer Selbstwahrnehmung.

#### Ist der Kolonialismus eine Folge des Rassismus – oder umgekehrt?

Kolonialismus und Rassismus sind untrennbar miteinander verbunden. Die Vorstellung, bestimmte Menschengruppen seien 'unterlegen', bildete das Fundament für Versklavung, Landraub und Ausbeutung. Rassistische Ideologien gaben den kolonialen Praktiken einen Anschein von Legitimität. Umgekehrt hat der Kolonialismus maßgeblich zur weltweiten Verbreitung und Institutionalisierung rassistischer Denkmuster beigetragen. Diese haben nicht nur die koloniale Epoche geprägt, sondern wirken bis heute fort – etwa in Form von institutionellem Rassismus, in der Ungleichheit von globalen Migrationspolitiken und in alltäglichen Diskriminierungen.

#### Wo begegnen uns heute noch Koloniale Kontinuitäten?

- Bildung und Wissenschaft: Kolonialismus hat die Hierarchien des Wissens bestimmt. Europäische Wissenssysteme wurden als allgemeingültig dargestellt, während Wissen, Sprachen und Philosophien aus kolonisierten Gesellschaften marginalisiert oder abgewertet wurden. Noch immer spiegelt sich dies in Schulbüchern, Lehrplänen und Forschung wider.

- Klima: Koloniale Wirtschaftsweisen – Plantagenanbau, Rohstoffabbau, Monokulturen – haben ökologische Grundlagen zerstört. Viele Regionen in ehemals kolonialisierten Ländern tragen bis heute die Last dieser Ausbeutung und zugleich der globalen Klimakrise.
- Bewegungsfreiheit: Während koloniale Grenzen Bewegungen innerhalb kolonisierter Gebiete einschränkten, nutzten Kolonialmächte ungehindert globale Mobilität. Bis heute existieren ungleiche Visa- und Migrationsregime, die koloniale Machtverhältnisse widerspiegeln: Europäer\*innen genießen Reisefreiheiten, die der globalen Mehrheit verwehrt bleiben.
- Erinnerungskultur: Straßennamen, Denkmäler und Museen erzählen vielfach noch die Geschichte der kolonialen Aggressor\*innen und verschweigen die Gewaltgeschichte. Betroffene und Widerstandskämpfer\*innen bleiben oft unsichtbar.
- **Restitution:** In Museen Europas befinden sich unzählige Kunst- und Kulturgüter, die während der Kolonialzeit geraubt wurden. Forderungen nach Rückgabe sind Teil eines globalen Prozesses der Anerkennung kolonialer Gewalt.
- Internationale Beziehungen und Entwicklungspolitik: Auch die heutige Entwicklungszusammenarbeit ist nicht frei von kolonialen Mustern. Häufig werden Abhängigkeiten fortgeschrieben, statt Partnerschaften auf Augenhöhe zu schaffen.

### Koloniale Kontinuitäten – Verbindungen zum Heute

Kolonialismus wirkt weit über die formale Unabhängigkeit von ehemals kolonisierten Gebieten fort. Diese fortdauernden Spuren, die im Gastbeitrag anhand verschiedener Bereiche aufgezeigt wurden, werden Koloniale Kontinuitäten genannt. Es sind Fortwirkungen des Kolonialismus, die unser Denken, Handeln, Wissen und unsere Strukturen und Institutionen beeinflussen. Wir halten sie für 'normal' oder sogar für 'schon immer so gewesen', aber es sind Strukturen und Institutionen, die im Kolonialismus verwickelt waren und dadurch Profit aus diesem Ausbeutungssystem geschlagen haben. Mit Folgen für unsere Gegenwart.

Trotz der **Dekolonialisierung**, also der formellen Unabhängigkeit ehemals kolonisierter Länder und Gebiete, sind Abhängigkeitsverhältnisse zwischen ehemaligen Kolonien und europäischen Ländern, die sie angeeignet und ausgebeutet haben, nicht zu leugnen. Das hat bis heute große Auswirkungen in Bezug auf internationale Arbeitsteilung, Mobilität, Bewegungsfreiheit und Grenzregime. Europäische Konzerne profitieren bis heute von Rohstoffen und Produktionsbedingungen in ehemaligen Kolonien, während lokale Akteur\*innen oft kaum am Gewinn beteiligt sind.

# Was hat das mit meinem Fach zu tun?

Kolonialismus war nicht nur ein ökonomisches Projekt, sondern hat bis heute große Auswirkungen in unserer Vorstellung von Wissen und Wahrheit – indem, was wir lernen und wie wir lernen, welche Perspektiven dabei berücksichtigt werden und welche unsichtbar gemacht werden. Der Rassismus, der als Legitimation galt, um die Herrschaft und Ausbeutung der Kolonien zu rechtfertigen, beruht daher nicht nur auf Verallgemeinerungen und Vorurteilen, sondern wurde in unserem Wissenssystem ideologisch verankert. Diese Ideologie bestimmte und bestimmt auch heute noch, was als Wahrheit gilt, welches Wissen als wissenschaftlich angesehen wird und aus welcher Perspektive wir auf die Welt schauen. Was als 'objektiv' oder 'uni-

versal' gilt, ist oft weiß, westlich und männlich geprägt. Es sind Wissensbereiche wie Geschichte, Geografie, Anthropologie und Ethnologie, die von Rassismus und Kolonialen Kontinuitäten durchzogen und auf ihrem Boden entstanden sind (vgl. Babesiza, 2022). Dies sind allerdings nur die offensichtlichsten Bereiche.

Die Wissenschaft und Bildungsinstitutionen wie Schulen dienten im Kolonialismus nicht nur der Legitimation, sondern waren aktiv an der Produktion und Stabilisierung kolonial-rassistischer Weltbilder beteiligt. Naturwissenschaften und ihre Methoden wurden genutzt, um angeblich 'objektive' Beweise für rassistische Hierarchien zu liefern; Geografie, Anthropologie und Eth-



Quelle: Palasie, Serge (2023): Kolonialismus in der Bildungsarbeit.

nologie dienten der Klassifizierung, Kontrolle und Abwertung nicht-europäischer Lebensgestaltungen; Geschichts- und Sprachwissenschaften machten europäische Perspektiven zum universellen Maßstab – alles mit realen Folgen in der sozialpolitischen Praxis.

In der kolonialen Praxis hatten wissenschaftliche Disziplinen also eine konkrete politische Funktion: Sie lieferten das ideologische Fundament, auf dem koloniale Herrschaft, Ausbeutung und Gewalt als legitim und wahr dargestellt werden konnten. Bildungsinstitutionen tragen diese Sichtweisen bis heute weiter, indem sie sie als vermeintlich neutrales, allgemeingültiges Wissen vermittelten. Die Einbettung und Verstrickung in der Geschichte zeigt allerdings, dass Wissenschaft, Wissen und Bildung nie neutral und rein objektiv waren.

Deshalb braucht es mehr als reines Fachwissen über Kolonialismus und seine historischen Fakten. Im schulischen Kontext ist es entscheidend, sich der Kolonialen Kontinuitäten bewusst zu werden, also der Tatsache, dass koloniale Denk- und Machtstrukturen bis heute in Schule und Bildungsinstitutionen fortwirken. Dieses Bewusstsein ist ein zentraler erster Schritt, um das eigene Fach, die darin vermittelten Inhalte und die zugrundeliegenden Wissensarchive kritisch zu hinterfragen: Was hat Kolonialismus mit Biologie und Genetik zu tun? Was hat Kolonialismus mit Ethik/Philosophie und Darwins Evolutionstheorie zu tun? Was hat koloniales Gedankengut mit Sport und 'Völkerball' zu tun? Was hat Kolonialismus mit den etablierten Theoretiker\*innen der Chemie, der Physik, Mathematik und den Fremdsprachen zu tun? Weiter können wir uns fragen: Welche Sprachen gelten als bildungsrelevant – und welche werden ignoriert? Warum beschäftigen wir uns kaum mit widerständiger

Kunst aus kolonialisierten Kontexten? Warum zielen Aufgabenstellungen eher darauf ab, sich in die Lage der Kolonialmächte 'hineinzuversetzen'? Warum werden immer noch Lehr- und Lernmaterialien genutzt, die kolonial-rassistische Stereotype reproduzieren, während nicht-weiße, widerständige Perspektiven eigentlich kaum zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden?

Diese Fragen zielen daher nicht nur auf die Inhalte einzelner Fächer, in denen koloniale Ursprünge und Verflechtungen besonders sichtbar sind, sondern regen vor allem zu einer fachübergreifenden Reflexion methodisch-didaktischer Praktiken an. Sie laden dazu ein, das eigene Fach kritisch zu hinterfragen.

# Dekoloniale Bildung

Wenn Koloniale Kontinuitäten nahezu alle Lebensbereiche durchdringen, dann müssen auch dekoloniale Bestrebungen entsprechend umfassend angelegt sein. Auch der Bildungsbereich bleibt davon nicht unberührt. Ganz im Gegenteil: Bildung und Schule als Bildungsinstitution spielen eine zentrale Rolle bei der Reproduktion kolonialer Machtverhältnisse.

Rassismuskritische und dekoloniale Perspektiven zeigen immer wieder auf, dass Geschichte und Gegenwart meist aus einer **eurozentrischen** Sicht erzählt werden. Ein deutliches Beispiel dafür ist unsere Weltkarte, auf der Europa als Zentrum der Welt dargestellt wird.❶ Diese Darstellung ist kein Zufall, sondern Ausdruck einer Machtordnung, in der Europa sich selbst als Maßstab setzt. Geschichte wird erzählt, indem bestimmte Ereignisse betont, andere ausgelassen oder umgedeutet werden – immer daran orientiert, welche Teile in das dominante Selbstverständnis passen und welche nicht. Ein wesentlicher Aspekt ist, dass der schulische und wissenschaftliche Kanon von bestimmten Auswahlmechanismen geprägt ist. Was als relevantes Wissen, als gültige Theorie oder wer als anerkannte\*r Denker\*in gilt, orientiert sich meist an einem eurozentrischen Narrativ. 'Westliches Wissen' wird in den Mittelpunkt gestellt, während andere Wissenssysteme ausgeklammert oder als 'nicht gleichwertig' betrachtet werden. Dabei wird selten kritisch hinterfragt, ob viele dieser 'westlichen' Erkenntnisse nicht ursprünglich aus anderen – oft kolonisierten – Regionen stammen und im Zuge kolonialer Gewalt übernommen oder angeeignet wurden.

Deshalb braucht es eine machtkritische und dekoloniale Auseinandersetzung mit den disziplinären Ursprüngen und den kanonisierten Inhalten: Was gilt als wissenswert, aus welcher Perspektive wird dieses Wissen konstruiert und vermittelt, wer wird zitiert – und wer bleibt unsichtbar? Lehrkräfte werden darin unzureichend geschult, kolonial-rassistische Narrative und Strukturen zu erkennen, zu hinterfragen und im Unterricht verantwortungsbewusst und diskriminierungssensibel zu thematisieren.

Diese Herausforderungen sind Ausdruck tiefer liegender, struktureller Probleme, die sich vor allem institutionell in Curricula, Lehrmaterialien und Lehrkräfteausbildung manifestieren. Der folgende Gastbeitrag macht auf diese strukturellen Lücken und Problematiken aufmerksam und ordnet darin mögliche Handlungsperspektiven ein.

❶

Die Kampagne *Correct the Map* fordert in ihrer Petition eine angemessene Aufarbeitung der Weltkarte. Das Equal Earth Projekt stellt die Weltkarte und ihre Länder und Kontinente in ihrer wahren Größe im Verhältnis zueinander dar:

[equal-earth.com](http://equal-earth.com)



**Jasmin Blunt**

## **Von der postkolonialen Analyse zur dekolonialen Praxis - Bildung als demokratische Aushandlung**

Der Aushandlungsprozess um die Dekolonisierung von Bildung ist lang und zäh. Er berührt nicht nur Fragen der Lehrplaninhalte, sondern das Fundament unseres Verständnisses von Wissen, Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe. Noch immer sind deutsche Bildungsprodukte und Wissensproduktionen stark von hegemonialen Strukturen geprägt. Das bedeutet: Was als Bildung gilt, welche Inhalte als vermittelnswert erachtet werden und wie diese dargestellt werden, ist Teil einer politischen und gesellschaftlichen Debatte (vgl. Wartmann, 2024: 239), die stets mit der Durchsetzung oder Bewahrungbildungspolitischer Bestimmungen verbunden ist. Bildung ist daher niemals neutral. Sie war und ist Ausdruck kolonial-hierarchisch gewachsener Machtstrukturen und eines eurozentrischen Weltbildes.

### **Strukturelle Lücken im Lehrplan**

Die dem Bildungswesen zugrunde liegenden Machtstrukturen manifestieren sich konkret in den Lehrplänen der Bundesländer. Noch immer ist die deutsche Geschichte kolonialer Gewalt dort nur bruchstückhaft integriert. Koloniale Kontinuitäten, rassistische Wissensordnungen oder Schwarzer Widerstand werden kaum thematisiert.

Selbstorganisationen fordern seit Jahren die rassismuskritische Integration von Schwarzer und migrantischer Geschichte und stoßen damit auf großen Zuspruch aus der Bevölkerung. So hat eine Petition der Initiative Black History in Baden-Württemberg, die historische Leerstellen im Unterricht aufarbeiten will, mehr als 124.000 Unterstützer\*innen erreicht. Eine verbindliche Umsetzung der Forderungen nach der Verankerung von Kolonialismus, Migrationsgeschichte und Schwarzer deutscher Geschichte in die Curricula aller Bundesländer blieb bislang jedoch aus. Dass es sich hierbei nicht nur um eine inhaltliche, sondern auch um eine machtpolitische Frage handelt, wird deutlich, wenn wir uns vor Augen führen, dass Bildungspläne immer zugleich Ausdruck von Differenzmechanismen und Repräsentationen gesellschaftlicher Machtverhältnisse sind. Für eine nachhaltige Dekolonisierung von Bildung, die postkolonialen Aufarbeitungsprozessen entspricht, reicht es daher nicht, postkoloniale Themen lediglich additiv einzuführen. Entscheidend ist eine dekoloniale Haltung, die nach den Bedingungen von Wissen fragt: Wer produziert es, wer wird gehört, welche Stimmen und Geschichten fehlen (vgl. Mecheril/Melter, 2010: 172)? Ohne diese Haltung droht jede inhaltliche Thematisierung lediglich koloniale Muster zu reproduzieren. Daher ist es unabdingbar, insbesondere die Lehrkräfteausbildung und -weiterbildung rassismuskritisch zu prägen und umfassend umzugestalten.

### **Rassismuskritische Lehrer\*innen(aus)bildung**

Eine zentrale Aufgabe, um das Bildungswesen partizipativer zu gestalten und demokratische Bildungsprozesse zu fördern, besteht darin, herrschaftskritisches Wissen bereits in der Lehrkräfteausbildung systematisch zu ver-

mitteln. Für die konkrete Umsetzung heißt das: Strukturen, Curricula, institutionelle Praktiken sowie Lehrmaterialien, „die auf der Zugehörigkeitsordnung des Rassismus beruhen“ (Khakpour/Rangger, 2024: 29), müssen reflektiert und verändert werden. Statt auf den individuellen Willen einzelner Lehrkräfte oder Dozierender zu setzen, müssen die „institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns“ (ebd.: 21) fokussiert und eine diskriminierungskritische Pädagogik ins Zentrum der Lehrkräfteausbildung gestellt werden, um „eine sinnvolle emanzipatorische und empowernde Unterrichtspraxis“ (Michalski/Oueslati, 2019: 16) – insbesondere für diskriminierungserfahrene Lernende – gewährleisten zu können.

### **History in Black als Praxisbeispiel**

Das Projekt *History in Black* ① zeigt, wie Dekolonisierung von Bildung praktisch umgesetzt werden kann. Ausgehend von Archivrecherche und Interviews mit Zeug\*innen wurden bislang kaum beachtete Biografien Schwarzer Menschen im Umfeld des Nationalsozialismus sichtbar gemacht. Die Rekonstruktion dieser Lebensgeschichten ermöglicht nicht nur die Anerkennung von Diskriminierung, sondern thematisiert gezielt auch Schwarzen Widerstand und **Empowerment**. Die Ergebnisse fließen in Unterrichtsmaterialien, in eine digitale Lernplattform zum kostenlosen Download der Inhalte und in partizipative Social Media Kampagnen mit BIPOC Content-Creator\*innen ein. Damit verbindet das Projekt Wissenschaft, Bildung und digitale Praxis. Gerade auf Plattformen wie Instagram und TikTok, die für viele Jugendliche zentrale Informationsräume darstellen, setzt *History in Black* auf niedrigschwellige und zugleich wissenschaftlich fundierte Zugänge. So wird ein breites Publikum erreicht, das rassismuskritische Perspektiven auf Geschichte und Gegenwart bislang in der Schule kaum erfährt. *History in Black* begreift dekoloniale Bildungsarbeit als dringend notwendige Intervention in hegemoniale Narrative, die in Lehrbüchern, Prüfungsaufgaben und bildungspolitischen Entscheidungen fortgeschrieben werden.

### **Handlungsebene: Dekolonisierung aktiv betreiben**

Die Dekolonisierung von Bildung erfordert konkrete Handlungen. Dazu gehört, dass Lehrkräfte und Lernende aktiv Rückmeldung geben, wenn Materialien rassistische Narrative reproduzieren. Verlage können auf problematische Inhalte hingewiesen und zur Veränderung aufgefordert werden.

Auf wissenschaftlichen Tagungen zeigt sich immer wieder: Zwar bemühen sich Verlage zunehmend, rassismuskritische Inhalte zu entwickeln, doch ohne die Zusammenarbeit mit rassismuserfahrenen Menschen – sei es durch begleitende Beratung oder durch Sensitivity Readings – bleiben diese Bemühungen oft unzureichend. Ohne die entsprechenden Ressourcen zu teilen und Räume zu öffnen, in denen bildungspolitische Entscheidungen getroffen werden, kann ein Abbau kolonialer Handlungsmuster, der eurozentrisch geprägte Ideologien und Ordnungsstrukturen aufbricht, nicht gelingen. Ein überzeugender Ansatz zur Dekolonisierung pädagogischer Praktiken muss deshalb Stimmen einbeziehen, die aufgrund eigener Rassismuserfahrungen hegemoniekritisch informierte Perspektiven mitbringen und somit begründete Urteile fällen können. Multiplikator\*innen der Rassismuskritik brauchen diese Räume und Ressourcen, um ihr Wissen in einer strukturell rassistischen Welt zu implementieren. Nicht zuletzt braucht es politischen

①

*History in Black* ist eine digitale Lernplattform, die das Leben Schwarzer Menschen in Deutschland in den Mittelpunkt stellt. Sie stellt Unterrichtsmaterialien mit Biografien zur Verfügung:

[historyinblack.de](http://historyinblack.de)



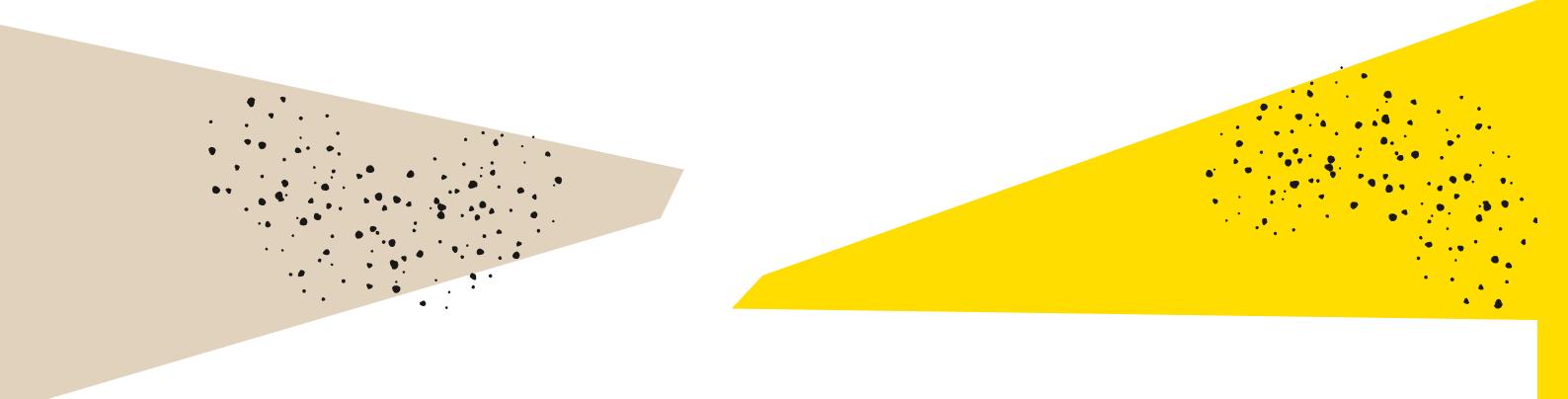
[instagram.com  
/history.in.black](https://instagram.com/history.in.black)



Druck, damit Forderungen von Bildungsakteur\*innen, Selbstorganisationen und Initiativen auch tatsächlich umgesetzt werden.

## Dekolonisierung als demokratische Notwendigkeit

Dekolonisierung von Bildung ist keine optionale Ergänzung. Sie ist eine demokratische Notwendigkeit. Solange koloniale Kontinuitäten in Lehrplänen, Materialien und Lehrkräfteausbildung fortbestehen, wird Bildung ihre Aufgabe nicht erfüllen können, Räume der Reflexion, Teilhabe und Chancengerechtigkeit für alle zu schaffen. Professionalität in der Bildungsarbeit bedeutet, demokratisch zu handeln und sich konsequent an den Grundsätzen der Menschenrechte zu orientieren. Weder darf Demokratiebildung als abgeschlossener Prozess verstanden werden, noch darf die Chance auf dekoloniale Transformationsprozesse weiterhin in großen Teilen von der individuellen Selbstreflexion und der Wertorientierung einzelner Fachkräfte abhängen. Vielmehr braucht es verbindliche strukturelle Rahmenbedingungen, die diskriminierungsfreie Bildung nicht nur ermöglichen, sondern absichern und dauerhaft garantieren.



Gerade angesichts der kolonialen Verstrickungen Deutschlands ist es bedenklich, wie wenig Raum diese Geschichte und ihre bis heute spürbaren Auswirkungen im Bildungssystem einnehmen. Die meisten Lehrpläne thematisieren den deutschen Kolonialismus und Koloniale Kontinuitäten oft gar nicht und wenn, dann nicht verpflichtend. Viele Schulbücher enthalten nach wie vor rassistische oder stereotype Darstellungen. Und auch dass Lehrkräfte in ihrer Ausbildung selten auf solche Inhalte vorbereitet werden, zeigt die tief verwurzelten strukturellen Probleme. Auch wenn die bestehenden schulischen Strukturen bislang keine um-

fassende Auseinandersetzung mit dem (deutschen) Kolonialismus und seinen Folgen vorsehen, so können sich Lehrkräfte innerhalb dieses Rahmens dennoch positionieren und aktive Entscheidungen treffen. Hier treffen strukturelle Mechanismen und individuelle Entscheidungen aufeinander, die nicht immer deckungsgleich verlaufen. Das macht es schwerer. Trotzdem können die Auswahl von Lehrmaterialien, die Gestaltung von Unterrichtseinheiten oder die Thematisierung Kolonialer Kontinuitäten im Schulalltag einen großen Beitrag zur Dekolonisierung von Bildung leisten.

## Maria Leue (AfricAvenir International e.V.)

### Dekoloniale Perspektiven an Schule – Was heißt das?

'Dekoloniale Perspektiven' bezeichnen Denk- und Handlungsweisen, die die Folgen von Kolonialismus kritisch hinterfragen und bestehende Machtstrukturen, Wissenssysteme und gesellschaftliche Hierarchien in einem globalen und historischen Kontext analysieren. Es geht darum, koloniale Denkweisen – also Vorstellungen von Überlegenheit, kultureller Dominanz oder **Eurozentrismus** – zu erkennen und abzubauen. Dekoloniale Perspektiven in der Schule sorgen dafür, dass Schüler\*innen lernen, Geschichte, Literatur und Wissen kritisch zu hinterfragen, statt nur die Sicht der Kolonialmächte zu übernehmen. Es geht also nicht nur um neue Inhalte, sondern um eine kritische Haltung gegenüber bestehenden Machtverhältnissen.

Konkret bedeutet das zum Beispiel, Lehrpläne und Unterrichtsinhalte zu reflektieren: Wer darf Wissen definieren? Welche kolonialen Narrative werden reproduziert? Wird Kolumbus noch als 'Entdecker Amerikas' dargestellt oder wird reflektiert, dass diese 'Entdeckung' für die indigene Bevölkerung Invasion und Kolonialisierung bedeutete? Werden ausschließlich Werke aus Europa und den USA besprochen oder lernen die Schüler\*innen auch Autor\*innen aus ehemals kolonisierten Ländern kennen? Werden nur europäische Sprachen und westliches Wissen als wertvoll dargestellt oder auch indigene Sprachen und Wissenschaftstraditionen? Wird ein linearer, eurozentrischer Fortschrittsgedanke vermittelt oder werden globale Zusammenhänge und historische Ungleichheiten thematisiert?

### Afrika ist nicht nur Krieg, Armut und Probleme – ein Beispiel für dekoloniale Perspektiven im Unterricht

In vielen Schulmaterialien und Medien taucht Afrika fast ausschließlich im Zusammenhang mit Armut, Hunger, Kriegen oder Krankheiten auf. Solche einseitigen Darstellungen prägen das Bild von Afrika als 'Problemkontinent' und verstetigen Stereotype, die historisch stark durch koloniale Machtverhältnisse geprägt wurden. Dabei wird übersehen, dass Afrika ein Kontinent mit reicher kultureller Vielfalt, dynamischen Gesellschaften, innovativen Wirtschaftsräumen und beeindruckenden historischen Errungenschaften ist. Oft wird 'Afrika' auch als eine einheitliche Größe dargestellt – als wäre es ein Land mit einer gemeinsamen Kultur, Sprache oder Geschichte.

Eine dekoloniale Perspektive im Unterricht setzt genau hier an: Sie macht sichtbar, dass die vorherrschenden Darstellungen nicht 'neutral', sondern in kolonialen Wissensordnungen verwurzelt sind. Lehrkräfte können das ändern. Zum Beispiel, indem sie literarische Werke afrikanischer Autor\*innen in den Unterricht einbeziehen, Erfolgsgeschichten afrikanischer Start-ups beleuchten oder die Vielfalt afrikanischer Sprachen und Kulturen thematisieren.

Ein praktisches Beispiel wäre, im Geographie- oder Geschichtsunterricht nicht nur Krisenregionen zu behandeln, sondern auch positive Fakten wie Errungenschaften, kulturelle Innovationen, wissenschaftliche Beiträge und künstlerische Ausdrucksformen afrikanischer Gesellschaften sowie histori-

sche Beispiele komplexer afrikanischer Königreiche und Handelsnetzwerke. Durch solche Perspektiven lernen Schüler\*innen, die einseitige Reduzierung Afrikas auf 'Probleme' kritisch zu hinterfragen.

Dekoloniales Lernen bedeutet in diesem Zusammenhang, eurozentrische Denkweisen aufzubrechen und die Stimmen, Erfahrungen und Leistungen afrikanischer Gesellschaften selbst stärker einzubeziehen. So wird Unterricht nicht nur faktenreicher und vielfältiger, sondern trägt auch dazu bei, Respekt und Verständnis für globale Zusammenhänge zu fördern.

Zusammengefasst lässt sich also sagen: Dekoloniale Bildung zielt nicht nur auf eine Erweiterung von Inhalten, sondern auf eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, Wissensordnungen und institutionellen Strukturen. Es geht also auch um ein neues Lehrkräfte(selbst)-verständnis, das sich seiner Verantwortung im Spannungsfeld zwischen

strukturellen Rahmenbedingungen und individuellem Handeln bewusst ist. Eine Haltung, die zur kritischen Selbstreflexion, gesellschaftlichen Verantwortung und strukturellen Veränderung auffordert. Letztlich ist dekoloniale Bildung kein Zustand, sondern ein fortlaufender Prozess des Verlernens, Umlernens und Neu-lernens.

## Ein neues Lehrkräfte- (selbst)verständnis

Aus der Notwendigkeit eines dekolonialen Bildungsverständnisses ergibt sich zwangsläufig auch ein verändertes professionelles Selbstverständnis von Lehrkräften. Es geht nicht nur darum, was unterrichtet wird, sondern auch darum, wie, aus welcher Positionierung heraus und mit welcher Haltung pädagogisch gehandelt wird.

Schule ist ein durch und durch hierarchisierter Ort, in dem Lehrkräfte und Lernende in einem Machtverhältnis zueinanderstehen. Lehrkräfte verfügen gegenüber Schüler\*innen die Bestimmungshoheit über Inhalte und Rahmen des Unterrichts sowie des Klassenraums. Lehrkräfte bewerten Leistungen und strukturieren Zeit und Räume. Auch vermeintlich alltägliche Entscheidungen wie die Auswahl eines Textes sind Ausdruck

der eigenen Machtposition. Es ist wichtig, sich dieser Macht bewusst zu werden, denn diese Reflexion ist besonders relevant im Klassenzimmer – einem Ort, an dem unterschiedliche gesellschaftliche Positionierungen aufeinandertreffen (siehe Kapitel *(Selbst-)Positionierungen im Klassenraum*(*Selbst-)Positionierungen im Klassenraum*, S. 63). Im Zentrum steht dabei, die eigenen Verstrickungen in bestehenden Machtverhältnissen anzuerkennen sowie die Bereitschaft, eigene Denk- und Handlungsmuster zu hinterfragen.

Der folgende Gastbeitrag beleuchtet pädagogisch-ethische Standards für den Beruf und die Arbeit von Lehrenden und betont, wie (Selbst-)Reflexion als zentrale professionelle Kompetenz wirksam wird.

**Saraya Gomis****Diskriminierungskritische pädagogisch-ethische Standards für den Beruf und die Arbeit von Lehrern: Lernen, Verlernen sowie professionelle Reflexion und Verunsicherung**

Die Arbeit und der Beruf von Lehrkräften stehen in einem spezifischen Spannungsfeld insbesondere von gesellschaftlichen Erwartungen, institutioneller Rahmenbedingungen, Funktion und Auftrag von Schule, bildungspolitischer Entscheidungen, dem breiten Spektrum an Aufgaben und der pädagogisch-ethischen Verantwortung von Lehrer\*innen. Dabei sind auch Bildungspolitik und ihre Haushaltsentscheidungen, Schule und Pädagogik an der Produktion und Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen und Diskriminierungen beteiligt.

Die Achtung der Würde und Wertschätzung aller Beteiligten und damit einhergehende umfassende diskriminierungskritische Praktiken sind dabei keine Zusatzaufgaben, sondern gehören zum Kern professionellen pädagogischen Handelns. Schule und Bildung müssen zum Ziel und zur Folge haben, dass dadurch ein „gleichberechtigtes Anerkennen, Genießen oder Ausüben von Menschenrechten und Grundfreiheiten im (...) sozialen, kulturellen oder Bildungsbereich nicht vereitelt oder beeinträchtigt wird“ (siehe ICERD, Antirassismuskonvention, 21.12.1965, Inkrafttreten 4.1.1969, Ratifizierung Deutschland 16.5.1969 mit Ausnahme Art.14, 2001 dann Einverständniserklärung zum Individualbeschwerdeverfahren laut Artikel 14).

Die Erfüllung dieser Aufgabe verlangt ein ethisch reflektiertes Selbstverständnis, das sich auf die Würde und die Lebensrealitäten aller Lernenden bezieht. Pädagogisch-professionelles Handeln wird vor allem dann nachhaltig wirksam, wenn es reflexiv wird – also bereit ist, sich selbst, seine Bedingungen und seine Grenzen kritisch zu prüfen. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle sowie Werten, Verfahren, Prozesse und Routinen (innerhalb der eigenen Schule).

Eine diskriminierungskritische pädagogische Ethik – als Reflexionsraum – und pädagogisch-ethische Standards sind für die angemessene Arbeit von Lehrenden unverzichtbar. Dieser Reflexionsraum umfasst nicht allein die pädagogische Beziehungsarbeit, die Gestaltung des Unterrichts, das Ermöglichen gemeinsamer und individueller Lernprozesse, Beratung und Begleitung, Kooperation in multiprofessionellen Teams, sondern auch die Öffnung von Schule und die Arbeit an einer strukturbbezogenen diskriminierungskritischen Schulentwicklung im Kontext der vorgegebenen Legitimationsfunktion von Schule oder die Entwicklung von Vorschlägen und Strategien, wie Bildungs- und Erziehungspraxis verbessert oder transformiert werden kann. Hier ist eine Reflexion gemeint, die sich nicht allein mit der Ethik des Lehrens – und auch der Ethik selbst – sowie Fragen von Grundsätzen für pädagogisch Handelnde auseinandersetzt. Bildungsziele, Lehrinhalte, Unterrichtsmethoden, administrative Entscheidungen, Verwaltungsprozesse, gesellschaftliche Ent-

wicklungen sind nicht außer Acht zu lassen, mit der praktischen Arbeit zu verbinden und sollten auch als Grundlage für Kritik, Evaluation und Fehlerkultur dienen.

Ein professionelles Berufsverständnis muss also insbesondere in der Lage sein, eigene Denk- und Handlungsmuster kritisch zu hinterfragen, Widersprüche und Verunsicherung als wichtiges Werkzeug zu verstehen und Räume für ein zusätzliches Wissen und kontinuierliches Lernen zu öffnen. Hierarchisiertes Wissen stellt aus der Perspektive der Bildung gleichzeitig ein erkenntnistheoretisches und ein didaktisches Problem dar. Dennoch fehlen diskriminierungskritischen pädagogisch-ethischen Fragen vielerorts ein institutionalisierter Ort in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie im Alltag von Schule.

In diesem Sinne sind Kolonialgeschichte und Koloniale Kontinuitäten nicht nur Gegenstand historischer Aufarbeitung, sondern auch Spiegel gegenwärtiger Verhältnisse – im Stadtraum wie im Klassenzimmer. Angemessene Gestaltung und Durchführung des Unterrichts (vgl. 4-A-Schema, 4 Strukturelemente des Rechts auf Bildung, siehe UN-Sozialpakt, 1966) kann einen Beitrag für eine Bildung leisten, die in die Kolonialität der Gegenwart interveniert bzw. ihr Rechnung trägt.

Um geschichtskulturelle historische Erzählungen sach- und fachgerecht analysieren und deuten zu können, ist es notwendig, mit den grundlegenden Methoden und Denkweisen der Geschichtswissenschaft vertraut zu sein – etwa mit der kritischen Analyse von Quellen. Im Unterricht muss daher sichergestellt werden, dass Schüler\*innen die dafür erforderlichen Analysekategorien zur Reflexion an die Hand bekommen.

Für die Bewältigung der benannten Anforderungen benötigen Lehrende die entsprechende berufliche Ausbildung und das Handwerk, damit bspw. im Rahmen des Lernens eigene und vielfältige Betroffenheiten, Widerstand oder Unsicherheit nicht pathologisiert, kriminalisiert oder bestraft, sondern als Teil eines Lernprozesses und der Auseinandersetzung mit schwierigen Erbschaften anerkannt werden können.

Ein Rückzug auf Neutralität, die sich als Nicht-(Be-)Handeln ausdrückt, ist dabei nicht nur Ausdruck eines falschen Verständnisses des Neutralitätsgebots: die kritische Auseinandersetzung mit historischen und gegenwärtigen Herrschaftsverhältnissen ist ein Baustein demokratischer Bildung. Und auch rassismuskritisches Material führt noch nicht zu einem entsprechenden Unterricht.

*Professionelles Handeln ist darauf angewiesen, in ein grundlegend reflexives Verhältnis zu dem eigenen professionellen Handeln, seinen Bedingungen und Konsequenzen treten zu können. Damit dies nicht schlicht zu einer Norm individuellen Handelns erklärt wird, heißt dies: Schaffung von Strukturen professionellen Handelns, in denen Reflexion nicht nur möglich, sondern auch sinnvoll sowie attraktiv ist und systematisch unterstützt wird. Die Reflexion bezieht sich in einer besonderen Weise auf die Grenzen professionellen Handelns, seine Einflusslosigkeit und seine paradoxen und problematischen Neben- und Hauptfolgen. (Mecheril, 2008: 23)*

Reflexion – auch um bspw. besser zuhören und bessere Aufgaben stellen zu können – ist kein Zusatzmodul pädagogischen Handelns, sondern seine Voraussetzung. Wer mit Schüler\*innen gemeinsam und mit Kolleg\*innen im Team lernt und arbeitet, wird unweigerlich mit beispielsweise eigenem (Nicht-)Wissen, mit widersprüchlichen Emotionen, unzureichenden Ressourcen, begrenzenden Rahmenbedingungen und mit institutionellen Hürden konfrontiert.

Für den Unterricht betrifft das nicht nur die Inhalte (siehe u.a. Rahmenlehrpläne, schulinterne Curricula, Lehr- und Lernmittel), sondern auch die methodisch-didaktische Umsetzung und die alltägliche – im besten Fall pädagogische – Praxis. Oft ist rassistisches und rassismusrelevantes Wissen – ebenso wie ein umfassendes diskriminierungskritisches Wissen mit entsprechender Handlungs- und Analysekompetenz – nicht Teil des (verpflichtenden) Curriculums, fehlt in Schulbüchern oder erscheint marginalisiert oder über Aufgaben als multiperspektivische Verhandlung von Meinungen. Lehrkräfte müssen sich ein entsprechendes Wissen meist zusätzlich aktiv aneignen – ein Prozess des 'Verlernen' und des 'Lernens', der u.a. von der intrinsischen Motivation einzelner Lehrkräfte abhängt und die Wahrnehmung dieser Arbeit als 'Add-On' verstärken kann.

*Rassistische Wissensbestände sind berwiegend soweit normalisiert und habitualisiert, dass sie besonders produktiv und unhinterfragt wirken können, ohne als eine Spielart des Rassismus erkannt zu werden. (Kourabas/ Mecheril, 2022: 18)*

Dabei sind Reflexion, Lernen und Verlernen keine rein individuellen Aufgaben. Sie benötigen strukturelle und institutionelle Unterstützung und Rahmenbedingungen: Zeiträume, Weiterbildungen, kollegiale Austauschformate, Kooperationen mit außerschulischen Bildungspartner\*innen. Reflexivität wird erst dann nachhaltig und systematisch professionell wirksam, wenn sie institutionell gefördert und ermöglicht wird.

Eine an diskriminierungskritischen pädagogisch-ethischen Standards geleitete Reflexion heißt auch, eigene Verstrickungen in Machtverhältnissen zu erkennen. Dies bedeutet für Lehrkräfte auch, institutionalisierte Diskriminierungsmechanismen zu erkennen, institutionelle und strukturelle Diskriminierungen in der Schule zu benennen und zu bearbeiten.

Die alltägliche Arbeit umfasst im besten Fall für viele Lehrkräfte auch sich selbst zu verunsichern. Diese Verunsicherung ist dabei kein Zeichen von Schwäche, sondern professioneller Reife. Ein reflexives Verhältnis zur eigenen Rolle bedeutet zu wissen, wie man sich auf Unsicherheiten einlässt und wie man pädagogisch verantwortlich damit umgeht und welchen Gewinn Verunsicherungen für die Qualität der eigenen Arbeit hat. Lehrkräfte (wie alle in und um Schule Tätigen) sollten Zweifel haben – am eigenen Unterricht, an der Institution Schule, an den tradierten Narrativen. Diese Zweifel müssen bearbeitet werden – nicht im Alleingang, sondern im professionellen Austausch, in Weiterbildungen durch Vernetzung – und können dann auch einen Beitrag für eine bessere schulische Bildung und Schule leisten.

Auch das Lernen über koloniale Geschichte, kolonial-rassistische und Koloniale Kontinuitäten führt häufig zu Irritationen über das eigene Wissen, das

eigene pädagogische Handeln, aber auch über institutionelle Routinen, die nicht nur Unterrichtsvorbereitung und gemeinsames Lernen qualitativ verbessern. Diese Unsicherheit kann aber auch in Abwehrreaktionen umschlagen – etwa durch die Relativierung kolonialer Gewalt, das Bestehen auf vermeintlicher 'Neutralität' oder die Externalisierung des Themas auf andere Regionen, Schüler\*innengruppen oder Schulformen. Doch pädagogisch-ethisches Handeln bedeutet nicht, Neutralität zu behaupten, sondern Verantwortung zu übernehmen – auch für die Auswahl von Themen, Perspektiven und Erzählweisen.

Pädagogisch-ethisches Handeln in der Vermittlung von Kolonialismus und seinen Kontinuitäten ist also kein 'Extra-Thema', sondern Teil eines grundlegenden professionellen Selbstverständnisses. Das bedeutet auch, pädagogische Beziehungen neu zu denken – machtbewusst, diskriminierungskritisch, würdeschützend. Es bedeutet auch, sich auf Prozesse des gemeinsamen Lernens mit Schüler\*innen einzulassen.

Ein neues Lehrkräfte(selbst)verständnis verlangt eine ehrliche Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im schulischen System. Lehrende können nicht Expert\*innen in allen Bereichen sein – sie zeigen vielmehr Lern- und Reflexionsbereitschaft, indem sie anerkennen, nicht alles wissen zu können. Daher ist es zentral, sich der eigenen Machtposition im Klassenzimmer bewusst zu werden, diese kritisch zu reflektieren und die eigenen Wahrnehmungslücken ernst zu nehmen.

Gleichzeitig braucht es die Bereitschaft, Unsicherheiten nicht als Defizit, sondern als Lernchance und Teil des Lernprozesses zu begreifen. Den eigenen Unterricht diskriminierungs- und rassismuskritisch zu gestalten, die Historie und die Kontinuitäten des (deutschen) Kolonialismus zu lehren und dekoloniale Perspektiven in den eigenen Unterricht zu integrieren, ist kein Zustand, der sich ohne eine aktive Auseinandersetzung und Verinnerlichung von heute auf morgen umsetzen lässt. Unbewusstes Fehler-Machen sollte nicht zum eigentlichen Problem gemacht werden, vielmehr kommt es auf eine

angemessene Verantwortlichkeit und dessen Umgang an. Reflexion bedeutet in diesem Zusammenhang also auch, sich Irritationen zuzumuten und das eigene pädagogische Handeln immer wieder neu zu hinterfragen und anzupassen. Das kann bedeuten, dass vergangene Fehlentscheidungen anerkannt, zum Thema gemacht und korrigiert werden – vor sich selbst, aber auch vor Schüler\*innen. Es kann auch bedeuten, sich der eigenen Grenzen bewusst zu werden und sich Hilfe durch kollegialen Austausch oder durch Kooperationen mit außerschulischen Partner\*innen und Angeboten einzuholen. Dieser Prozess kann unbequem sein, ist aber grundlegend für eine Haltung, die zum Ziel hat, allen Schüler\*innen gerechte Bildungschancen zu ermöglichen und ihnen mit Würde und Wertschätzung zu begegnen. Eine fehlerfreundliche Haltung schafft Raum für Entwicklung.

# REFLEXIONSFRAGEN

## **Wissenserweiterung**

1. Was habe ich Neues über den Kolonialismus und über die deutsche Kolonialgeschichte gelernt?
2. Welche Narrative, die ich bisher unbewusst übernommen habe, wurden in diesem Kapitel hinterfragt oder dekonstruiert?

## **Fachgeschichte identifizieren**

1. Kenne ich die Historie meines Faches? Wie ist es entstanden, an wen richtete es sich und mit welchem Ziel?
2. Hat mein Fach einen bestimmten Zweck erfüllt in historischen Unrechtssystemen wie dem Kolonialismus oder dem Nationalsozialismus?

## **Selbstverständnis und Handlungsperspektiven**

1. Welche Machtposition habe ich in meinem pädagogischen Handeln und wie beeinflusst sie, was und wie ich vermittele?
2. Wie gehe ich mit meinen Unsicherheiten, Fehlern und Wissenslücken in der schulischen Praxis um?
3. Welche konkreten Schritte kann ich in meinem Fach unternehmen, um dekoloniale Perspektiven einzubeziehen?
4. Welche Kolleg\*innen, Netzwerke oder externen Partner\*innen kann ich einbeziehen, um meine Unterrichtspraxis weiterzuentwickeln?

II.  
VER-  
OR-  
TEN

# Koloniale Kontinuitäten im öffentlichen Raum: Wie der Stadtraum Geschichte(n) erzählt

Nachdem wir die Grundlagen des Kolonialismus und seine Kontinuitäten betrachtet haben, richtet sich unsere Aufmerksamkeit nun nach außen: in unseren Alltag, in die Städte und Räume, die wir täglich begehen. Koloniale Kontinuitäten finden sich nicht nur in Bildungsinstitutionen, sondern auch konkret im Stadtraum. Das folgende Kapitel lädt dazu ein, diese Orte bewusster wahrzunehmen. Für Lehrkräfte eröffnet sich hier zugleich die Möglichkeit, den öffentlichen Raum als Lern- und Reflexionsort zu nutzen, um Schüler\*innen für Koloniale Kontinuitäten im gegenwärtigen Alltag zu sensibilisieren.

Auf einem Spaziergang durch die Stadt, auf dem Weg zur Arbeit oder zum Supermarkt kreuzen wir jeden Tag historische Plätze, Denkmäler und Straßennamen. Oft wirken sie selbstverständlich, fast schon unsichtbar im Alltag. Wir laufen an ihnen vorbei und nehmen sie eigentlich kaum bewusst wahr. Eine bewusste Auseinandersetzung aber zeigt: Der öffentliche Raum ist durchzogen von Spuren der Vergangenheit. Der Stadtraum bewahrt nicht nur Geschichte(n), er formt auch unser kollektives Gedächtnis und entscheidet mit, wessen Perspektiven als erinnerungswürdig gelten. Denn was zunächst wie ein neutrales Stadtbild erscheint, ist bei kritischerer Auseinandersetzung ein Ergebnis jahrhundertlanger Erzählungen, Entscheidungen, Auslassungen und Widerstände.

Wenn wir Denkmäler, Statuen und Straßennamen nicht als passive Alltagsobjekte betrachten, sondern als Träger von Bedeutung in unserem Stadtraum, dann eröffnen sich neue Perspektiven: Sie erzählen Geschichten über ihre eigene Herkunft, ihre Biografien sowie über gesellschaftliche Machtgefüge, die sie überhaupt erst sichtbar machen (vgl. Savoy 2018). Sie zeigen, wer im Stadtbild präsent ist, wer ausgelassen wird, und wessen Geschichte noch immer darauf wartet, erzählt zu werden. Sie tragen somit historische und politische Bedeutung in den Stadtraum (hinein).

Gerade in Bezug auf die koloniale Vergangenheit wird deutlich, wie selektiv der öffentliche Raum Erinnerung gestaltet, denn viele Städte tragen bis heute Spuren kolonialer Gewalt. Diese Kolonialen Kontinuitäten sind im Stadtbild und in unserem kollektiven Gedächtnis eingeschrieben, ohne als solche benannt oder kritisch reflektiert zu werden.

Wir wollen uns dafür nun den Berliner Stadtraum etwas genauer ansehen, um koloniale Spuren und Kontinuitäten sichtbar zu machen. Dabei werden Koloniale Kontinuitäten in Straßennamen, Denkmälern und an öffentlichen Plätzen aufgezeigt. Interventionen und Gegenwirkungen werden in Kapitel *Dekolonisierung des öffentlichen Raums*, S. 36 behandelt.

## Straßennamen

Im Wedding liegt das sogenannte 'Afrikanische Viertel', das bis heute viele Straßennamen trägt, die unmittelbar auf die deutsche Kolonialgeschichte verweisen – beispielsweise Togostraße, Kameruner Straße oder Sansibarstraße. Sie bezeichnen ehemalige deutsche Kolonien oder die Expansionsbestrebungen auf weitere Gebiete. Noch deutlicher werden Koloniale Kontinuitäten allerdings in der Benennung von Straßen nach ehemaligen Kolonialverbrechern, denn mit der Namensgebung wurden und werden ebendiese Personen geehrt und gewürdigt. So beispielsweise Carl Peters (ehemals geehrt mit der Petersallee), einem führenden Vertreter der deutschen Kolonialverwaltung, dessen Herrschaft in Deutsch-Ostafrika von Gewalt, Rassenideologie, Ausbeutung und Hinrichtungen geprägt war. Auch Personen wie Adolf Lüderitz (ehemals geehrt mit der Lüderitzstraße) oder Gustav Nachtigal (ehemals geehrt mit dem Nachtigalplatz), deren Biografien untrennbar mit kolonialer Expansion und gewaltvoller Unterdrückung verknüpft sind, prägten den Stadtraum. Die ersten Straßennamen im 'Afrikanischen Viertel' wurden 1899 vergeben. In den folgenden Jahrzehnten kamen weitere hinzu – sowohl während der Weimarer Republik als auch unter dem NS-Regime. Besonders die Straßenbenennungen durch die Nationalsozialist\*innen machen deutlich, wie stark kolonialrevisionistische Ideen verbreitet waren, also der Wunsch, 'verlorene Kolonien' wiederzuerlangen.

Aber auch in anderen Berliner Bezirken erinnerten und erinnern Straßennamen an Kolonialbeamte und Akteur\*innen der deutschen Kolonialgeschichte – wie etwa die Woermannkehre in Neukölln an Adolph Woermann und die Robert-

Koch-Straße in Marzahn-Hellersdorf an Robert Koch (siehe Kapitel *Was ist Kolonialismus*, S.9). Die Iltisstraße – die an das Schiff Iltis erinnert, von dem aus dessen Kommandant Wilhelm Lans Taku in Nordostchina angriff – würdigt ebenso wie die Lans- und die Takustraße in Steglitz-Zehlendorf bis heute Kolonialverbrechen.

Diese Benennungen schreiben koloniale Perspektiven fort, indem sie Täter\*innen ehren, während die koloniale Gewalt unsichtbar gemacht wird. Viele dieser Straßennamen bestehen seit über einem Jahrhundert, ohne dass ihre Herkunft im Stadtbild kritisch hinterfragt wurde. Einige dieser Straßen wurden jedoch durch unerlässliche Forderungen von Aktivist\*innen und zivilgesellschaftlichen Akteur\*innen und Vereinen umbenannt und kritisch kontextualisiert (Mehr dazu im Kapitel *Dekolonialisierung des öffentlichen Raums*, S. 36).

## Denkmäler

Denkmäler sind wahrscheinlich die offensichtlichste Art, gesellschaftlich zu ehren und zu erinnern. Ein Denkmal ist per Definition ein Objekt oder Bauwerk, das dem öffentlichen Erinnern dient, denn es soll bestimmte Ereignisse, Personen oder Ideen sichtbar machen und im kollektiven Gedächtnis verankern. Viele Denkmäler tragen koloniale und rassistische Narrative über Jahrhunderte unkommentiert in den Stadtraum und sind Teil unserer kollektiven Erinnerung. 'Der Hererostein' ① auf dem Friedhof Columbiadamm in Kreuzberg ist ein solches 1907 errichtetes Denkmal, welches sieben deutsche Soldaten ehrt, die zwischen 1904 und 1907 – so heißt es auf dem Gedenkstein – „am Feldzuge in Süd-West Afrika freiwillig teilnahmen“ und dort den „Heldentod“ starben. Mit dem Feldzug, von dem

①

Zivilgesellschaftliche Akteur\*innen kritisierten diese Ehrung kolonialer genozidaler Verbrechen aufs Schärfste. Daraufhin installierte die Bezirksverordnetenversammlung (BVV) und das Bezirksamt Neukölln 2009 eine Gedenkplatte auf dem Boden neben dem Stein. Inschrift und Platzierung des Gedenksteins werden bis heute von zivilgesellschaftlichen Akteur\*innen und Vereinen kritisiert.

hier die Rede ist, ist der Genozid gemeint, der von deutschen Kolonialtruppen an den Ovaherero und Nama verübt wurde (siehe Kapitel *Was ist Kolonialismus*, S. 9).

## Öffentliche Plätze

Der Volkspark Rehberge im Wedding, unmittelbar am 'Afrikanischen Viertel', ist eine öffentliche Grünfläche von 78 Hektar. Anfang des 20. Jahrhunderts plante Zoodirektor Carl Hagenbeck dort eine Tier- und Völkerschau mit Tieren und Menschen, die aus den deutschen Kolonien in den Park verschleppt oder 'angeworben' werden und zur eigenen 'Unterhaltung' zur Schau gestellt werden sollten. Aufgrund des Ersten Weltkrieges wurden Hagenbecks Pläne nicht durchgeführt. Aber die Idee, Menschen aus den Kolonien für die eigene Unterhaltung zu verschleppen und in stereotypische Kulissen zu zwingen – und sie damit zu entmenschlichen – war in Europa weit verbreitet und fand auch in Deutschland statt. Zwischen 1870 und 1940 wurden in Deutschland über 300 Völkerschauen organisiert (Conrad, 2016: 27). Auch in Berlin gab es neben der geplanten Anlage im Volkspark Rehberge zahlreiche weitere Orte, an denen solche rassistischen und entmenschlichenden Völkerschauen organisiert wurden.

Im Treptower Park fand von Mai bis Oktober 1896 die erste 'Deutsche Colonialausstellung' im Rahmen einer Gewerbeausstellung statt. Menschen aus den vom deutschen Kaiserreich kolonisierten Gebieten wurden 'angeworben', um das 'alltägliche Leben' in den Kolonien zu inszenieren – tatsächlich wurden sie unter miserablen Bedingungen untergebracht, als exotische 'Attraktion' inszeniert und rassistisch zur Schau gestellt. Die Ausstellung diente der kolonialen Selbstdarstellung des Deutschen Reichs. Im Namen

der 'Forschung' wurden die Darsteller\*innen zudem für rassenideologische Zwecke vermessen, fotografiert und katalogisiert.

Koloniale Spuren sind im Berliner Stadtraum sichtbar, manchmal subtiler und manchmal offensichtlicher. Sie erinnern daran, wie eng Stadtbild und koloniale Vergangenheit miteinander verwoben sind. Die Perspektiven von antikolonialen Widerständen und postkolonialen Stimmen hingegen bleiben im Stadtbild weitgehend unsichtbar. Ihre Sichtbarmachung ist das Ergebnis langwieriger Kämpfe von Aktivist\*innen, antirassistischen Akteur\*innen und Vereinen.

Im nächsten Abschnitt wenden wir uns einer der zentralen historischen Momente des deutschen Kolonialismus zu: der 'Berliner Afrika-Konferenz' von 1884/85. Es wird deutlich, dass sich die deutsche Kolonialgeschichte nicht nur im Berliner Stadtraum abbildet, sondern dass Berlin auch ein zentraler Schauplatz kolonialer Entscheidungsprozesse und Machtpolitik war.

# Die 'Berliner Afrika Konferenz' 1884/1885 und ihre Spuren im Stadtraum

Obwohl bereits vor der Reichsgründung 1871 deutsche Akteur\*innen, beispielsweise aus Preußen oder auch Handelsgesellschaften (vgl. Weindl, 2001), koloniale Bestrebungen verfolgten und in verschiedenen Regionen wie in Asien Kolonialpolitik betrieben, markiert die Berliner Afrika-Konferenz 1884/1885 ein besonders bedeutsames Moment für die europäische Kolonialgeschichte und seine Folgen für den afrikanischen Kontinent. Unter Einladung von Otto von Bismarck – einer Figur, der wir auch heute noch sehr häufig im Stadtraum unterschiedlicher deutscher Städte begegnen, oftmals in Form von großen Denkmälern – fanden sich Vertreter\*innen des Deutschen Kaiserreichs, von Belgien, Österreich-Ungarn, Dänemark, Großbritannien, Italien, Frankreich, Portugal, Spanien, Schweden-Norwegen und der Niederlande, aber auch der USA und des Osmanischen Reichs im Reichskanzlerpalais in der heutigen Wilhelmstraße 92 Berlin-Mitte zusammen. Manchmal wird sie auch Kongo-Konferenz genannt, weil es in erster Linie um eine sogenannte 'Handelsfreiheit' bezüglich des 'Kongo-Bereichs' ging. Allerdings betrafen die Entscheidungen der Konferenz den gesamten afrikanischen Kontinent, denn sie legte im Wesentlichen die (völker-)rechtlichen Rahmenbedingungen für die koloniale Inbesitznahme fest. Die Konferenz diente dazu, eigene Gebiete auf dem afrikanischen Kontinent zu behaupten und sie wirtschaftlich und politisch voneinander abzugrenzen. Das bedeutet, es ging nicht einfach

nur darum, 'einen Teil des Kuchens' oder 'einen Platz an der Sonne' zu haben, wie so oft (in Geschichtsbüchern) geschrieben wird. Es ging vor allem auch darum, diese in die eigenen Handels- und Wirtschaftsbeziehungen einzupflegen, und diese in Abgrenzung (und manchmal auch in Allianzen, wenn es den Interessen diente) zu den anderen europäischen Kolonialmächten einzunehmen. Dazu reichte es nicht mehr aus, eine Fahne symbolisch zu hissen, sondern es mussten administrative, militärische und politische Strukturen gewaltsam durchgesetzt werden. Das nennt sich in diesem Kontext 'effektive Besetzung'. Effektiv sollte sie sein, damit Interessenkonflikte geregelt und Kolonien untereinander offiziell anerkannt wurden. Die 'Effektivität' und die 'Anerkennung untereinander' diente nur den europäischen Staaten, denn: Keine einzige Vertretung des afrikanischen Kontinents war anwesend, um über die Zukunft des eigenen Kontinents entscheiden zu können. Es war somit eine formale politische Symbolik, um Ausbeutung und Gewalt (rechtlich) durchzusetzen.

Diese Aufteilung des afrikanischen Kontinents hatte eine willkürliche Grenzziehung zur Folge. Sie war nicht willkürlich auf politisch-strategischer Ebene, sondern bezüglich bereits bestehender Strukturen auf dem afrikanischen Kontinent. Denn es wurden neue Gebiete geschaffen und geformt, Bevölkerungsgruppen getrennt oder zusammengesetzt, neu zugeordnet und ihnen eine

europäische Vorherrschaft aufgezwungen. Auch innerhalb der neuen Grenzziehungen wurden Bevölkerungsgruppen gegeneinander aufgehetzt und mit unterschiedlichen Hierarchie- und Machtpositionen ausgestattet. Es war eine gezielte Methode europäischer Kolonialgewalt und sollte die Organisierung antikolonialer Aufstände und Bewegungen erschweren. Viele aktuelle Konflikte sind Ergebnis dieser willkürlichen Grenzziehung.

Auch neue Namen für neu gezogene Gebiete wurden zum Teil im Rahmen der Konferenz festgelegt, etwa

'Elfenbeinküste', benannt nach der begehrten Ressource Elfenbein im westlichen Küstengebiet. Viele ehemalige Kolonien legten nach der formellen Unabhängigkeit diese Fremdbezeichnungen ab und ersetzten sie durch selbstgewählte Namen wie Burkina Faso oder Zimbabwe.

Aber was ist eigentlich noch von diesem historischen Ort – der Wilhelmstraße 92 – übrig geblieben? Und was bedeutet er für den Berliner Stadtraum?

### Anna Yeboah

## Die Wilhelmstraße 92 in Berlin-Mitte: Dekoloniale Erinnerungskultur in der Stadt

Die Wilhelmstraße 92 in Berlin-Mitte ist einer der bedeutsamsten Orte in Deutschland, wenn es um Kolonialgeschichte und den Umgang damit geht. Hier fand vom 15. November 1884 bis zum 26. Februar 1885 die Berliner Afrika-Konferenz statt, auch bekannt als Kongo-Konferenz. Auf Einladung des Deutschen Reichs und Frankreichs kamen Diplomaten aus zwölf europäischen Staaten, den USA und dem Osmanischen Reich zusammen, um Regeln für die koloniale Aufteilung Afrikas festzulegen. Die behauptete Zivilisierungsmission stand dabei in offenem Widerspruch zu einer Herrschaftspraxis, die mit Gewalt, Unterdrückung, Zwangsarbeit und Entrichtung einherging. Im Kiswaheli gibt es für diese zerstörerischen Erfahrungen, die Versklavung, Kolonialismus und Völkermorde ebenso umfassen wie Rassismus und Umweltzerstörung, den Begriff **Maafa** – die große Zerstörung.

Obwohl dieses Ereignis eine Zäsur der Weltgeschichte darstellt, wurde es von der weißen Mehrheitsgesellschaft in Deutschland verdrängt. Die Bundesrepublik und das Land Berlin blendeten die koloniale Vergangenheit an diesem Ort auf gewaltvolle Weise aus und ignorierten die Forderungen nach Anerkennung und Gerechtigkeit. Erst 2004 setzte die Schwarze Community mit einer Gedenkstele ein deutliches Zeichen gegen das Schweigen.

Im Jahr 2020 zog das Projekt Dekoloniale Erinnerungskultur in der Stadt in die leerstehenden Räume der Wilhelmstraße 92 ein. Der Zeitpunkt war symbolträchtig: Wenige Tage später gingen rund 15.000 Menschen in Berlin auf die Straße, um nach dem Mord an George Floyd gegen Rassismus zu protestieren. Damit erhielt die kritische Auseinandersetzung mit Kolonialismus

und seinen Nachwirkungen einen konkreten Ort inmitten der Stadt, an dem Vergangenheit und Gegenwart aufeinandertrafen.

Besonders sichtbar wurde dies in den Debatten um die nahegelegene M#straße. Seit Jahrzehnten fordern Aktivistinnen und Aktivisten ihre Umbenennung, und im August 2021 beschloss die Bezirksverordnetenversammlung schließlich, sie nach dem Philosophen Anton Wilhelm Amo zu benennen. Die Auseinandersetzung verdeutlichte, dass Erinnerung nicht neutral ist, sondern von Konflikten geprägt wird. Während die eine Seite für eine vielfältigere Erinnerungskultur kämpfte, hielten andere an kolonial belasteten Bezeichnungen fest. Auch der Projektraum selbst wurde in dieser Zeit Ziel rassistischer Angriffe, was die Spannung zwischen Sichtbarkeit und Schutz sehr deutlich machte.

Der Innenraum der Wilhelmstraße 92 diente als Arbeitsort, aber auch als Treffpunkt für Gruppen aus dem erweiterten Netzwerk. Hier fanden Seminare, Workshops und Begegnungen statt, getragen von lokalen und internationalen Initiativen, die den Ort zu einem lebendigen Teil der postkolonialen Stadtlandschaft machten. Zugleich nutzte das Projekt die Schaufensterfront für die öffentliche Vermittlung und zeigte dort künstlerische Arbeiten wie die Installation *Exile Is a Hard Job* von Nil Yalter oder die Ausstellung *Erinnern. Entschuldigen. Entschädigen.*, die sich mit der Berliner Afrika-Konferenz und antikolonialem Widerstand beschäftigte.

Die Geschichte der Wilhelmstraße 92 zeigt, wie Erinnerungskultur in der Gegenwart funktioniert. Sie muss verdrängte Geschichte sichtbar machen, eröffnet neue Perspektiven auf koloniale Spuren im Stadtraum und wird in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen immer wieder neu verhandelt. Der Projektraum wurde so zu einem Ort, an dem historische Ereignisse, aktuelle Kämpfe um Anerkennung und Fragen nach Verantwortung in der Gegenwart aufeinandertreffen. Für Lehrkräfte eröffnet dieser Ort die Möglichkeit, Schüler\*innen zu vermitteln, dass Kolonialismus keine ferne Vergangenheit ist, sondern bis heute in Debatten, Stadträumen und gesellschaftlichen Strukturen fortwirkt.

## Dekolonisierung des öffentlichen Raums

Die Bewegungsgeschichte bezüglich wichtiger historischer Orte wie die Wilhelmstraße 92 zeigt eindrücklich, welche Rolle Erinnern und Vergessen im Stadtraum spielen.

Ziel vieler Initiativen, Vereine und Aktivist\*innen ist es unter anderem, den öffentlichen Raum zu dekolonisieren, also zu ent-kolonialisieren. Das bedeutet aber nicht, dass die

deutsche Kolonialgeschichte einfach in Vergessenheit gerät oder andere Erinnerungspraktiken dadurch an den Rand gedrängt werden.

Der öffentliche Raum ist kein Raum, indem Akteur\*innen um eine begrenzte Ressource, nämlich die Erinnerung, kämpfen. Diese Konkurrenz würde bedeuten, dass die Erinnerung an die Einen stets einen Teil der

Erinnerung der Anderen wegnehmen würde. Vielmehr versteht sich der öffentliche Raum als ein dialogisch gestaltbarer und partizipatorischer Raum, in dem weder der Raum selbst noch die Erinnerung einen begrenzten Rahmen darstellen. Michael Rothberg nennt das *multidirektionale Erinnerung*: „Erinnerung, die ständigen Aushandlungen, Quervergleichen und Anleihen unterworfen und dabei produktiv und nicht ablehnend ist“ (Rothberg, 2021: 27). Auch unterschiedliche Historien können an Orten überlappen und zeitgleich existieren.

Es geht aber nicht nur darum, sich zu fragen, wie erinnert werden kann, sondern auch, wer an der Erinnerungsarbeit überhaupt beteiligt ist und ein Mitspracherecht hat. Wenn wir über die Dekolonialisierung des Stadtraums sprechen, dann müssen postkoloniale, migrantische und marginalisierte Stimmen in den öffentlichen Diskurs eingebunden werden, sodass dekoloniale Erinnerung *mit* ihnen und nicht *über* sie geschieht.

Die Dekolonialisierung des öffentlichen Raums beginnt mit dem Erkennen kolonialer Spuren. Im Kapitel *Koloniale Kontinuitäten im öffentlichen Raum: Wie der Stadtraum Geschichte(n) erzählt*, S. 31 wurden einige Beispiele zu Straßennamen, Denkmälern oder öffentlichen Plätzen vorgestellt, die Macht- und Gewaltverhältnisse vergangener Kolonialherrschaften bis heute forschreiben. Diese Spuren gilt es sichtbar zu machen – zunächst einmal, um sich ihrer überhaupt bewusst zu werden, und dann, um sie kritisch zu kontextualisieren.

Zu einigen der genannten Kolonialen Kontinuitäten in Form von Straßennamen, Denkmälern und öffentlichen Plätzen gibt es bereits Gegenbewegungen, kritische Einordnungen und

Bildungsangebote. Das geschieht in Form von Straßenumbenennungen, Ausstellungen, Audiowalks, digitalen Kartografien, Informationstafeln, Stelen und vielen weiteren Formaten. Die vorherrschende koloniale Erinnerungskultur – beispielsweise indem Kolonialakteure geehrt werden – wird dabei herausgefordert und es entstehen neue Formen des Erinnerns: eine Erinnerungskultur, die antikoloniale Perspektiven einbezieht und die Geschichten derjenigen in den Vordergrund rückt, die in der Geschichtsschreibung ausgelassen und vergessen wurden und werden.

Hier sollen nur einige Beispiele genannt werden:

### Straßennamen



In den letzten 15 Jahren wurden elf Straßen mit kolonialen Bezügen in Berlin in Straßennamen mit antikolonialer und antirassistischer Bedeutung umbenannt. Die erste Umbenennung, die in diesem Kontext in Berlin stattgefunden hat, war die Umbenennung vom Groebenufer zum May-Ayim-Ufer im Jahr 2010. May Ayim war eine Schwarze deutsche Dichterin und Aktivistin, die sich für Schwarze Menschen und antirassistische Perspektiven in Deutschland einsetzte und den Begriff Afro-Deutsch prägte. Die Petersallee wurde zum Teil in Maji-Maji-Allee umbenannt, die an den bedeutenden antikolonialen

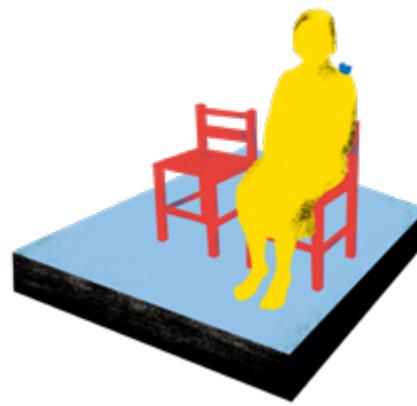
Widerstand gegen die deutsche Kolonialherrschaft erinnert (siehe Kapitel *Was ist Kolonialismus*, S.9). Vor allem an diesem Beispiel wird deutlich, dass die Umbenennung nicht darauf abzielt, Geschichte zu vergessen, sondern vielmehr den kolonialen Bezug beizubehalten und das einseitige Narrativ zu erweitern. Das aktuellste Beispiel ist die Umbenennung des Nettelbeckplatzes in Martha-Ndumbe-Platz (Oktober 2025). Martha Ndumbe, deren Vater als Teilnehmer der ersten 'Deutschen Colonialausstellung' (siehe Kapitel *Was ist Kolonialismus*, S.9) nach Deutschland kam, wuchs unter prekären Bedingungen in Berlin auf. Sie wurde 1944 ins Konzentrationslager Ravensbrück deportiert und als sogenannte 'Asoziale' kriminalisiert. Einen Monat später wurde sie in das Lagerkrankenhaus eingeliefert, wo sie im Februar 1945 verstarb. Ihre Geschichte erzählt die Verflechtungsgeschichte von Schwarzen Menschen in Deutschland im Nationalsozialismus sowie die Verflechtungsgeschichte von Kolonialismus und Nationalsozialismus.

Die Umbenennung von kolonial und rassistisch belasteten Straßennamen ist ein wichtiger Schritt, um marginalisierte Perspektiven sichtbar zu machen. Wichtig ist dabei eine vielfältige Perspektive, die unterschiedliche Formen von Unterdrückung und Widerstand miteinander verbindet, und damit die besonderen **intersektionalen** Wirkmechanismen kenntlich macht. Dabei sollen nicht nur Einzelpersonen geehrt werden, sondern ebenso Kollektive und Bewegungen.

## Denkmäler

Interventionen in Bezug auf kolonial-rassistische Denkmäler bestehen in unterschiedlichen Formen. So gibt es Interventionen, die bestehende Denkmäler stürzen, (künstlerisch)

verändern oder umdeuten. Aber es werden auch neue antirassistische und antikoloniale Denkmäler errichtet. So auch die Friedensstatue Ari, ein Mahnmal, das an die Frauen und Mädchen erinnert, die durch japanische Kriegsverbrechen im 2. Weltkrieg sexualisierte Gewalt erfuhren.



Die Friedensstatue Ari wandert weltweit, auch innerhalb Deutschlands, und erkämpft sich trotz bürokratischem und politischem Gegendruck seit Jahren einen festen Standort in Berlin.

Das Earth Nest in Neukölln ist ein staatlich gefördertes und mit Landesmitteln erbautes Dekoloniales Denkzeichen, das den Prozess und die Aktualität von Dekolonisierung gerade im Entwicklungspolitischen Kontext thematisiert. Es wurde im Rahmen eines Kunstwettbewerbs mit einem Expert\*innengremium realisiert. Auch das Denkmal für die Opfer von Rassismus und Polizeigewalt auf dem O-Platz ist eine zivilgesellschaftliche aktivistische Intervention des öffentlichen Raums.

Die Idee von Stolpersteinen ist es, an Verfolgte des Nationalsozialismus an ihren letzten frei gewählten Wohnorten zu erinnern – sie sollen sie symbolisch in ihre Nachbarschaft zurückholen. In Berlin gibt es 13 Stolpersteine für afrikanische und afro-deutsche Personen und Familien, die im Nationalsozialismus verfolgt

wurden. Ihre Geschichten verweisen nicht nur auf rassistische Gewalt im Nationalsozialismus, sondern auch auf deren Wurzeln im deutschen Kolonialismus.

## Öffentliche Plätze

In Berlin gibt es eine wachsende Zahl von Projekten, die Koloniale Kontinuitäten in öffentlichen Plätzen thematisieren und sichtbar machen. Dabei geht es vor allem um Formen der kritischen Kontextualisierung. Eine wichtige Rolle spielen Stelen und Informationstafeln, die gezielt an koloniale Gewalt, rassistische Kontinuitäten oder verdrängte Biografien an den jeweiligen Örtlichkeiten erinnern. Sie unterbrechen den Normalbetrieb des Alltags und fordern ein Hinschauen und Auseinandersetzen vor Ort ein. Wie wichtig es ist, mit zivilgesellschaftlichen Akteur\*innen und von rassistischer Gewalt betroffenen Personen zusammenzuarbeiten, zeigt die Informationstafel zum sogenannten 'Afrikanischen Viertel': Unstimmigkeiten in der klaren Benennung kolonialer Gewalt sowie der Bildauswahl führten dazu, dass Stadt und Zivilgesellschaft zwei unterschiedliche Texte auf der Informationstafel veröffentlichten.



Zugleich entstehen vermehrt partizipative Formate wie Audiowalks, Stadt Touren und interaktive Kartenprojekte. Sie ermöglichen eine Auseinandersetzung mit kolonialer und

rassistischer Stadtgeschichte vor Ort und digital.

Diese Beispiele markieren nicht nur symbolische Brüche mit kolonialer Kontinuität, sondern schaffen gleichermaßen einen Perspektivwechsel und Orte des Lernens und Verlernens. Das ist essenziell, um die deutsche Kolonialgeschichte ganzheitlich zu begreifen und nicht nur einen Teil oder ein bestimmtes Narrativ zu erzählen. Sie ermöglicht eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit Geschichte und Erinnerung. Und genau dafür ist die explizite Einbindung antikolonialer Bewegungen und Widerstandskämpfe von zentraler Bedeutung.

Für das Stadtbild bedeutet das, dass es nicht länger ein Ort einseitiger und oft verklärter Erinnerungen bleibt, sondern zu einem Raum wird, der vielfältige Geschichten und Erfahrungen repräsentiert. Ohne diese aktive Einbeziehung droht die Reproduktion einer 'Geschichtslosigkeit' und Passivität der ehemals kolonisierten Bevölkerungen – ein Bild, das charakteristisch für koloniale Darstellungen nicht-europäischer Bevölkerungen ist.

Für viele **diasporische** und marginalisierte Stimmen ist dies ein Moment der Sichtbarkeit, Repräsentation und ganzheitlichen Aufarbeitung. Gleichzeitig eröffnet sie allen Menschen die Chance, ihr Verständnis von Geschichte um wertvolle Narrative und Akteur\*innen zu erweitern und sich aktiv mit den Folgen kolonialer Gewalt und antikolonialen Widerstandsbewegungen auseinanderzusetzen.

Über antikoloniale Kämpfe als Fundament für Erinnerung, Empowerment und gesellschaftliche Verantwortung berichtet der folgende Gastbeitrag:

## Djoko, Charlotte Sohst, Katharina Lipowsky (Initiative Perspektivwechsel e.V.)

### Antikoloniale Kämpfe als Fundament für Erinnerung, Empowerment und gesellschaftliche Verantwortung

Djoko und Lotte arbeiten bei der Initiative Perspektivwechsel e.V. als Bildungsreferent\*innen und sprechen in Schulworkshops über Anti-Schwarzen Rassismus und antikolonialen Widerstand. Djoko ist in Douala, Kamerun aufgewachsen, Lotte kommt aus Berlin. Ein Gespräch über Sprache, Geschichte und die Kraft antikolonialer Perspektiven.

Interview: Katharina Lipowsky

#### Inwieweit waren antikoloniale Perspektiven in eurem Aufwachsen präsent?

**Djoko:** In meiner Jugend waren antikoloniale Perspektiven kaum präsent. Im Gegenteil: Für meine Eltern war es sehr wichtig, dass wir perfekt Französisch sprechen. Ob wir gut Baham – meine Muttersprache – beherrschten, spielte keine Rolle. Sie haben sich dem kolonialen Druck gefügt: Wer gut Französisch konnte, hatte größere gesellschaftliche Chancen. Dieser Druck besteht im Grunde bis heute. Das Beispiel der Sprache allein zeigt, wie stark der Anpassungzwang und die Fortführung kolonialer Praktiken in meiner Kindheit und Jugend waren. Auch nach der formalen Unabhängigkeit lebten wir völlig im französischen System.

Ich erinnere mich, dass ich als Kind Namen von UPC-Kämpfer\*innen 1 – also Menschen, die für die Unabhängigkeit Kameruns kämpften – aufgeschnappt habe. Aber das blieb oberflächlich; Kinder wurden von solchen Gesprächen ferngehalten.

**Lotte:** Bei mir war es ähnlich. Widerstandsfiguren waren zwar präsent, aber nicht prägend. Meine Mutter, die in der DDR aufwuchs, erzählte mir von der Aktion Rosen für Angela in den Siebzigerjahren, mit der die Freilassung der inhaftierten afroamerikanischen Bürgerrechtlerin Angela Davis gefordert wurde. Das hat auf jeden Fall Eindruck bei mir hinterlassen, aber ich glaube, ich habe das nicht so richtig verstanden. Als Kind habe ich vieles nur am Rande mitbekommen – zum Beispiel die Demos an der M\*Straße an der heutigen Anton-Wilhelm-Amo-Straße. Ich bin da in der Nähe aufgewachsen und habe das gesehen, konnte das aber noch nicht einordnen. Erst später, als ich mich bewusst mit der kolonialen Geschichte Deutschlands und des afrikanischen Kontinents auseinandersetzte, habe ich verstanden, was antikolonialer Widerstand bedeutet.

**Djoko:** Ja, das ist, denke ich, genau der Punkt: Antikoloniale Kämpfe wurden zwar erwähnt, manchmal auch mit Bewunderung, aber nicht als politische Perspektive, an der man sich orientieren könnte. In Kamerun wird Kolonialismus oft über die vermeintlichen 'Hinterlassenschaften' der Kolonialmächte bewertet: Die Franzosen waren schlimmer als die Deutschen, die Deutschen haben uns immerhin Infrastruktur hinterlassen. Das ist historisch falsch und romantisiert die deutsche Kolonialzeit.

Der Staat tut bis heute aber nichts, um Kolonialverbrechen systematisch aufzuarbeiten. 2025 gibt es kein Programm, das den Menschen die Kolonial-

#### 1

Die Partei UPC - Union der Völker Kameruns – wurde 1948 gegründet. Sie war die erste große Oppositionspartei, die das koloniale System offen bekämpfte. 1955 wurde die UPC von der französischen Kolonialmacht verboten. Bis 1965 wurden zehntausende UPC Sympathisant\*innen von der französischen und nach der Unabhängigkeit von der kamerunischen Armee getötet. Für die UPC war Ahmadou Ahidjo, der erste Präsident Kameruns, eine Marionette der französischen Kolonialherren und somit nur eine Fortsetzung des Kolonialregimes.

zeit aus der Perspektive des Widerstands vermittelt. Aufklärung passiert nur durch einzelne Organisationen oder Aktivist\*innen – nicht institutionell.

**Lotte:** In Deutschland ist ja generell das Problem, dass bevor ich Bewusstsein kriegen kann über antikolonialen Widerstand, musste ich erst mal Bewusstsein kriegen über den Kolonialismus und da steht Deutschland ja auch noch ganz am Anfang. Also was Djoko für Kamerun meinte, galt ja auch lange in Deutschland. So eine Auseinandersetzung muss durch die Regierenden gewollt sein.

**Was hättest ihr euch in diesem Kontext für euer Aufwachsen gewünscht?**

**Djoko:** Meine Familie kommt aus Westkamerun, aus Baham. Hier fand das statt, was man den Genozid an den Bamiliké nennt. Während der Unabhängigkeitsbewegung verfolgte Frankreich Mitglieder der UPC. Weil viele von ihnen aus Westkamerun stammten, war die Region besonders betroffen. Schätzungen zufolge starben bis zu 400.000 Menschen.

Meine Eltern haben mir nie davon erzählt. Erst mit Mitte zwanzig hörte ich zum ersten Mal davon und begann Fragen zu stellen. Ich glaube nicht, dass ich damit allein bin. Der erste Präsident Kameruns, Ahmadou Ahidjo, setzte die französische Repression fort und sorgte dafür, dass nicht darüber gesprochen wurde.

Hätten mir meine Eltern schon als Kind erklärt „Unser Dorf wurde von Frankreich angegriffen und wir haben uns gewährt“, dann wäre ich mit einer völlig anderen Perspektive aufgewachsen und hätte früher verstanden, warum Dekolonialisierung wichtig ist.

Ich finde das sehr traurig. Ich hätte gerne von meinen Eltern bereits als Kind von meiner Familiengeschichte erfahren. Klar muss es auch ins allgemeine Bildungsprogramm, aber auch die Familie ist, finde ich, ein wichtiger Raum, um über historische Ereignisse zu sprechen und diese einzuordnen, gerade wenn deine Familie selbst von einer solchen starken Repression betroffen ist.

**Lotte:** Das zeigt, wie wichtig Räume für Auseinandersetzung sind – mit der eigenen Geschichte, aber auch mit der Verantwortung, die wir heute tragen. Solche Räume hätten mir als Jugendliche\*r sehr geholfen, um zu verstehen: Wir sind aktive Teile der Gesellschaft und können selbst Widerstand leisten.

Solche empowernden Räume für Schwarze Kinder und Jugendliche in Deutschland entstehen inzwischen mehr und mehr. Ich sehe auch, dass Geschichten antikolonialen Widerstands heute stärker präsent sind.

**Gab es für euch einen spezifischen Moment oder Raum, der euch gezeigt hat, dass die Auseinandersetzung mit antikolonialen Bewegungen wertvoll ist?**

**Lotte:** Für mich war das um 2019. Ich habe mich mit anderen Schwarzen Künstler\*innen zusammengeschlossen. Wir haben über Widerstand gesprochen, plakatiert und koloniale Straßennamen überklebt. Zum ersten Mal hatte ich das Gefühl: Ich bin Teil des Widerstands. Das war empowernd und gleichzeitig habe ich mich schwerelos gefühlt. Ich habe mich gefragt, wie können wir weiter machen. Wichtig war die Erkenntnis: Wir sind nicht die

Ersten, wir knüpfen an Generationen an, die vor uns schon gekämpft haben. Die Arbeit beginnt nicht jedes Mal von vorn.

**Djoko:** Es ist schwierig, mich an einen spezifischen Moment zu erinnern. Als ich angefangen habe, mich politisch zu engagieren, war das zunächst nicht im Sinne der Dekolonialisierung der kollektiven Erinnerung, sondern für die Fragen der Grundversorgung der Bevölkerung. Es war also zunächst eine kritische Mobilisierung gegen die amtierende Regierung, die sich nicht um die Grundbedürfnisse der Bevölkerung kümmert. Aber wenn du anfängst, dich mit dem Regierungssystem zu beschäftigen, dann stößt du schnell darauf, dass die kolonialen Wurzeln dieses Systems ein wichtiger Grund für die aktuellen Missstände sind. In meinen frühen politischen Projekten wurde dieser Aspekt aus jetziger Sicht nicht ausreichend berücksichtigt. Ich habe das erst mit Anfang dreißig so richtig kapiert und dann auch mitgedacht.

**Antikolonialer Widerstand ist in vielen verschiedenen kulturellen Sphären präsent. Gab es für euch ein Liedtext, ein Bild oder eine Bewegung, die euch besonders beeindruckt hat?**

**Djoko:** Also ein Lied, das mich als junger Mensch richtig lange begleitet hat, war *Fuck tha Police*. 1992, da waren wir 12 Jahre alt, kam es nach den Präsidentschaftswahlen zu extremer Polizeigewalt in Douala. Ich habe gesehen, wie Leute aus meinem Kiez von der Polizei totgeschlagen wurden. Wie Verletzte mit Schubkarren ins Krankenhaus gebracht wurden. 2008 gab es noch einmal so extreme Ausschreitungen. Unsere ganze Stadt war militarisiert und Hunderte von Leuten wurden umgebracht. Wir hatten keinerlei Möglichkeit, uns dagegen zu wehren; man fühlte sich so machtlos. Das Lied hat meiner Wut Raum gegeben.

Später hat mich das Buch *Les bouts des bois de dieu* von dem senegalesischen Schriftsteller Ousmane Sembéne tief berührt und beeindruckt. Für mich ist es ein Buch, das alle Afrikaner\*innen lesen sollten. Weil da entdeckst du, wie sich die Leute organisieren. Es ist die Geschichte von einem fünffmonatigen Streik von 20.000 Eisenbahnarbeiter\*innen gegen die Unternehmensleitung und die Kolonialverwaltung. Sie traten in den Streik, um die gleiche Behandlung und Bezahlung wie ihre europäischen Kolleg\*innen zu bekommen.

Das, was ich durch dieses Buch erlebe, ist so wundervoll, weil ich es zu keinem Zeitpunkt in meinem Leben vorher gehört habe oder gelesen habe. Und vor allem arbeitet es heraus, wie stark Frauen an Kämpfen des antikolonialen Widerstands beteiligt waren.

**Lotte:** Ich glaube, das Lied von Brothers Keepers, damals *Adriano*, das hat mich krass geprägt. Immer wenn ich das höre, bin ich so, Revolution. Das berührt mich auch immer noch. Aber es gibt viele: May Ayim, Audre Lorde, Widerstandsbewegungen in der Weimarer Republik, die nicht nur antikolonial, sondern auch antikapitalistisch waren. Zum Beispiel der Kameruner Martin Dibobe setzte sich in der Weimarer Republik für die Gleichstellung von Menschen in und aus den ehemaligen deutschen Kolonien ein.

Momentan inspirieren mich vor allem Geschichten von Menschen, die queer oder trans sind und trotzdem oder gerade deswegen im antikolonialen Widerstand aktiv waren. Zum Beispiel Zanele Muholi aus Südafrika oder Area Scatter.

# Straßenumbenennung als dekoloniale Praxis

Straßenumbenennungen sind **eine** Form von Dekolonisierungsmaßnahmen des Stadtraums. Die Umbenennung einer Straße passiert nicht von heute auf morgen und meistens auch nicht aus proaktivem, gutem Willen behördlicher Institutionen. Denn eine Straßenumbenennung erfordert ein hohes Maß an bürokratischem Aufwand. Es braucht eine schriftliche Antragsstellung bei den zuständigen Behörden. Die Entscheidung liegt auf kommunaler Ebene. Die Verwaltung setzt nach einem Beschluss die Umsetzung in Gang, das heißt: Straßenschilder müssen geändert werden, Anwohnende und Firmen müssen ihre Adresse ändern, andere Institutionen und Behörden werden über die Namensänderung informiert. Das ist ein Prozess, der manchmal Jahrzehnte dauern und auch durch Unwillen sabotiert und verzögert werden kann. Warum Straßenumbenennungen dennoch von hoher Bedeutung sind – für das Stadtbild und für die Gesellschaft, in der wir leben wollen – ist aus den vorherigen Kapiteln *Dekolonisierung des öffentlichen Raums*, S.36 und *Straßenumbenennung als dekoloniale Praxis*, S.43 deutlich geworden.

Umbenennung heißt aber nicht einfach Überschreibung. Denn das würde bedeuten, dass ein Teil der Vergangenheit verloren geht. Es wäre leicht, die koloniale Verstrickung und Gewalt einfach zu 'vergessen'. Deshalb geht es bei dekolonialen Maßnahmen und spezifisch bei Straßenumbenennungen auch immer um antikoloniale Erinnerungskultur. Es setzt die Umbenennung in den Kontext der deutschen Kolonialgewalt und stellt Fragen nach alternativen

Perspektiven und Geschichtsschreibungen. Deshalb bleibt bei der Umbenennung immer der koloniale Bezug bestehen – um sozusagen einen Perspektivwechsel der Ehrung und Erinnerung zu vollziehen. Erst so kann die Geschichte ganzheitlich erzählt werden.

Diese Auseinandersetzung ist aber auch ein wichtiges Element demokratischer Aushandlungen und Entscheidungen. So wird politische Mitgestaltung in Fragen rund um Erinnerungskultur, Stadtraum und Dekolonisierung kollektiv verhandelt und umgesetzt.

Nach der Umbenennung entstehen Orte des Lernens. Das kann zum Beispiel direkt vor Ort durch Informationsstelen (z.B. im 'Afrikanisches Viertel') oder Gedenktafeln (z.B. zu Martin Dibobe am Halleschen Tor) erfolgen. Weiter dienen auch Bildungsformate, Audiowalks und digitale Karten dazu, diese Orte kritisch einzuordnen und einen dekolonialen Perspektivwechsel zu fördern.

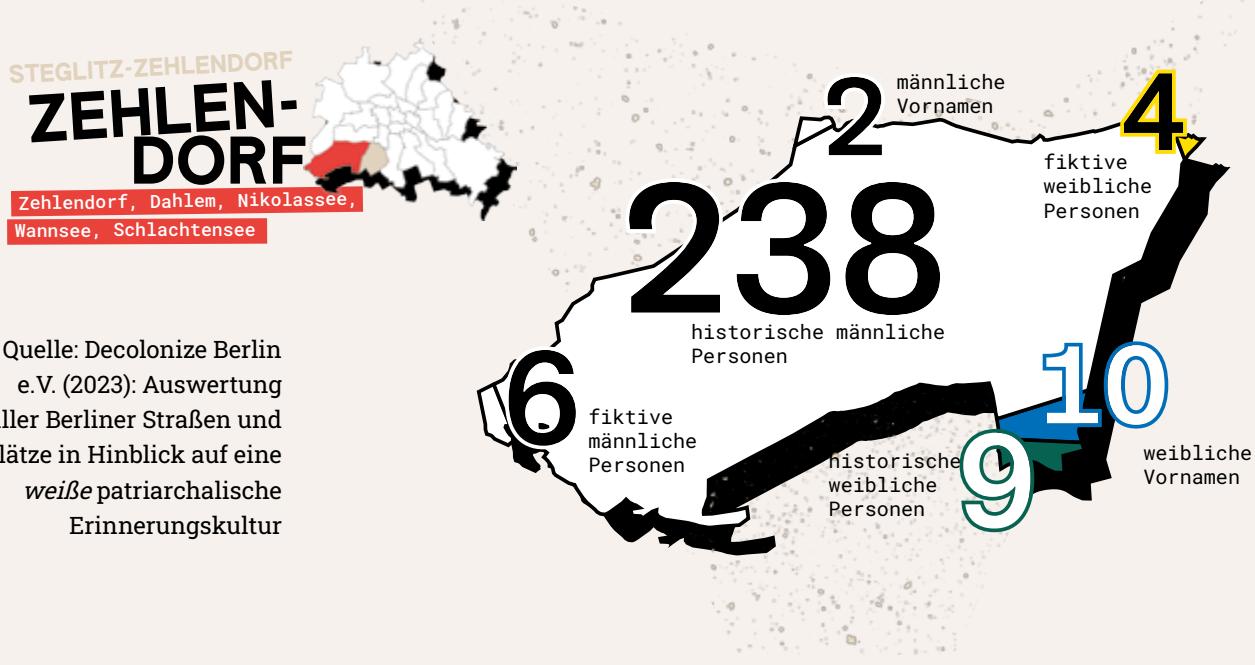
Wie der Titel dieses Materials sagt: Straßen erzählen Geschichte(n) – weder Geschichte(n) noch Straßennamen sind neutral. Im folgenden Gastbeitrag geht es darum, wie Straßen in Berlin systematisch ausgewählt und analysiert werden können, wie Straßenumbenennungen erfolgen und welche Bedeutung dies für das Stadtbild hat. Außerdem wird verdeutlicht, welche Erkenntnisse Lehrkräfte für die schulische Praxis gewinnen können.

Clara Westendorff und Josepha Jendricke

## Zum Prozess und der Notwendigkeit von Straßen-umbenennungen

Der AK Stadtraum hat 2022 eine *Auswertung aller Berliner Straßen und Plätze in Hinblick auf eine weiße patriarchalische Erinnerungskultur* herausgegeben. In diesem Jahr erscheint die zweite Auflage. Was habt ihr gemacht?

Wir haben für jeden Berliner Bezirk die Straßen in Excel-Tabellen eingetragen und jede Straße einer Kategorie zugeordnet. Diese Kategorie vergaben wir danach, ob eine Straße nach einem Mann oder einer Frau\* oder beiden benannt wurde. Hierbei unterscheiden wir auch, ob die Person wirklich einmal gelebt hat, ob es sich um eine fiktive Person handelt (wie eine Figur aus einem Roman oder eine Sagengestalt) oder ob die Straße nach männlichen oder weiblichen Vornamen benannt wurde. Alle anderen Straßen, die nicht nach Personen benannt sind, haben wir als 'neutral' kategorisiert – auch wenn Straßennamen nie wirklich 'neutral' sein können. Außerdem haben wir geschaut, welche Straßen People of African Descent (PAD) oder Black, Indigenous sowie People of Colour (BIPOC) ehren und diese in den Tabellen markiert. Anschließend haben wir ausgezählt, in welcher Kategorie wie viele Straßen sind.



Warum habt ihr nur Frauen\* und Männer gezählt und keine anderen Geschlechtsidentitäten?

Der Berliner Stadtraum spiegelt in seiner Benennungspraxis nicht nur weiße und patriarchale Hegemonien wider, sondern konstruiert zugleich eine Geschlechterordnung, die auf einer binären Vorstellung von Mann und Frau basiert. Dieses Ordnungssystem blendet die Lebensrealitäten von trans\*, inter\*❶ und nicht-binären Personen aus und trägt damit zu ihrer strukturel-

len und gesellschaftlichen Unsichtbarkeit bei. In Berlin sind uns keine Straßennamen bekannt, die explizit nicht-binären Personen gewidmet sind. Zwar ist es möglich, dass sich manche geehrten Personen heute als z.B. nicht-binär verstehen würden, aber das können wir anhand von Quellen leider nicht rekonstruieren. Um dennoch auf die Existenz weiterer Geschlechter hinzuweisen, verwenden wir die Schreibweise Frauen\* mit Sternchen, um diese Leerstelle bewusst zu markieren. ②

### Was sind zentrale Ergebnisse der Auswertung?

Die meisten Straßen, die nach Personen benannt wurden, ehren weiße Männer. Wenn wir alle Frauen\*, fiktive und historische, zusammenzählen, machen diese durchschnittlich nur 14,53% der nach Personen benannten Straßen aus. Bei unserer ersten Auszählung ehrten nur neun Straßen in Berlin PAD und BIPoC. Durch Straßenumbenennungen sind es mittlerweile inklusive der Umbenennung der M\*Straße in Anton-Wilhelm-Amo-Straße und des Nettelbeckplatzes in Martha-Ndumbe-Platz zwar 15, aber das ist immer noch viel zu wenig. Das ist schließlich nur knapp eine Straße pro Bezirk!

①

Das Sternchen (\*) in trans und inter\* steht für die Vielfalt der Geschlechtsidentitäten, die nicht in die binäre Kategorie Mann/Frau passen. Es ist ein Platzhalter, um eine breite Palette von Selbstbezeichnungen wie 'Transgender', 'Transgeschlechtlich', 'Transident' oder verschiedene Formen der Intergeschlechtlichkeit abzudecken. Nicht-binär wird oft ohne Sternchen geschrieben, da es bereits ein Überbegriff ist, der diese Vielfalt ausdrückt.

②

Bei 'Männern' verzichten wir bewusst auf das Sternchen: Denn auch wenn sich vielleicht ein paar der durch Straßennamen geehrten Männer selbst außerhalb des binären Geschlechterspektrums verortet haben oder hätten, geht es uns in dieser Auswertung nicht um die individuelle Geschlechtsidentitäten der geehrten Personen, sondern um ihre Funktion innerhalb der patriarchalen Benennungslogik des Stadtraums. Diese Logik konstruiert 'Männer' als gesellschaftliche Kategorie und verleiht ihnen strukturell Privilegien, während Frauen\* und andere Geschlechter marginalisiert und unsichtbar gemacht werden.



### Kommentar

In Zehlendorf sind mehr Straßen nach weiblichen Vornamen (10) als nach realen Frauen\* (9) und PAD/BIPoC (0) benannt.



### Umbenennung

Es lief eine Petition zur Umbenennung der Onkel-Tom-Straße, die im Nationalsozialismus nach dem Buch *Uncle Tom's Cabin* (dt. „Onkel Toms Hütte“) von Harriet Beecher Stowe (1811-1896) benannt wurde. Aktuell wird der Roman aufgrund der verwendeten rassistischen Stereotype scharf kritisiert.

### Auszählung

0	unbenannt	10	weiblicher Vorname
336	neutral	6	fiktive männliche Person
238	historische männliche Person	4	fiktive weibliche Person
9	historische weibliche Person	272	Personen gesamt
3	beides	608	gesamt
3	männlicher Vorname	0	PAD/BIPoC

### Warum werden Straßen umbenannt?

So lange Straßen benannt werden, werden sie auch wieder umbenannt. Denn Straßennamen sind Ausdruck politischer und gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Diese erinnerungskulturelle Ebene von Straßennamen, die weit über den reinen Namen sowie die einfache Orientierungsfunktion hinausgeht, tritt „besonders im Zuge politischer Umbrüche oder öffentlichen Auseinandersetzungen hervor“ (Autengruber, 2015: 860). Nach Kriegen, Revolutionen oder Machtwechseln kam es regelmäßig zu Umbenennungen, die neue politische Identitäten markierten und sich von alten abgrenzen sollten.

Ebenso geraten bestehende Ehrungen über gesellschaftliche Auseinandersetzungen und Ereignisse in die Kritik. Im Fall von Umbenennungen kolonial belasteter Straßennamen spielt einerseits die jahrzehntelange Arbeit afro-deutscher und afrodiapsorischer Aktivist\*innen eine wichtige Rolle, die seit den 1980er-Jahren auf koloniale Kontinuitäten in Gesellschaft, Bildung und Wirtschaft aufmerksam machen. Andererseits sind es aber auch globale Ereignisse wie die Black Lives Matter-Bewegung, die nach der Ermordung von George Floyd 2020 in Deutschland große Wirkung entfaltete, die dazu beigetragen haben, dass öffentliche Debatten und politische Prozesse beschleunigt wurden. Umbenennungen sind also nie nur reine Verwaltungsakte, sie sind das Ergebnis langer zivilgesellschaftlicher Kämpfe um Sichtbarkeit, Anerkennung und Gerechtigkeit.

### **Wer ist an einem solchen Prozess beteiligt?**

An dem Prozess einer Straßenumbenennung sind viele Akteur\*innen beteiligt, darunter Menschen aus der Zivilgesellschaft, Politiker\*innen und die Verwaltung. Die Be- und Umbenennung in Berlin ist Sache der Bezirke, es sei denn, es handelt sich um für die Stadt besonders wichtige Straßen. Jeder Bezirk handhabt diese Prozesse etwas anders.

Grundsätzlich ist die jeweilige Bezirksverordnetenversammlung (BVV) für eine Umbenennung zuständig, insbesondere der Ausschuss für Kultur und Weiterbildung. Die BVVs sind Teil vom jeweiligen Bezirksamt, zu dem auch das Amt für Kultur und Weiterbildung sowie das Straßen- und Grünflächenamt zählen. Die Bezirksmuseen sind an das Amt für Weiterbildung und Kultur angebunden.

Jede\*r Berliner\*in kann einen Antrag für eine Straßenbe- oder umbenennung stellen. Diesen sendet die Person am besten an die BVV oder das Straßen- und Grünflächenamt. Es empfiehlt sich aber eine\*n Politiker\*in aus der BVV noch besser, dem entsprechenden Ausschuss, 'auf der Seite' zu haben. Denn diese können den Antrag auf Be- oder Umbenennung dann direkt in der BVV stellen.

Bei Be- und Umbenennungen gilt das Berliner Straßengesetz. In den Ausführungsvorschriften zu §5 steht, in welchen Fällen Straßen umbenannt werden dürfen. Das ist möglich, wenn durch die Umbenennung Straßen Wegbereiter und Vertreter\*innen des Nationalsozialismus und der DDR sowie Personen, die der Demokratiegeschichte entgegenstehen, also aus der Kaiserzeit beseitigt werden. 2020 kam ein neuer Grund hinzu, nämlich die Beseitigung von Straßen, die Personen, die aktiv im Kolonialismus waren, ehren.

### **Wie verändern Straßenumbenennungen das Stadtbild?**

Straßenumbenennungen verändern das Stadtbild auf vielfältige Weise: Einerseits tritt durch neue Straßenschilder eine äußerliche Veränderung ein. Andererseits werden Orte für bislang unsichtbare oder marginalisierte Geschichte(n) geschaffen. Die neuen Straßennamen bilden die Gesellschaft ab, wie sie tatsächlich ist: vielfältig, vielstimmig und geprägt von unterschiedlichen Erfahrungen. Damit regen sie nicht nur zur Auseinandersetzung mit Geschichte an, sondern stärken auch das demokratische Bewusstsein.

**Wie können Lehrkräfte die Themen Straßennamen und Straßenumbenennungen nutzen, um mit Schüler\*innen über Kolonialismus, Rassismus und Erinnerungskultur zu sprechen?**

Auch wenn Straßennamen in ihrer alltäglichen Orientierungsfunktion erst einmal unscheinbar scheinen, so erzählen sie doch Geschichte(n) direkt vor der eigenen Haustür. Gerade deshalb eignen sich Straßennamen gut, um die Verwobenheit von lokaler und globaler Geschichte und die daraus resultierenden Machtverhältnisse Schüler\*innen zu veranschaulichen und näherzubringen. Durch konkrete Biografien und Schicksale, die oft an Straßennamen hängen, lassen sich Geschichte und die Art und Weise, wie kollektiv daran erinnert wird, greifbar machen.

Straßenumbenennungen bieten darüber hinaus einen Anknüpfungspunkt für grundsätzliche demokratische Fragen: Wem gehört der Stadtraum? Wer entscheidet, welche Geschichten sichtbar sind und welche nicht? Welche Formen der Beteiligung gibt es, und wie kann eine aktive Zivilgesellschaft Erinnerungskultur mitgestalten? So lernen die Schüler\*innen nicht nur, warum Straßen die Namen haben, die sie haben, sondern auch, dass gesellschaftliche Aushandlungen und Veränderung möglich sind und dass sie selbst Teil davon sein können.

## **Spuren des Kolonialismus im öffentlichen Raum – Ein Lernfeld für die dekoloniale (schulische) Bildung**

Wenn wir Kolonialismus als ein System von Macht und Herrschaft verstehen, wird klar, dass er sich nicht auf einzelne Lebensbereiche beschränken lässt. Es ist ein System, das nahezu alle Bereiche infiltriert – ökonomisch, politisch, sozial, geografisch, kulturell und **epistemisch**. In Bezug auf Koloniale Kontinuitäten ist es notwendig, sich der deutschen Kolonialgeschichte bewusst zu werden und sie dabei nicht nur als ein abgeschlossenes Kapitel der Vergangenheit zu verstehen. Vielmehr wirken die Folgen bis in die Gegenwart und wir können aktuelle Konflikte und Ungerechtigkeiten besser ver-

stehen, wenn wir die Mechanismen des Kolonialismus mitdenken.

Der öffentliche Raum ist mehr als nur ein Ort der Orientierung oder des unbewussten Alltags. Er ist ein Raum, der gesellschaftliche Machtverhältnisse sichtbar macht und zeigt, welche Geschichte erzählt wird, wessen Geschichten einbezogen werden, wie Vergangenheit erinnert und Zukunft gestaltet wird. Straßennamen, Denkmäler und öffentliche Plätze spiegeln diese Dynamiken wider und prägen das kollektive Gedächtnis der Gesellschaft, in der wir leben. Sie tragen koloniale und rassistische

Strukturen weiter und sind gleichzeitig Orte der Intervention, des Widerstandes und der Wiederaneignung.

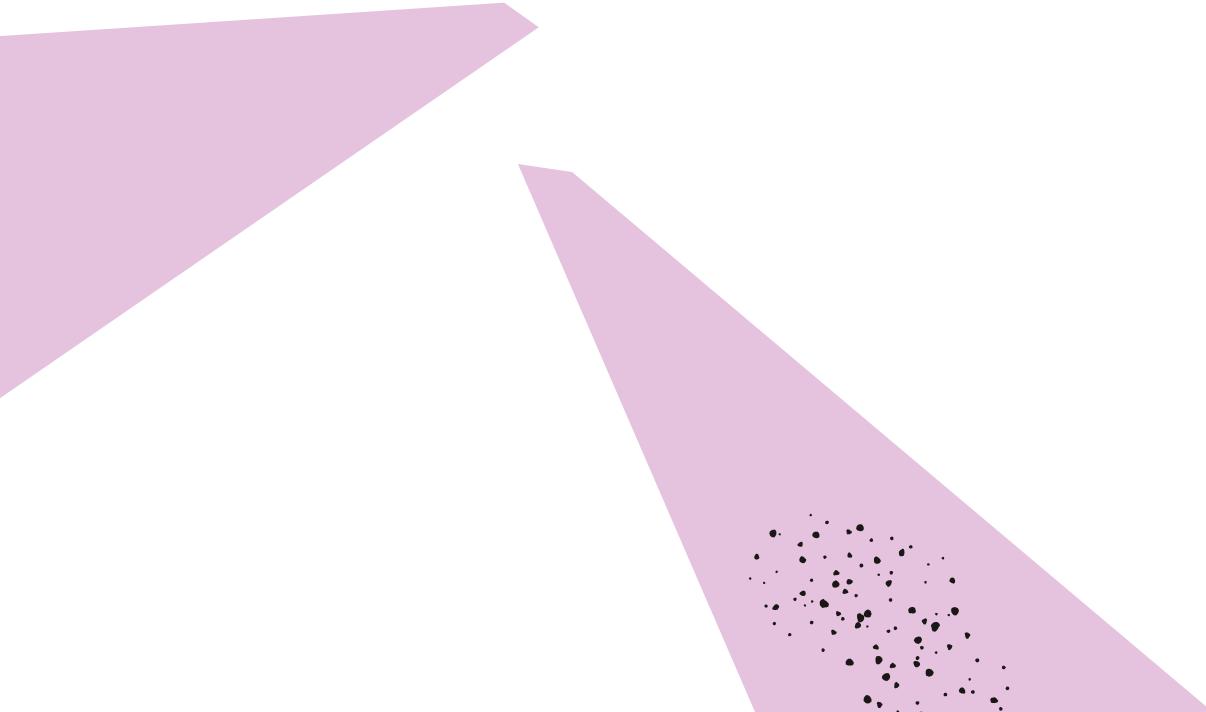
Das macht den Stadtraum zu einem wirksamen (Lern-)Ort für die schulische Bildung. So kann der Klassenraum in den Stadtraum getragen werden. Aber auch der Stadtraum kann in den Klassenraum geholt werden, beispielsweise durch digitale Karten oder Abbildungen. Für den Unterricht eröffnet er vielfältige Möglichkeiten, Koloniale Kontinuitäten sichtbar zu machen und dekoloniale Perspektiven einzubeziehen.

Dekoloniale Bildung kann in jedem Fach ansetzen – sei es analytisch, recherchierend, diskursiv oder kreativ. Entscheidend ist, dass Lehrkräfte den öffentlichen Raum als Lernort begreifen und mit ihm demokratische, partizipatorische Möglichkeiten aufgreifen. Es ermöglicht Schüler\*innen, Fragen nach Macht, Erinnerungskultur und Gerechtigkeit unmittelbar mit ihrer eigenen Lebenswelt zu verbinden und in eine selbstermächtigende Handlungspraxis zu kommen.

Die folgenden Reflexionsfragen sollen als Grundlage dienen, um Kolonialismus nicht nur als Teil der Vergangenheit zu begreifen, der allenfalls ein historisches Moment darstellt. Vielmehr kann und soll er im Unterricht aktiv zum Thema gemacht werden, inhaltlich sowie methodisch-didaktisch. Der Stadtraum kann dabei zu einem Lernort werden, ob nun vor Ort mit Begleitmaterial oder im Klassenzimmer über digitale Angebote.

Gleichzeitig stehen wir vor strukturellen Hindernissen: Kolonialismus ist in keinem Fach verpflichtend verankert, sondern allenfalls als Wahlthema im Geschichtsunterricht vorgesehen. Die Lehrpläne lassen nur begrenzten Raum, um das Thema überhaupt aufzugreifen. Und nicht selten bestehen Unsicherheiten oder Ängste, sich dem Thema zu nähern und ihn zum Unterrichtsgegenstand zu machen.

Das folgende Kapitel lädt dazu ein, erste Schritte zu wagen. Es bietet Orientierung und Impulse, wie eine dekoloniale Haltung entwickelt und gestärkt werden kann, welche Vorbereitung und Nachbereitung es benötigt, um das Thema im Unterricht aufzugreifen, und wie dekoloniale Perspektiven auf didaktischer Ebene für alle Fächer eingesetzt werden können.



## REFLEXIONSFRAGEN

### Koloniale Kontinuitäten erkennen

1. Welche Beispiele für Koloniale Kontinuitäten im Berliner Stadtbild sind für mich neu?
2. Wo in der Nachbarschaft meines Wohnortes oder in meiner Schule finden sich Koloniale Kontinuitäten wieder?

## **Dekoloniale Maßnahmen und Widerstand**

1. Welche Beispiele für dekoloniale Maßnahmen im Stadtraum haben mich besonders überzeugt?
2. Welche Personen oder Bewegungen des antikolonialen Widerstandes sind mir in Erinnerung geblieben? Fallen mir noch weitere ein?

## **Persönliche und berufliche Selbstreflexion**

1. Welche Rolle nehme ich selbst in Erinnerungskultur als Mensch, Bürger\*in, Lehrkraft und in der Gestaltung meiner Stadt ein?
2. Wie verändert dieses Wissen meine Wahrnehmung auf meine eigene Rolle als Lehrkraft im Klassenzimmer?



III.

**AN-**

**WEN-**

**DEN**

The text is arranged in three lines. The first line 'III.' is in a black sans-serif font. The second line 'AN-' and the third line 'WEN-' are in a large, bold black sans-serif font. The fourth line 'DEN' is in a large, bold black sans-serif font. Each line is partially obscured by a thick horizontal bar: a black bar for 'III.', a pink bar for 'AN-', a pink bar for 'WEN-', and a pink bar for 'DEN'. The background is a solid light blue color.

# Handlungsempfehlungen

Lehrkräfte bewegen sich im schulischen Alltag ständig im Spannungsfeld zwischen strukturellen Vorgaben und individuellen Handlungsmöglichkeiten. Zeitdruck, curriculare Anforderungen und institutionelle Rahmenbedingungen setzen häufig (enge) Grenzen. Innerhalb derer können dennoch Gestaltungsspielräume existieren und genutzt werden.

Die folgenden Handlungsempfehlungen greifen zentrale Herausforderungen und strukturelle Hürden auf, mit denen Lehrkräfte konfrontiert sind. Sie zeigen konkrete Wege, wie zwischen diesen Polen navigiert werden kann und was es dafür erfordert. Dabei geht es von den größeren Rahmenbedingungen – etwa dem Umgang mit zeitlichen Begrenzungen und Lehrplanvorgaben – hin zur Gestaltung des konkreten Unterrichtsgeschehens. Das kann eine bewusste Vor- und Nachbereitung von Unterrichtseinheiten mit kolonialen Inhalten bedeuten.

Die Handlungsempfehlungen verstehen sich nicht als Patentrezepte oder als Checkliste, die sich abarbeiten lässt. Gerade im Umgang mit Kolonialismus, seinen Kontinuitäten und rassismuskritischer Arbeit im schulischen Kontext wäre eine solche Vereinfachung problematisch. Vielmehr geht es um einen bewussten Umgang mit diesen komplexen gesellschaftlichen und historischen Verflechtungen, sei es in institutionellen Routinen, Lehrplänen, Materialien oder der Selbstreflexion. Fehler und Unsicherheiten sind Teil dieses Prozesses und bieten eigene Lernchancen. Entscheidend ist eine Haltung der Offenheit, Kritikfähigkeit und Verantwortungsübernahme (siehe Kapitel *Ein neues Lehrkräfte(selbst)verständnis*, S.23). Die Empfehlungen in diesem Kapitel laden daher dazu ein, sich diesem Prozess zu nähern, eigene Positionen zu überprüfen und Gestaltungsspielräume zu erkennen und zu nutzen.

## Einbettung in Rahmen- lehrpläne

Ein zentrales Anliegen der Berliner Rahmenlehrpläne (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie) aller Fächer ist es, die Lebensrealitäten und gesellschaftlichen Positionierungen der Schüler\*innen als zentralen Ausgangspunkt der Unterrichtsgestaltung zu begreifen, um Gleichberechtigung und Chancengerechtigkeit zu fördern. Diese Berücksichtigung ist maßgeblich und bestimmd für die Inhalts- und The-

menwahl der jeweiligen Fächer. Diese Querschnittsanforderung ist explizit formuliert und zieht sich durch die Curricula nahezu aller Fachbereiche, insbesondere der geistes-, natur- und sprachwissenschaftlichen Fächer, hier am Beispiel Mathematik:

*Die Unterrichtsgestaltung soll von der gleichberechtigten Teilhabe aller Lernenden, unabhängig von ihrer Herkunft, Kultur, Spra-*

che, Religion, Weltanschauung, ihrer körperlichen und geistigen Potenziale, ihrem Geschlecht, ihrer sexuellen Orientierung, ihrem Alter sowie wirtschaftlichem und sozialem Status geprägt sein. (Mathematik: 37)

Die Teilhabe unabhängig von Positionierungen der Schüler\*innen soll allerdings nicht bedeuten, dass sie ignoriert werden. Vielmehr stellen diese die heterogene Ausgangsbasis dar, auf der gezielte Förderung, differenzierte Zugänge und vielfältige Perspektiven aufbauen müssen: Die Möglichkeit für alle, ein gleiches Ziel zu erreichen, ist weder zielführend noch gerecht, wenn die unterschiedlichen Startvoraussetzungen nicht mitgedacht werden.

Ergänzend zu diesen allgemeinen Orientierungen finden sich in mehreren Rahmenlehrplänen spezifische Verweise auf menschenrechtliche und diskriminierungskritische Bildungsziele. Diese bieten eine wichtige argumentative Grundlage für eine dekoloniale Unterrichtspraxis:

Die Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte bildet, insbesondere im Vergleich mit der eigenen Lebenswirklichkeit, eine Grundlage, um Chancen und Gefahren für die Realisierung der Menschenrechte zu reflektieren. (Geschichte: 22)

Ein weiterer zentraler Aspekt in vielen Rahmenlehrplänen ist die Einbindung außerschulischer Lernorte in die Unterrichtsgestaltung, vor allem in Geschichte, Geografie, Kunst, der Politischen Bildung und den naturwissenschaftlichen Fächern. Gemäß dieser Anforderungen bietet der Stadtraum das große Potenzial, beispielsweise durch Museumsbesuche, Stadtführungen oder die themengesetzte Erkundung des urbanen Raums in eine dezidiert räum-

liche Auseinandersetzung mit dem Thema Kolonialismus zu gehen.

Zudem bieten die curricularen Vorgaben zahlreiche Möglichkeiten, Kolonialismus und Koloniale Kontinuitäten inhaltlich zu thematisieren. Die Berliner Rahmenlehrpläne benennen in verschiedenen Fächern konkrete Themenfelder, die sich multiperspektivisch erweitern lassen, häufig ohne großen Bruch mit den vorgesehenen Inhalten oder das Hinzufügen von mehreren weiteren Unterrichtsstunden. Hier sollen einige mögliche Optionen für unterschiedliche Unterrichtsfächer aufgezeigt werden. Sie stellen keineswegs eine abschließende Auswahl dar, vielmehr verstehen sie sich als Anregung für eigene Schwerpunktsetzungen.

Im Fach **Geschichte** ist in der Doppeljahrgangsstufe 7/8 das Thema *Zeitalter der Revolution* als Basismodul vorgesehen und setzt dabei explizit den Fokus auf die USA und Frankreich. Eine sinnvolle Erweiterung bietet hier die Haitianische Revolution als bedeutendes antikoloniales Ereignis. Auch Wahlmodule wie *Europäische Expansion und Kolonialismus*, *Geschichte der Stadt am Beispiel Brandenburg-Preußen* oder *Völkermorde und Massengewalt* schaffen Raum für die Thematisierung von Kolonialisierung und Kolonien sowie des Genozids an den Ovahero und Nama in der damaligen Kolonie Deutsch-Südwestafrika.

In der **Politischen Bildung** der Jahrgangsstufen 7/8 lässt sich das Themenfeld *Leben in einer globalisierten Welt* nutzen, um globale Ressourcenungleichheiten und Koloniale Kontinuitäten in ökonomischen Strukturen sichtbar zu machen, etwa durch Diskussionen zu **Extraktivismus**, also der Ausbeutung natürlicher Ressourcen vor allem in ehemals kolonisierten Regionen zugunsten des europäischen Profits.

In den drei Fächern **Geschichte**, **Politische Bildung** und **Geografie** bietet sich der Stadtraum als optimaler Lernort an: Straßennamen, Denkmäler und Gedenktafeln können gemeinsam mit Schüler\*innen als sozialpolitische Orte mit historischem Bezug untersucht werden, etwa durch eine Exkursion in die nähere Umgebung. Das kann auch die eigene Schule als öffentliche Institution selbst einschließen – beispielsweise mithilfe von Recherche zur Schulgeschichte und ihrer Namensgebung. ①

Auch im **Deutschunterricht** lassen sich Koloniale Kontinuitäten ausfindig machen und dekoloniale Perspektiven integrieren. Literarische Texte, Reden oder journalistische Beiträge können nicht nur hinsichtlich ihrer Sprache, Inhalte oder Figurenkonstellationen analysiert, sondern auch bezogen auf koloniale und rassistische Denkstrukturen, Fremd- und Selbstbilder sowie Stereotype kritisch hinterfragt werden. Gleichzeitig können diverse Textsorten durch dekoloniale Perspektiven und literarische Gegenstimmen erweitert werden, beispielsweise durch afro-deutsche Stimmen wie May Ayim (siehe Kapitel *Dekolonisierung des öffentlichen Raums*, S.36), Autor\*innen aus ehemals kolonisierten Regionen oder historische Reden von antikolonialen Aktivist\*innen. Dies betrifft sowohl Texte verschiedener medialer Formen als auch Ganzschriften.

Auch **Fremdsprachen** wie Englisch, Französisch oder Spanisch bieten im Themeninhalt *Kultur und historischer Hintergrund* diverse Anknüpfungspunkte zu den jeweiligen Kolonialgeschichten und nennen Kolonialismus explizit als Vertiefungsmöglichkeit. Darüber hinaus ermöglichen Texte aus ehemals kolonisierten Ländern, Stimmen von Schriftsteller\*innen aus Afrika, Asien, der Karibik oder Lateinamerika sowie zeitgenössische

Liedtexte, Filme oder Theaterstücke eine Begegnung mit vielfältigen Perspektiven und Lebenswirklichkeiten.

Im Fach **Kunst** können im Rahmen des Themeninhalts *Kunstwerke (Geltung, Macht, Repräsentation)* für die Doppeljahrgangsstufen 7/8 koloniale Erinnerungskultur ästhetisch befragt werden. Für die Jahrgangsstufen 9/10 sind das *Verfremden realer Räume* oder das *Entwerfen alternativer Mahnmale* vorgesehen. Durch antikoloniale Gegenentwürfe, beispielsweise orientiert am Dekolonialen Denkzeichen in Berlin Neukölln, können neue Formen der Erinnerung imaginiert werden. Sie bieten eine Chance, koloniale Erinnerungskultur neu zu gestalten.

Im Fach **Ethik** lassen sich koloniale und rassistische Wissensordnungen besonders deutlich hinterfragen, da zentrale Themen wie Gerechtigkeit, Moral und gesellschaftliche Verantwortung behandelt werden. Der eurozentrisch geprägte philosophische Kanon spiegelt eine Wissensordnung wieder, in der Stimmen aus vorkolonialen oder ehemals kolonisierten Gesellschaften sowie indigene Philosophien weitgehend unsichtbar bleiben. Der Ethikunterricht kann hier ansetzen, indem kanonisierte Denker (meist weiß-europäisch und männlich) wie Kant oder Theorien wie der Sozialdarwinismus kritisch kontextualisiert werden. Eine produktive Erweiterung bietet außerdem die Auseinandersetzung mit Anton Wilhelm Amo, der bereits an verschiedenen Stellen in diesem Material genannt wurde, und der im Kontext der europäischen Aufklärung wirkte. Ebenso lassen sich dekoloniale Perspektiven durch nicht-europäische philosophische Konzepte wie *Ubuntu* ergänzen. Darüber hinaus können antikoloniale Widerstandsethik und postkoloniale Theorien – etwa von Frantz Fanon oder Gloria Anzaldúa – einbezogen werden.

## ①

Schüler\*innen der Ida Ehre Schule in Hamburg entwickelten 2012 im Rahmen eines Schüler\*innenwettbewerbs der Bundeszentrale für politische Bildung Gegenentwürfe zu einem kriegsverherrlichen Denkmal am Dammtor, das stattdessen Deserteure ehren sollte. Sie versandten Briefe an den Ersten Bürgermeister Hamburgs, diskutierten in einer Podiumsdiskussion mit Hamburger Abgeordneten und nahmen Kontakt zur Presse auf, um über ihr Anliegen zu informieren. Der Prozess wurde in einer abschließenden Broschüre dokumentiert. Im Rahmen der Ausstellung „Demokratie stärken“ wurden die Arbeiten der Schüler\*innen im Hamburger Schulmuseum gezeigt.

Die Schüler\*innen unterstützen dabei die zivilgesellschaftliche Initiative „Bündnis für ein Hamburger Deserteursdenkmal“. 2015 wurde der Gedenkort für Deserteure und andere Opfer der NS-Militärjustiz eröffnet.

Auch die **Naturwissenschaften** eröffnen wichtige dekoloniale Zugänge. Im Biologieunterricht können im Themeninhalt *Lebensräume und ihre Bewohner – vielfältige Wechselwirkungen* der Doppeljahrgangsstufe 7/8 der Umgang mit natürlichen Ressourcen, Nachhaltigkeit und die Wechselwirkungen zwischen Organismen und ihrem Lebensraum aus dekolonialer Perspektive behandelt werden, beispielsweise unter Hinzunahme indigener und nicht-europäischer Lebenspraxen. Exkursionen zu botanischen Gärten oder zoologischen Sammlungen eröffnen kritische Perspektiven auf koloniale Entstehungsgeschichten und Extraktivismus. Im Rahmen des Themas *Genetik* in der Doppeljahrgangsstufe 9/10 können Kategorisierung von Pflanzen und Tieren bis hin zur sogenannten 'Rassenlehre' kritisch thematisiert und eingeordnet werden. Auch im Themenfeld *Evolution* bietet sich eine kritische Auseinandersetzung mit der historischen Vereinnahmung darwinistischer Theorien an, die zur Rechtfertigung für koloniale Herrschaft und rassistische Ungleichwertigkeiten diente.

Im **Chemieunterricht** der Doppeljahrgangsstufe 7/8 im Themeninhalt *Faszination Chemie – Feuer, Schall und Rauch* wird unter anderem die historische Gewinnung von Metallen genannt. Dieser kann thematisieren, wie Rohstoffe wie Eisen in vorkolonialen z.B. afrikanischen Gesellschaften gewonnen und verarbeitet wurden. Der Themeninhalt *Metalle – Schätze der Erde* schlägt als Dif-

ferenzierungsmöglichkeit vor, dass die Prozesse der Müllverbrennung mithilfe eines Sachtextes beschrieben werden. Dieser Sachtext kann auf Klimaschutzfragen sowie die Verfrachtung europäischen Mülls in afrikanische Länder und ihre Folgen aufmerksam machen.

Als ein Ziel des **Mathematikunterrichts** werden die Erforschung und Berechnung *kultureller Erscheinungen* genannt. Daraus lassen sich beispielsweise Anknüpfungspunkte für die Thematisierung verschiedener Zahlensysteme aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten ableiten. Aufgaben können so gestaltet werden, dass sie sich mit der Berechnung, Visualisierung und Analyse unterschiedlicher Lebensrealitäten auseinandersetzen, beispielsweise der geometrischen Berechnung von afrikanischen Artefakten und Architekturen.

Diese Beispiele verdeutlichen: Der curriculare Rahmen eröffnet zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Thematisierung von Kolonialismus und Kolonialen Kontinuitäten, auch wenn diese nicht explizit benannt werden. Sie liefern die Legitimation, dekoloniale Perspektiven in verschiedenen Fächern einzubringen. Wie solche curricularen Möglichkeiten im schulischen Alltag genutzt werden können – auch wenn Zeitdruck herrscht – wird im folgenden Kapitel gezeigt.



# Zeitdruck und Lehrplan-vorgaben

Angesichts des strukturbedingten Zeitmangels im schulischen Alltag erscheint es vielen Lehrkräften kaum realistisch, neue Inhalte oder aufwendige Konzepte zusätzlich in ihren Unterricht zu integrieren. Doch dekoloniale Bildungsansätze können in verschiedenen Formen und mit unterschiedlichen zeitlichen Ressourcen in den Praxisalltag eingebettet werden.

Wo Kolonialismus als Unterrichtsinhalt explizit im Rahmenlehrplan vorgesehen ist, sind Zeit und Legi-

timation institutionell abgesichert. Gleichzeitig zeigen die curricularen Vorgaben vielfältige Möglichkeiten, dekoloniale Perspektiven in bestehende Inhalte einzubetten, oftmals durch kleinere Anpassungen wie Textauswahl oder Perspektiverweiterung. Wie solche Spielräume im schulischen Alltag konkret genutzt werden können, zeigt der folgende Gastbeitrag aus der Perspektive einer Lehrkraft.

## Kamady Fofana

### **Dekoloniale Perspektiven im Unterricht – auch ohne Extra-Zeitfenster möglich - Ein Praxisbeitrag von Lehrkraft zu Lehrkraft**

Viele Kolleg\*innen äußern ähnliche Sorgen, wenn es um die Integration des Themas Kolonialismus und dekoloniale Perspektiven geht: „Mir fehlt die Zeit“ – „Das steht gar nicht im Lehrplan“ – „Ich unterrichte kein Geschichtsfach“. Diese Einwände sind nachvollziehbar und doch zeigt die Erfahrung: Es braucht oft keinen zusätzlichen Themenblock, um koloniale Kontinuitäten sichtbar zu machen. Vielmehr geht es darum, Öffnungen im Unterrichtsalltag zu gestalten, vorhandene Inhalte bewusst aus einer erweiterten Perspektive zu betrachten und rassismusrelevantes Erfahrungswissen von Schüler\*innen ernst zu nehmen, in den Unterricht zu integrieren und dadurch sogar die Beziehungsebene zu diesen zu stärken.

#### **1. Sensibilisierung beginnt im Kleinen**

Dekoloniale Perspektiven müssen nicht zwingend als eigenständige Unterrichtseinheit behandelt werden. Sie können als kritischer Filter eingesetzt werden: Wer stellt Wissen her? Wessen Geschichte wird erzählt, und wessen bleibt unsichtbar? Allein diese Fragen regen Schüler\*innen an, Inhalte neu zu denken – egal ob in Form von Textanalysen im Englischunterricht, Bio-

grafiearbeit im Ethikunterricht oder bei Stadterkundungen im Rahmen eines Projekttages.

## 2. Anschlussfähigkeit an verschiedene Fächer

Im Folgenden möchte ich dies anhand der von mir unterrichteten Fächer deutlich machen, indem ich mögliche Inhalte beispielhaft nenne und didaktisch-methodische Handlungsmöglichkeiten aufzeige:

- **Englisch:** Literatur und Sprache bieten einen direkten Zugang zur Auseinandersetzung mit kolonialen Spuren. Texte postkolonialer Autor\*innen (z. B. aus ehemals kolonisierten Ländern) können in regulären Lektürephasen eingebunden werden. Auch die Reflexion darüber, warum Englisch als 'Weltsprache' verbreitet ist, öffnet Räume für Diskussionen über Machtverhältnisse.

Beispiele:

- ▶ Literaturarbeit: Schüler\*innen vergleichen, wie koloniale Erfahrungen oder globale Ungleichheiten in den Texten thematisiert werden und wie sich das von westlich geprägter Literatur unterscheidet.
- ▶ Schüler\*innen analysieren Songs von Künstler\*innen aus ehemaligen Kolonien oder der Diaspora und setzen sich dadurch mit Themen wie Migration, Identität und Empowerment auseinander.
- ▶ Sprachgeschichte: Schüler\*innen recherchieren, warum Englisch in so vielen Ländern Amtssprache ist, und stellen ihre Ergebnisse in einer Mindmap dar.
- **Sozialkunde/Politik:** Inhaltlich bietet das Fach eine große Bandbreite an Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit dem Thema Kolonialismus. Themen wie Migration, globale Ungleichheit, internationale Organisationen oder Rassismus im Alltag stehen ohnehin im Curriculum. Diese lassen sich mit Kolonialen Kontinuitäten verknüpfen.

Beispiele:

- ▶ **Lieferketten sichtbar machen:** Übung: Die Herkunft eines Alltagsprodukts (Schokolade, Handy, T-Shirt) untersuchen. Schüler\*innen erstellen ein Plakat, auf dem Arbeitsbedingungen und Koloniale Kontinuitäten (Plantagen, Rohstoffgewinnung, globale Machtverhältnisse) dargestellt werden.
- ▶ **Reflexion aktueller Debatten:** Kurze Pressetexte zu Restitution (Rückgabe kolonialer Raubkunst aus Museen) lesen und diskutieren: „Wem gehört Geschichte?“
- **Ethik/Philosophie:** Hier bietet sich die Auseinandersetzung mit Fragen nach Gerechtigkeit, Menschenwürde oder Verantwortung an. Koloniale Denkmuster – etwa die Idee, dass 'westliches Wissen' überlegen sei – können kritisch reflektiert werden.

Beispiele:

- ▶ **Sprachreflexion:** Welche Begriffe benutzen wir für 'andere Kulturen'? (z. B. 'Entwicklungsländer', 'Dritte Welt') → Woher kommen diese Begriffe? Welche Bilder transportieren sie?
- ▶ **Biografien:** Schüler\*innen bearbeiten in Gruppen Kurzbiografien von antikolonialen Vordenker\*innen (z.B. Frantz Fanon, Aimé Césaire, Amílcar Cabral, aber auch Aktivist\*innen der Gegenwart). Anschließend Diskussion: Welche Werte, welche Gerechtigkeitsvorstellungen werden sichtbar?
- **Sport:** Auch wenn der Bezug weniger offensichtlich wirkt, gibt es zahlreiche Zugänge. So können Herkunftsgeschichten von Sportarten beleuchtet, koloniale Bilder in Sportwerbung oder der Berichterstattung über Sportler\*innen beleuchtet und analysiert werden. Die folgenden Beispiele eignen sich auch wunderbar als Aufgaben für Schüler\*innen, die ihre Sportsachen vergessen haben und Langzeitverletzte bzw. Langzeiterkrankte.

Beispiele:

- ▶ **Analyse von Sportwerbung:** Gibt es einen Unterschied in der Darstellung Schwarzer und weißer Sportler\*innen. Wer wirbt für welche Marken und warum? Werden Stereotypen in der Darstellung vermittelt? Unterscheidet sich die Darstellung von heute von der von vor zehn oder 20 Jahren?
- ▶ **Analyse von Sportberichterstattung:** Schüler\*innen analysieren Zeitungsartikel oder Online-Artikel über Sportler\*innen unterschiedlicher Herkunft. Sie markieren, wie Sportler\*innen beschrieben werden (z. B. 'kraftvoll, wild, exotisch' vs. 'intelligent, taktisch, präzise'). Danach reflektieren sie, welche kolonialen Bilder und Denkmuster hinter diesen Zuschreibungen stecken. Zuletzt können sie die Beschreibungen noch in einen nicht kolonial geprägten Ton umformulieren.

### 3. Erfahrungen aus Workshops mit Lehrkräften

In Fortbildungen zeigt sich häufig, dass viele Kolleg\*innen zunächst unsicher sind, ob sie 'genug Wissen' zum Thema haben. Entscheidend ist jedoch nicht, alle historischen Details parat zu haben, sondern eine offene Haltung: Fragen zulassen, gemeinsam mit den Schüler\*innen recherchieren und sich als Lernende\*r im Prozess zu begreifen. Besonders wirksam ist es, wenn Lehrkräfte eigene Unsicherheiten transparent machen, zeigen, dass auch Erwachsene an Wissenslücken arbeiten müssen und rassismusrelevantes Wissen von migrantisierten Jugendlichen ernst nehmen sollten, ohne gezielt danach zu fragen.

Ein weiterer wichtiger Punkt: Dekoloniale Perspektiven wirken nicht belehrend, sondern empowernd, wenn sie an die Lebenswelt der Schüler\*innen anschließen. Beispiele aus dem Berliner Stadtraum – Straßennamen, Denkmäler, Museen – ermöglichen es, Kontinuitäten sichtbar zu machen, ohne dass zusätzliche Stoffgebiete 'von außen' eingeführt werden müssen.

#### 4. Haltung statt Zusatzstoff

Der zentrale Gedanke: Dekoloniale Perspektiven sind weniger ein 'Extra-Thema' als eine Haltung, die wir in unseren Unterricht einfließen lassen. Wer Fragen nach Macht, Repräsentation und Gerechtigkeit ernst nimmt, leistet bereits einen Beitrag. Ob durch eine alternative Quellenwahl, durch Reflexion von Sprache oder durch eine bewusste Sichtbarmachung von Stimmen, die sonst fehlen – all das sind Schritte, die auch im engen Korsett von Lehrplänen möglich sind.

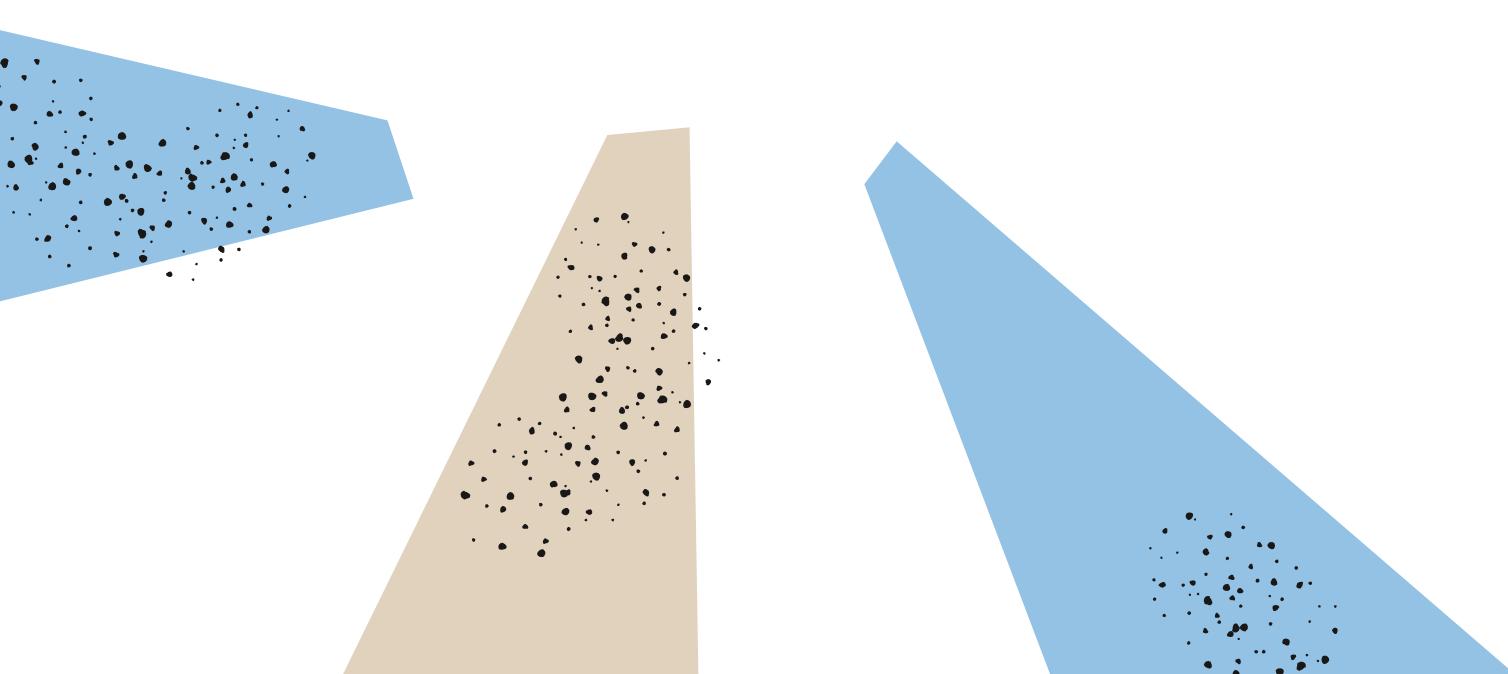
Lehrkräfte müssen nicht zusätzlich 'Kolonialismus unterrichten', um dekoloniale Perspektiven einzubinden. Es reicht oft, neue Fragen an vorhandene Inhalte zu stellen, kleine Impulse zu setzen und Schüler\*innen aktiv einzubeziehen. So entsteht ein Unterricht, der nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch zum Nachdenken über Macht, Verantwortung und Gerechtigkeit anregt.

Die im Praxisbeitrag geschilderten Erfahrungen machen deutlich: Dekoloniale Perspektiven können kontinuierlich in den schulischen Alltag integriert werden – durch kleine, wiederkehrende Impulse, durch Sprache, durch Auswahlentscheidungen und durch das Hinterfragen des vermeintlich Selbstverständlichen.

Auch der Stadtraum lässt sich flexibel als Lernort einbeziehen: Einerseits durch die Verlagerung des Fachunterrichts auf außerschulische Orte. Dies erfordert zumeist mehr Zeit und Unterrichtsstunden, wird

jedoch in vielen Fächern (z. B. Geschichte, Geografie, Ethik) ohnehin vorgegeben. Andererseits kann der Stadtraum auch in das Klassenzimmer einbezogen werden, beispielsweise durch digitale Angebote.

Dekoloniale Bildung ist also keine Zusatzaufgabe, sondern ein Perspektivwechsel, der bestehende Inhalte, Methoden und Lernorte transformieren soll. Dafür braucht es die individuelle Bereitschaft zur Reflexion ebenso wie strukturelle Veränderungen.



# (Lehr-)Materialien

„Lehr- und Lernmaterialien müssen/sollten kolonialismus- und rassismuskritisch geprüft werden, weil sie diskriminierende Stereotype fortschreiben, Schwarze Perspektiven unsichtbar machen und Schwarze Menschen oft nur als Antithese darstellen. Sprache und Begriffe spielen dabei eine zentrale Rolle, weil sie Wirklichkeit prägen und Ausschlüsse verstärken. Diese Darstellungen haben direkte Auswirkungen auf Schwarze Schüler\*innen, deren Erfahrungen und Identitäten oft im Unterricht nicht anerkannt werden. Schwarze Menschen – insbesondere Schwarze Frauen\* – sollten als handelnde Akteur\*innen von Geschichte und antikolonialem Widerstand sichtbar gemacht werden. Intersektional-queerfeministische Perspektiven und dekoloniale Ansätze eröffnen dabei vielfältige Möglichkeiten, dominante Narrative zu verschieben und neue Räume der Anerkennung zu schaffen.“

- Statement von Sina Aping

Der 2020 erstmals durchgeführte Afrozensus weist im Abschnitt 'Schwarze Erfahrungen im Bildungswesen' auf die Problematik rassistischer Lehrmaterialien hin. Er kritisiert sowohl die Verwendung diskriminierender Inhalte als auch die „Unfähigkeit, rassistische Repräsentationen in Bildungsmaterialien zuverlässig zu unterbinden oder zumindest angemessen zu rahmen“ (Aikins/Bremberger/Aikins/Gyamereh/ Yıldırım-Caliman, 2021: 168).

In vielen Fächern gehört die Nutzung von Lehrbüchern zum festen Bestandteil des Unterrichts. Diese Lehrbücher sollten jedoch nicht als bloße Instrumente der Wissensvermittlung verstanden werden, sondern – wie in *Was hat das mit meinem Fach zu tun?*, S.16 ausgeführt – als Korpus eines Wissens, das kolonial geprägt ist. Mit der Nutzung dieser Bücher wird dieses kolonial und rassistisch geprägte Wissen weitergetragen.

In den meisten Bundesländern durchlaufen Schulbücher ein gutachterliches Zulassungsverfahren. Dieses prüft unter anderem die Übereinstimmung mit Bildungsstandards sowie die sachliche Richtigkeit. Darüber hinaus sollen einseitige Darstellungen

vermieden und Diskriminierungen – etwa auf Basis von „ethnischer Zugehörigkeit“ (Fey, 2016: 70) – ausgeschlossen werden. In einigen Bundesländern, darunter Berlin, wird die Zulassung der Schulbücher in den jeweiligen Schulen verantwortet.

Was passiert aber nach der Zulassung?

Es gibt keine gesetzliche regelmäßige Schulbuchprüfung. Letztendlich tragen Schulen bzw. in letzter Konsequenz Lehrkräfte die Verantwortung für den Einsatz eines Schulbuchs. Eine regelmäßige Überprüfung der Schulbuchinhalte muss daher auf eigene Initiative erfolgen. Dieses Beispiel verdeutlicht erneut das Spannungsverhältnis zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und individuellem pädagogischem Handeln. Und gleichzeitig wird deutlich: Auch wenn für einige Bundesländer formale Prüfverfahren existieren, reichen sie nicht aus, um diskriminierungskritische Bildungsarbeit zu gewährleisten, wenn sie nicht regelmäßig und multiperspektivisch geprüft werden. Die Verantwortung verlagert sich zunehmend auf einzelne Lehrkräfte, die jedoch häufig mit knappen zeitlichen Ressourcen

und einem Mangel an rassismuskritischen Fortbildungen konfrontiert sind. Und trotzdem: Schon kleine Schritte in der Auswahl und Reflexion können einen großen Unterschied machen.

Die Problematik beschränkt sich nicht nur auf zugelassene Schulbücher. Auch alle weiteren im Unterricht verwendeten Materialien – von Arbeitsblättern bis hin zu digitalen Medien – müssen einer kritischen Prüfung unterzogen werden. Lehrkräfte benötigen daher nicht nur inhaltliches Wissen über den Kolonialismus und seine Kontinuitäten, sondern ein Verständnis darüber, wie dieses koloniale Wissen aus eurozentrischer Perspektive weitergetragen wird, um ihre Unterrichtsmaterialien regelmäßig zu reflektieren und anzupassen.

Es lohnt sich daher, gerade die Materialien, die möglicherweise schon lange verwendet werden, noch einmal kritisch zu hinterfragen. Denn viele Inhalte tragen oft unbemerkt Koloniale Kontinuitäten oder ein einseitiges, eurozentrisches Weltbild weiter. Wer genauer hinschaut, kann solche Darstellungen zunehmend erkennen, hinterfragen und durch Perspektivenvielfalt ersetzen. Dieser Prozess ist eine Einladung zur Reflexion, zur Weiterentwicklung und zu einem Unterricht, der alle Schüler\*innen mithenkt. Gleichzeitig eröffnet er die Möglichkeit, Schüler\*innen Zugänge zu alternativen Geschichten, Erklärungen und Identifikationsangeboten zu bieten, die sich an ihren Lebensrealitäten orientieren.

Wer anfangen möchte, den eigenen Unterricht diskriminierungskritischer zu gestalten, kann sich dabei von Fragen wie diesen leiten lassen:

- Werden die vermittelten Inhalte möglicherweise aus einer eurozentrischen Perspektive erzählt?

- Welche Bilder und Begrifflichkeiten werden verwendet und welche Assoziationen lösen diese bei Betrachtenden aus?
- Wer kommt in den Quellen zu Wort und ist diese Auswahl vielfältig und ausgewogen?
- Wozu leiten bestimmte Aufgabenstellungen an und in welche Perspektive sollen sich Schüler\*innen hineinversetzen? Wieso?
- Wer wird möglicherweise kriminalisiert und als gewaltvoll dargestellt und wer nicht?
- Werden Theorien oder bekannte Namen nur in ihrem 'nützlichen' Teil gezeigt, ohne zu erwähnen, dass viele dieser Denkweisen auch mit rassistischen oder kolonialen Vorstellungen verbunden waren?
- Wird eine bestimmte Theorie oder wissenschaftliche Leistung als rein 'europäische Innovation' dargestellt, obwohl ähnliche Konzepte in anderen Weltregionen schon lange vorher existierten?

Wichtig ist zunächst das Hinterfragen und Erkennen kolonial-rassistischer Inhalte und eurozentrischer Narrative. Anschließend können aktiv dekoloniale Perspektiven platziert werden. Der Einsatz dekolonialer Perspektiven in Lehr- und Lernmaterialien ist dabei notwendig, denn er ermöglicht, die dominanten eurozentrischen Erzählungen aufzubrechen und unsichtbar gemachte Perspektiven sichtbar zu machen. So wird nicht nur die Geschichte, wie sie erzählt wird, hinterfragt, sondern auch, wer diese Geschichte erzählt. ① Das stärkt nicht nur das Selbstverständnis aller Schüler\*innen gleichermaßen, sondern fördert das Verständnis für die komplexe(n) und vielseitige(n) Geschichte(n) unserer Welt.

①

Die digitale Plattform [mangoes & bullets](http://mangoes-and-bullets.org) von glokal e.V. ist eine Online-Materialsammlung für rassismuskritisches Denken und Handeln in Form von Texten, Büchern, Videos, Audios, sowie Fotos und Blogs:

[mangoes-and-bullets.org](http://mangoes-and-bullets.org)



Wenn wir beginnen, die genutzten Materialien aus einer anderen Perspektive zu betrachten und neu zu gestalten, können Räume geschaffen werden, in denen soziale Realitäten

nicht einseitig dargestellt werden und alle Schüler\*innen sich und ihre Geschichte im Unterricht wiederfinden. Das erfordert den Mut, immer wieder neu hinzuschauen.

## (Selbst-)Positionierungen im Klassenraum

Positionierung meint, dass Menschen nicht einfach 'neutral' in der Welt leben, sondern aus bestimmten sozialen Lagen, Erfahrungen und Machtverhältnissen heraus in Beziehung zur Welt und zu anderen Menschen verortet sind. Sie werden anhand von Kategorien wie Herkunft, Sprache, Geschlecht, Sexualität, rassistischer Markierungen wie Hautfarbe, Religionszugehörigkeit, sozialer Klasse oder Be\_Hinderung konstruiert. Im Klassenzimmer treffen also ganz unterschiedliche Positionierungen aufeinander. Diese Positionierungen sind jedoch nicht einfach fixe Identitätsmerkmale, sondern entstehen gerade aus sozialen, politischen und historischen Verhältnissen und wirken sich ganz konkret auf die Lebenswelten von Menschen sowie ihre Zugänge und Ressourcen aus. Das bedeutet, dass Schüler\*innen mit verschiedenen Voraussetzungen, Ressourcen und Erfahrungen am Unterricht teilnehmen.

Auch Lehrkräfte sind in solche Strukturen eingebunden und bringen diese Perspektiven unausweichlich mit in den Unterricht. Oftmals entsteht eine Situation, in der weiße, deutsche bürgerliche Lehrkräfte zu einer mehrheitlich nicht-weißen Schüler\*innen-schaft über Kolonialismus sprechen. Daher sollte nicht davon ausgegangen werden, dass alle Schüler\*innen die gleichen Zugänge oder Distanzen zu bestimmten Themen mitbringen.

Konkret bedeutet das, dass die Themen Kolonialismus, koloniale Gewalt und alles, was dazugehört, unterschiedlich angenommen und erlebt werden. Für einige Schüler\*innen gibt es daher keine 'sichere Distanz', wenn sie selbst oder ihre Familien Erfahrungen mit rassistischer Ausgrenzung, Diskriminierung, Flucht oder historischen Gewaltverhältnissen gemacht haben. Möglicherweise wird es auch Schüler\*innen in der Klasse geben, deren Vorfahren verschleppt und versklavt wurden. Es ist besonders wichtig, achtsam mit diesem Wissen umzugehen, wenn rassistische Texte gelesen oder gewaltvolle koloniale Bilder gezeigt werden. Denn was für einige ein Lerninhalt sein mag, ist für andere – aufgrund von Erfahrungen mit Siedlerkolonialismus, Genoziden und Flucht, auch fern von deutsch-kolonialer Vergangenheit – ein möglicherweise retrauramatisierendes Thema. ①

Gleichzeitig muss vermieden werden, Schüler\*innen aufgrund ihrer (antizipierten) Positionierungen zu Repräsentant\*innen einer vermeintlichen Gruppe zu machen und sie damit auf eine bestimmte Rolle zu reduzieren, die sie nicht selbst gewählt haben. Dieses Spannungsfeld – zwischen der Vermeidung von Zuschreibung und der Sensibilität für mögliche Betroffenheiten – verlangt Aufmerksamkeit, (Selbst-)Reflexion und Verantwortungsübernahme.

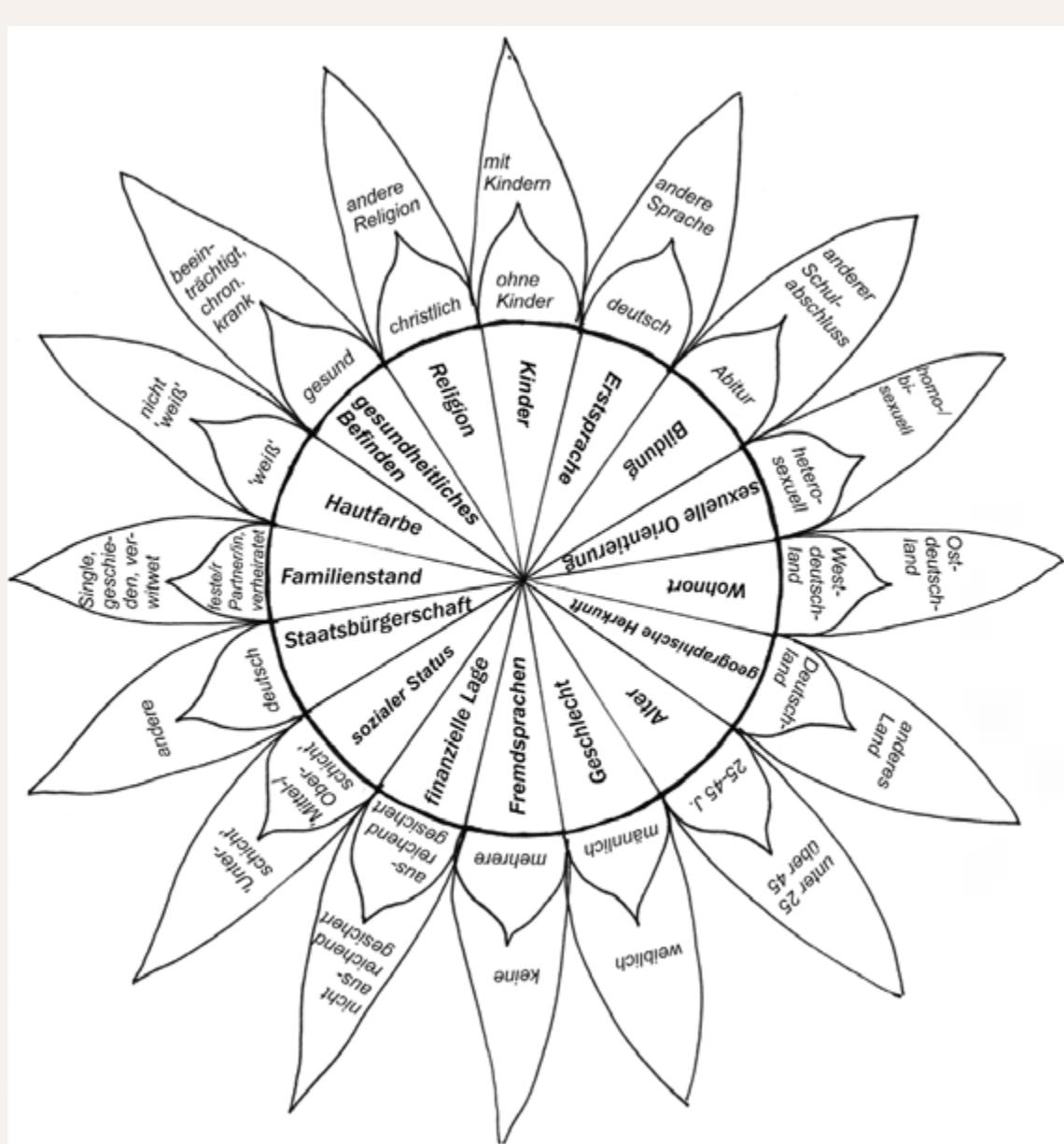
### ①

Traumasensible Pädagogik umfasst Ansätze in der Arbeit mit Menschen, die Traumatisierungen erfahren haben, beispielsweise durch Fluchterfahrungen oder das Leben in dysfunktionalen Familien. Die Schaffung von sichereren Orten und die Stärkung von Selbstwirksamkeit stehen dabei im Fokus. Kinder verbringen einen Großteil ihres Alltags in der Schule. Es ist besonders wichtig, diesen Raum so zu gestalten, dass er Sicherheit und Stabilität bietet kann - ein Ort, an dem sie sein und lernen dürfen.

Es verlangt ebenso, Kommunikation mit den Schüler\*innen selbst einzugehen und nicht Entscheidungen für und über sie zu treffen. Stattdessen sollte der Fokus darauf liegen, Schüler\*innen die Expertise ihrer eigenen Lebenswelten zuzumuten, auf freiwillige und wertschätzende Weise.

Für die Auseinandersetzung mit diesen Themen eignet sich zudem ein schüler\*innenzentrierter Unterricht besonders gut. Er bietet Schüler\*innen die Möglichkeit, den Unterricht aktiv mitzugestalten, ihre Interessen

und Vorerfahrungen einzubeziehen und ihnen mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übertragen. Schüler\*innenzentrierter Unterricht heißt in diesem Zusammenhang also, sich an den Bedürfnissen, Interessen, Fähigkeiten – und eben auch den Positionierungen – der Schüler\*innen zu orientieren und diese als Grundpfeiler der Unterrichtsgestaltung zu nehmen. So entsteht ein Raum des Lehrens, Lernens und Verlernens für alle beteiligten Schüler\*innen so wie Lehrkräfte.



# Den richtigen Rahmen schaffen

Die Thematisierung von Kolonialismus und seinen bis heute wirksamen Kontinuitäten stellt besondere Anforderungen an den Unterricht. Sie berührt historische Gewaltverhältnisse ebenso wie aktuelle gesellschaftliche Machtstrukturen und kann bei Schüler\*innen unterschiedlich starke emotionale Reaktionen hervorrufen. Um diesen Themen gerecht zu werden und dabei einen diskriminierungssensiblen Lernraum zu schaffen, braucht es eine reflektierte didaktische Rahmung.

Ausschlaggebend ist eine angemessene Vorbereitung mit Schüler\*innen auf die folgenden Inhalte. Es ist sinnvoll, mit Content Notes (vorherige Warnung über mögliche sensible und gewaltvolle Inhalte) zu arbeiten, besonders wenn Texte gelesen, Filme geschaut oder andere Medien konsumiert werden, die kolonial-rassistische Inhalte und Gewalt reproduzieren. Eine inhaltliche Warnung gibt den Schüler\*innen die Möglichkeit, sich auf das Bevorstehende vorzubereiten oder sich vorab distanzieren zu können. Das könnte auch das Recht bedeuten, sich nicht beteiligen zu müssen, ohne dass dies negativ bewertet wird.

Besonders bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus, aber auch im regulären Unterrichtsgeschehen, ist es entscheidend, den Unterrichtsdialog entsprechend zu rahmen. Dazu gehört etwa, diskriminierungskritische Gesprächs- und Verhaltensregeln zu erarbeiten und verbindlich festzuhalten. Das bedeutet, dass nicht nur darüber bestimmt wird, wie miteinander gesprochen und umgegangen

wird. Wichtig ist genauso, sich klar gegen diskriminierende Aussagen und Handlungen auszusprechen und diese nicht unkommentiert stehen zu lassen. Solche sprachlichen Vereinbarungen sollten nicht nur bei ausführlichen Unterrichtseinheiten, sondern grundsätzlich im Sinne einer dekolonialen Bildung gelten.

Auch die Nachbereitung spielt eine zentrale Rolle. Hier können kreative und künstlerische Formen der Auseinandersetzung Möglichkeiten bieten, das Erlebte auf unterschiedliche Art und mit Hilfe von unterschiedlichen Sinnen zu verarbeiten. Beispiele dafür könnten sein: Journaling, das Erstellen von Zines und Collagen, die Gestaltung einer Podcast-Folge, eine körperorientierte Reflexion oder eine offene gestalterische Aufgabe. Solche Methoden setzen jedoch eine intensivere Beschäftigung mit dem Thema sowie entsprechende zeitliche Ressourcen voraus, sollten in der Unterrichtsgestaltung aber mitgedacht und in den Zeitplan integriert werden. Aufgrund der historischen und strukturellen Wechselwirkung von Kolonialismus und Rassismus sollte die Möglichkeit auf niedrigschwellige Anlauf- und Beratungsstellen geboten werden, an die sich Schüler\*innen bei Bedarf wenden können. Empfehlenswert ist es auch, sich mit den bestehenden Strukturen der eigenen Schule vertraut zu machen, um auf entsprechende Angebote angemessen verweisen zu können, wie etwa eine (rassismus- und traumasensible) Schulsozialarbeit, Kooperationspartner\*innen und außerschulische Lern- und Beratungsangebote.

# Biografiearbeit als Unterrichtsmethode

Um komplexe Themen wie Kolonialismus und seine Kontinuitäten verständlich zu machen, eignet sich besonders die Arbeit mit Biografien. Sie bietet eine besondere Möglichkeit, Lernprozesse stärker an den Erfahrungen und Lebenswelten der Schüler\*innen auszurichten und diese auch an konkreten (historischen) Persönlichkeiten festzumachen. Statt Inhalte ausschließlich abstrakt oder über historische Fakten zu vermitteln, werden persönliche Geschichten, Erinnerungen, Emotionen und Lebenswege in den Mittelpunkt gestellt. Dadurch entsteht ein unmittelbarer, emotionaler Zugang, der das komplexe Thema Kolonialismus und seine Kontinuitäten greifbar macht.

May Ayim



Der besondere Wert dieser Methode liegt darin, dass sie Geschichte und gesellschaftliche Strukturen konkret erfahrbar macht. Biografien stellen komplexe Zusammenhänge über individuelle Lebenswege dar und eröffnen damit Zugänge, die kognitiv, emotional und sozial anschlussfähig sind. So entsteht ein Raum, in dem Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar werden und in dem Erfahrungen von Diskriminierung, Migration oder gesellschaftlichen

Machtverhältnissen bewusst und diskriminierungssensibel verhandelt werden können.

Audre Lorde



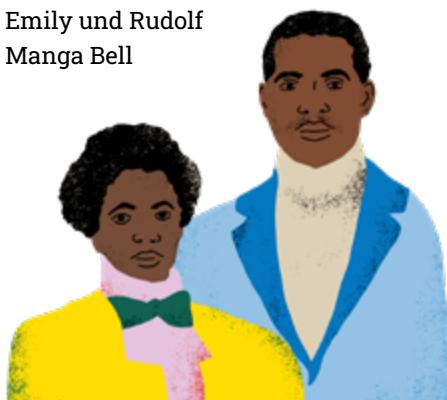
Biografische Methoden müssen dabei nicht ausschließlich an reale Personen gebunden sein, wie etwa die Methode des Storytellings. Denn auch scheinbar abstrakte 'Objekte' können als Ausgangspunkt dienen – etwa ein fiktiver Lebenslauf oder Erlebnisbericht aus der Perspektive einer Kartoffel. Solche kreativ verfremdeten Biografien ermöglichen es, komplexe Themen wie Kolonialismus, Extraktivismus oder Klimakrise auf ungewohnte, aber eindringliche Weise sichtbar zu machen, und regen dabei zur kritischen Auseinandersetzung mit globalen Verflechtungen und Machtverhältnissen an.

Martin Dibobe



Zudem stärkt Biografiearbeit das Bewusstsein, dass auch die eigene Geschichte und Lebensrealität Teil größerer historischer und gesellschaftlicher Prozesse sind. Die Schüler\*innen können so ihre eigene Position und Erfahrung im Kontext von Kolonialismus, Dekolonialisierung und Widerstand reflektieren und verstehen, wie individuelle und kollektive Geschichten miteinander verflochten sind.

Emily und Rudolf  
Manga Bell



Besonders fruchtbar ist die Einbeziehung von Biografien vielfältiger Persönlichkeiten und Kollektive, die im Kontext antikolonialer Kämpfe und Bewegungen stehen. Dazu zählen neben bekannten Widerstandskämpfern auch weniger sichtbare Stimmen aus verschiedenen Communities sowie gegenwärtige Aktivist\*innen. Gerade diese unterschiedlichen Perspektiven ermöglichen einen wichtigen Perspektivwechsel, denn sie stellen dominante Erzählungen infrage und zeigen die vielstimmigen Stimmen von Geschichte und Gegenwart auf. Viele dieser Biografien sind zudem im Stadtraum präsent – einige beispielhafte Namen und Persönlichkeiten sind bereits in diesem Material genannt worden –, deren Sichtbarmachung oft das Ergebnis zivilgesellschaftlicher, partizipativer Aushandlungsprozesse ist. Das Wissen um diese Prozesse macht deutlich, dass Geschichte nicht statisch ist, sondern aktiv gestaltet wird und werden kann. Diese Perspektive

trägt entscheidend zur Demokratieförderung bei, da sie Schüler\*innen befähigt, ihren Lebensraum – ob nun der Stadtraum oder die Lerninhalte – kritisch wahrzunehmen, zu hinterfragen und mitzugestalten. Die Auseinandersetzung mit Biografien und ihren Spuren konkret im Stadtraum eröffnet die Möglichkeit, sich als aktive und gestaltende Mitglieder der Gesellschaft zu erleben und zu verstehen.

Methodisch eröffnet Biografiearbeit ein breites Spektrum an Zugängen. Von Interviews und Erzählungen über kreative Verfahren wie Collagen oder Audio-/Videoarbeiten bis hin zur Analyse schriftlicher und mündlicher Quellen lassen sich vielfältige Lernformen integrieren.

## Zitate aus Workshops

*Gefallen hat mir, dass man nicht nur lesen konnte, sondern auch Videos gucken und Sachen selber herausfinden konnte.*

*Vieles, was wir heute kennen, steht irgendwie mit Kolonialismus in Verbindung. Es zieht sich bis in die heutige Zeit.*

*Mich hat zum Nachdenken gebracht, dass ein einfacher Zugfahrer [Martin Dibobe] sich so für seine und andere Rechte eingesetzt hat.*

*Alle in Europa kennen die Kartoffel, daher ist es ein guter Einstieg.*

*Durch die Methode, über Biografien in das Thema einzusteigen, hat man ein gutes Bild vom Thema bekommen und man konnte gut nachvollziehen, wie der Kolonialismus entstand.*

*Der Workshop hat mir gezeigt, dass wir mehr auf einander Acht geben und nichts für selbstverständlich halten sollten.*

# Vorschlag eines Unterrichtsverlaufs

Um eine **inhaltliche** Auseinandersetzung mit Kolonialismus sowie die Einbindung dekolonialer Perspektiven im Schulalltag zu ermöglichen, soll ein phasenbasiertes Unterrichtsgerüst unterstützen. Es skizziert eine mögliche Herangehensweise, wie Themen rund um Kolonialismus unabhängig von Fach oder Jahrgangsstufe aufgegriffen werden können. Ziel ist die eigenständige Weiterentwicklung und Anpassung an den jeweiligen Fachkontext.

Das Unterrichtsmodell orientiert sich an den zentralen Punkten der zuvor dargestellten Handlungsempfehlungen und überträgt sie in eine konkretere Struktur für die Unterrichtsgestaltung. Es gliedert sich in fünf flexibel gestaltbare Phasen, die eine vielfältige Auseinandersetzung mit dekolonialen Inhalten ermöglichen. Ob es um koloniale Straßennamen, koloniale Gewalt oder andere Kontinuitäten kolonialer Machtverhältnisse geht – das Gerüst bietet pädagogische Orientierung und zugleich Spielraum für individuelle Schwerpunktsetzungen. Jede Phase ist dabei an ein klares Ziel geknüpft und eröffnet verschiedene methodische Zugänge. So können Inhalte je nach Fachkontext, Altersgruppe, Unterrichtszeit und Leistungsheterogenität differenziert umgesetzt werden. Die Phasenstruktur bietet nicht nur inhaltliche Orientierung, sondern auch die Möglichkeit, unterschiedliche Sozialformen zielgerichtet und situativ angepasst einzusetzen, um partizipative Lernprozesse zu ermöglichen.

## **Phase I: Aktivierung & persönliche Perspektiven sichtbar machen (Einstieg, Aktivierung)**

In dieser Einstiegsphase geht es darum, einen sicheren Lernraum zu schaffen und erste Zugänge zum Thema Kolonialismus zu eröffnen. Durch persönliche Impulse und aktivierende Methoden werden Vorwissen, Erfahrungen und Perspektiven der Schüler\*innen sichtbar gemacht und eine gemeinsame Gesprächsbasis gelegt.

**Ziele:** Sensibilisierung, Schaffung eines sichereren Lernraums, Aktivierung von Vorwissen

### **Inhalte:**

- Einführung von Kommunikationsregeln und gegebenenfalls Content Notes (z. B. Ankündigung potenziell belastender und gewaltvoller Inhalte)
- Aktivierung von Vorwissen
- Erste Annäherung an das Thema

### **Mögliche Methoden:**

- Positionierungsübungen („Stimme zu / stimme nicht zu“)
- Umfrage/Quiz
- Assoziationen sammeln zu Begriffen oder Bildern

## **Phase II: Kontextualisierung & Wissensaufbau (Informationsphase)**

In dieser Phase steht der systematische Wissensaufbau im Fokus. Zentrale Begriffe und historische Zusammenhänge rund um Kolonialismus

und seine Kontinuitäten werden erarbeitet und kontextualisiert. Der Wissensaufbau erfolgt durch forschendes Lernen, Gruppenarbeit oder mediale Impulse und legt so die Grundlage für eine informierte Auseinandersetzung in den weiteren Phasen.

**Ziele:** Wissensaufbau, Vermittlung grundlegender historischer, gesellschaftlicher oder kultureller Hintergründe, historische und gegenwärtige Verortung

#### Inhalte:

- Vermittlung zentraler Inhalte zu Kolonialismus, Dekolonialisierung und Kolonialen Kontinuitäten
- Klärung von verwendeten Begriffen wie Kolonialität, Eurozentrismus, Rassismus, Maafa etc.

#### Mögliche Methoden:

- Impulsvorträge oder kurze Texte
- Audio-/Videoclips
- Gemeinsames Lesen und Besprechen von Quellen
- Quellengeleitete Problemfragen
- Nutzung eines Glossars (vorgegeben oder gemeinsames Erarbeiten)
- Schüler\*innenzentrierte Methoden, z. B. Stationenlernen, Gruppenpuzzle
- Arbeit mit historischen Quellen, Karten, Texten, Biografien

### Phase III: Perspektivwechsel & Vertiefung (Analysephase)

In dieser Phase steht der Perspektivwechsel im Mittelpunkt. Die Schüler\*innen setzen sich mit Stimmen und Erfahrungen von BIPOC, antikolonialen Akteur\*innen und anderen marginalisierten Perspektiven auseinander. Dabei reflektieren sie auch ihre eigene Position im Kontext Kolonialer Kontinuitäten.

**Ziele:** Kritisches Hinterfragen, Einbeziehen marginalisierter dekolonialer

Perspektiven

#### Inhalte:

- Auseinandersetzung mit Schwarzen und PoC Perspektiven von BIPOC, Zeitzeug\*innen, antikolonialen Widerstandskämpfenden, Bewegungen
- Begegnung mit inspirierenden Stimmen, literarischen Texten, Bildern, Zitaten oder Projekten, die Perspektiven des Widerstands und der Selbstbehauptung sichtbar machen
- Reflexion über eigene Positionierungen
- Möglichkeit zur Ausdrucksform jenseits kognitiver Reproduktion, beispielsweise durch künstlerische Auseinandersetzung

#### Mögliche Methoden:

- Arbeit mit Biografien oder Zeitzeug\*innenberichten (Fragen an die biografische Person formulieren oder innerer Monolog aus Perspektive der biografischen Person)
- Quellenvergleich (beispielsweise zwischen kolonialen und dekolonialen Narrativen)
- Prozesse von Interventionen und Maßnahmen im öffentlichen Raum diskutieren (Welche institutionellen/bürokratischen Schritte braucht es und welche Akteur\*innen sind beteiligt?)
- Beispiele aus dem Stadtraum durch Critical Mapping (z.B. Wo sind antikoloniale Widerstände und dekoloniale Perspektiven im Stadtraum sichtbar?)
- Gallery Walk (Begegnung mit Zitaten, Fotografien, Buchtiteln, Veranstaltungsplakaten oder Auszügen aus Texten)
- Kreative Auseinandersetzung wie Rollenspiele, bildhafte Interpretation, szenisches Spiel oder Standbilder

## Phase IV: Transfer & Gegenwärtsbezug (Urteils-/Handlungsphase)

In dieser Phase wird das historische Wissen mit der Lebenswelt der Schüler\*innen verknüpft. Durch die Auseinandersetzung mit lokalen Beispielen und aktuellen gesellschaftlichen Fragen entwickeln sie eigene Fragestellungen, Projektideen oder Interventionen. So entsteht Raum für selbstbestimmte Auseinandersetzung und erste Handlungsschritte im eigenen Umfeld.

**Ziele:** Anwendung historischen Wissens auf gegenwärtige gesellschaftliche Fragen oder auf die Lebenswelt der Lernenden, Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten im Lebensumfeld

### Inhalte:

- Reflexion über persönliche Betroffenheit und gesellschaftliche Verantwortung:
- Erarbeitung von konkreten Handlungsmöglichkeiten
- Entwicklung eigener Fragestellungen oder Ideen für kleinere Projekte (z. B. Ausstellungen, Podcasts, Social-Media Post)

### Mögliche Methoden:

- Recherche zu lokalen Beispielen (z. B. eigene Straße, Ausstellung)
- Diskussion zu aktuellen gesellschaftlichen Fragestellungen
- Erarbeiten von Interventionsmaßnahmen (z.B. Straßenumbenennungsvorschläge, Prozess von Straßenumbenennungen oder Denkmäler)
- Künstlerische Ausdrucksformen etwa Entwurf eines Magazins, einer Podcast-Folge oder einer kleinen Ausstellung

## Phase V: Reflexion & Abschluss (Sicherung)

Diese Phase bietet Raum für Reflexion, persönliche Einordnung und abschließende Gedanken. Reflexionsformate und kreative Impulse unterstützen die Auseinandersetzung mit dem Erlebten. Zudem werden weiterführende Anlaufstellen thematisiert, um mit emotionalen Reaktionen oder Diskriminierungserfahrungen – auch solche, die während des Unterrichts aufkommen – nicht allein zu bleiben.

**Ziele:** Reflexion des Gelernten, persönliche Einordnung, emotionaler Abschluss, Förderung von Selbstwirksamkeit, Aufzeigen von Unterstützungsstrukturen

### Inhalte:

- Reflexion des Lernprozesses (schriftlich, mündlich, kreativ)
- Raum für persönliche Reaktionen, Fragen, Unsicherheiten
- Gegebenenfalls Hinweise auf Beratungsstellen und weiterführende Unterstützungsangebote bei Diskriminierung oder emotionaler Belastung
- Feedback-Möglichkeiten zur Unterrichtseinheit oder zum eigenen Lernweg

### Mögliche Methoden:

- Blitzlichtrunde („Ein Wort, das bleibt“)
- Stimmungskarten zur emotionalen Reflexion
- Schreibimpulse (z. B. kurzer Brief an eine biografische Person aus Phase III)
- Fragen vorbereiten für Stadtrundgang, Museumsbesuch
- Ressourcenblatt mit inner- und außerschulischen Beratungsangeboten (z. B. Schulsozialarbeit, Anti-Diskriminierungsstelle, Hilfe-telefon)

Auf Grundlage des beschriebenen phasenbasierten Unterrichtsgerüsts soll ein beispielhaftes konkretes Konzept vorgestellt werden, das im Rahmen eines 90-minütigen Workshops konzipiert wurde. Der Workshop zum Thema „Was bedeutet Umbenennung?“ richtete sich an Schüler\*innen

der Jahrgangsstufen 7 bis 10 – fächerübergreifend und außerhalb des Klassenverbands. Der Ablauf ist für dieses Bildungsmaterial methodisch und inhaltlich an den schulischen Unterricht angepasst und orientiert sich an den fünf Phasen.

#### Ziele:

- Sensibilisierung für Koloniale Kontinuitäten im Stadtraum
- Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Straßennamen und deren Umbenennung
- Kennenlernen von Gegenperspektiven zu kolonialen Traditionen
- Sichtbarmachen von individuellen und kollektiven Handlungsperspektiven.

Zeit	Inhalt/Ziel	Methode	Sozialform	Material
15	Einstieg & Aktivierung	<p>Ankommensrunde, Kommunikationsregeln</p> <p><b>Positionierungsübung im Raum – „Stimme zu / stimme nicht zu“</b></p> <p>Statements:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ich weiß, warum meine Straße so heißt, in der ich wohne.</li> <li>■ Straßennamen sind nur zur Orientierung da. Sie haben ansonsten keine Bedeutung.</li> <li>■ Ich habe mal erlebt, dass eine Straße umbenannt wurde.</li> <li>■ Ich weiß, wer über Straßennamen entscheidet.</li> </ul>	Sitzkreis, Gruppenmethode	
10	Einführung: Was bedeutet Umbenennen?	<p><b>Impulsvortrag: Straßennamen als Erinnerungsorte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kolonialismus und seine Spuren im Stadtraum erkennen</li> <li>■ Warum gibt es Namen für Straßen?</li> <li>■ Wer entscheidet, welche Namen sichtbar sind?</li> <li>■ Welche Geschichten fehlen?</li> </ul>	Frontal	Power-Point-Präsentation, Videomaterial

Zeit	Inhalt/Ziel	Methode	Sozialform	Material
50	Inhaltlicher Teil: Biografiearbeit, Perspektivwechsel durch Biografien	<p><b>Inhalt/Ziel:</b> Historische und gegenwärtige Perspektiven durch zwei Biografien sichtbar machen, anhand der Umbenennung Groebenuber zu May-Ayim-Ufer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Gruppe 1: Otto Friedrich von der Groeben – Kolonialakteur, Adliger</li> <li>■ Gruppe 2: May Ayim – Dichterin, Aktivistin, Pädagogin</li> </ul> <p><b>Arbeitsauftrag:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Wer war die Person?</li> <li>■ Welche Emotion löst die Biografie der Person bei dir aus? (Freude, Wut, Angst, Trauer, Ekel, Überraschung, etc.)</li> <li>■ Welche Frage hättest du an die Person?</li> <li>■ Warum wurde die Person im Stadtbild geehrt (von der Groeben) bzw. Warum sollte die Person im Stadtbild geehrt werden (Ayim)?</li> <li>■ Vorstellung der Gruppenergebnisse im Plenum: Warum wurde Groebenuber zu May-Ayim-Ufer umbenannt?</li> </ul>	Gruppenarbeit an zwei Stationen	Biografien und Textmaterial zu Anton Wilhelm Amo und May Ayim
15	Transfer	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kurzrecherche zu eigenen Straßennamen (Kauports Straßennamensverzeichnis)</li> <li>■ Markierung der eigenen Straße auf einer Karte</li> </ul> <p><b>Fragestellung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Wenn ich meine Straße umbenennen könnte, nach welcher Person würde ich sie benennen? Warum ist diese Person für mich erinnerungswürdig?</li> <li>■ Schüler*innen suchen Bilder, Videos, Texte o.Ä. zu dieser Person heraus</li> <li>■ Plenum: Möglichkeit zur Vorstellung</li> </ul>	Einzelarbeit, ggf. Austausch in Partner*innenarbeit	Internetzugang, Handys der Schüler*innen  Karte Berlin und Sticker
10	Verabschiedung	<b>Blitzlichtrunde</b> im Stuhlkreis: „1 Wort, das bleibt“	Sitzkreis	

Konzept von Fee Wüstenberg und Michelle Crooks

### Einbettung in eine Unterrichtsreihe

Dieses Konzept ist flexibel und modular gestaltet. Es kann sowohl als eigenständiger Baustein als auch als zentrales Element einer umfassen-

deren Unterrichtsreihe genutzt werden. In diesem Fall würde es als eine Unterrichtsstunde in einer Unterrichtsreihe eingebettet werden, die angemessen eingeleitet und nachbereitet wird. Besonders wirksam ist es, wenn das Konzept der Unter-

richtsstunde nicht isoliert steht, sondern in einen größeren thematischen Zusammenhang eingebettet ist. Diese Einbettung ermöglicht eine vertiefte Auseinandersetzung und schafft eine inhaltliche Brücke, die den Lernprozess abrundet. Beispielsweise können vorbereitende Einheiten Themen wie Demokratiebildung, Partizipation, gesellschaftliche Verantwortung und Teilhabe

sowie Erinnerungskultur (siehe Kapitel *Einbettung in Rahmenlehrpläne*, S.53 und die jeweiligen fachbezogenen Themeninhalte) behandeln, um einen sicheren und reflektierten Zugang zum Thema zu ermöglichen. Das schafft Raum, um eigene Perspektiven sichtbar zu machen und die Bedeutung von Erinnerungskultur im schulischen und gesellschaftlichen Kontext zu verstehen.

Datum/ Thema	Inhaltlicher Schwerpunkt	Fachbezogene Kompetenzen	Materialien /Sozialform
1.			
2.			
3.	Was bedeutet Umbenennung? Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Straßennamen und deren Umbenennung		Frontal, Einzelarbeit, Gruppenarbeit PowerPoint-Präsentation, Videomaterial
4.	Kennenlernen dekolonialer Gegenperspektiven anhand von Biografiearbeit		Gruppenarbeit, Einzelarbeit Biografien und Textmaterial zu Anton Wilhelm Amo und May Ayim, Kauperts Straßennamenverzeichnis (Smartphones der Schüler*innen), Karte Berlin und Sticker
5.			
6.			

Im Anschluss bieten sich vielfältige Möglichkeiten, das Thema weiterzuführen und in praktische Handlungsoptionen zu übersetzen. Dies kann durch die Planung und Durchführung schulischer Projekte geschehen, etwa Museumsbesuche, die Organisation einer Ausstellung, die Gestaltung von Podiumsdiskussionen, die Erstellung von Podcasts oder die Entwicklung weiterer kreativer Formate. So werden nicht nur fachliche Inhalte vertieft, sondern auch

Teilhabe und Selbstwirksamkeit der Schüler\*innen gestärkt.

Durch die klare Strukturierung in Phasen von Aktivierung, Wissensaufbau, Perspektivwechsel, Transfer und Reflexion ermöglicht das Konzept differenzierte Zugänge. Gleichzeitig bleibt es offen für Anpassungen, um den individuellen Rahmenbedingungen der Schule, der Lerngruppe und des jeweiligen Fachkontexts gerecht zu werden.

**IV.  
IN-  
FOR-  
MIE-  
REN**

# Akteur\*innen/Vereine und Angebote



## Multimedia-Angebote

grenzgänge Bildung im Stadt-Raum e. V.

[bildungsnetzwerk-china.de/angebot/erinnern-der-audiowalk/erinnern-ein-antirassistischer-audiowalk.html](http://bildungsnetzwerk-china.de/angebot/erinnern-der-audiowalk/erinnern-ein-antirassistischer-audiowalk.html)

Koloniale Spurensuche in den Gärten der Welt



Reflektion von Kolonialen Kontinuitäten in den botanischen Anlagen der Gärten der Welt. Rundgang bestehend aus 6 Stationen, Ergänzung durch Begleitmaterial für Lehrkräfte.

Und App: Actionbound

Kinder ab der 7. Klasse

VzF Städtepartnerschaft Kreuzberg-San Rafael del Sur e.V. und Paulo Freire Gesellschaft

[tinyurl.com/22tq7zy4](http://tinyurl.com/22tq7zy4)



Bildungsnetzwerk China

Der Weg des Kaffees - koloniale Spuren der Kaffeekultur in Kreuzberg

Erinnern: ein antirassistischer Audiowalk zur deutschen Kolonialgeschichte

Auditive Reise, welche vom 16. Jahrhundert bis in die Gegenwart und von Kreuzberg bis nach Brasilien und wieder zurück führt. Dabei wird der Kaffee aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet, indem kolonialen Spuren aus der Vergangenheit bis in die Gegenwart gefolgt werden.

90-minütiger, digitaler Audiowalk einer historischen und persönlichen Reise: Von der Küstenlandschaft ihrer Heimatstadt Qingdao über die Rolle des Boxerkrieges in China bis hin zu den Geschichten von früheren chinesischen Vertragsarbeitern in Samoa.

[tinyurl.com/2aspok2a](http://tinyurl.com/2aspok2a)



**zurückERZÄHLT**

Der dekoloniale Hörspaziergang erzählt Geschichten der 106 Schwarzen Kinder, Frauen und Männer am Karpfenteich, Treptower Park, im Sommer 1896.

[zurueckerzaehlt.de](http://zurueckerzaehlt.de)



*grenzgänge Bildung im Stadt-Raum e. V.*

**Kartoffel und Co.**

Berühmte Obst- und Gemüsesorten erzählen ihre Geschichten und beschreiben die beschwerlichen Wege, die sie zurücklegen. Inklusive Handreichung.

Kinder ab der 4. Klasse

[tinyurl.com/22tq7zy4](http://tinyurl.com/22tq7zy4)



*Initiative Perspektivwechsel e.V.*

**Antikoloniale Visionen – Wie Menschen weltweit mit dem Erbe der Deutschen Kolonialzeit kämpfen**  
**Die deutsche Kolonialzeit wirkt bis heute fort. Wie gehen wir mit den historisch gewachsenen Machtverhältnissen um?**

Auf dieser Lernplattform sind Menschen porträtiert, die Antworten haben. Sie kommen aus Regionen, die Deutschland besetzt und ausgebaut hat.

[antikolvi.org](http://antikolvi.org)





## Digitale Karten, Stadtführungen und Museen

### Dekoloniale

**Digitale Karte, die kritische Kolonialgeschichte orts- oder biografiebezozen multimedial erzählt.**

Sichtbarmachung von Vergangenheit und Gegenwart des (Anti-)Kolonialen in Berlin, im übrigen Bundesgebiet und in Deutschlands ehemaligen Kolonie. Am Beispiel Berlins erprobt Dekoloniale Erinnerungskultur in der Stadt modellhaft, wie eine Metropole, ihr Raum, ihre Institutionen und ihre Gesellschaft auf (post-)koloniale Wirkungen hin untersucht werden können.

[dekoloniale.de](http://dekoloniale.de)



*glokal e.V., ISD-Bund e.V., recherche internationale e.V.*

### Global Erinnern

Digitale Stadtkarte zu historischen Ereignissen, thematischen Stadttouren und Personen, die mit Globalgeschichte zusammenhängen. Inklusive Anleitung/Handreichung für Unterrichtsgestaltung.

ab Jahrgangsstufe 9

[globalerinnern.org](http://globalerinnern.org)



### Korea Verband e.V.

#### Museum der Trostfrauen

Interaktiver Lern- und Erinnerungs-ort, sowohl für Jugendliche als auch für Erwachsene. Er dokumentiert die Geschichte der „Trostfrauen“, die durch das japanische Militär im Zweiten Weltkrieg in die sexuelle Sklaverei gezwungen wurden, ihren Widerstand und Mut. Mit Führungen für Schulklassen.

[trostfrauen.museum](http://trostfrauen.museum)



### Schwarze Volkshochschule Berlin-Mitte

#### Lern- und Erinnerungsstort Afrikanisches Viertel

Digitale Karte mit detaillierten Informationen zu Straßennamen im „Afrikanischen Viertel“ (Texte und Tonaufnahmen)

[3plusx.de/leo-site](http://3plusx.de/leo-site)



**Museum Treptow****zurückgeschaut**

Die Dauerausstellung widmet sich der Geschichte und den Nachwirkungen der „Ersten Deutschen Kolonialausstellung“. Im Fokus stehen die 106 Kinder, Frauen und Männer aus Afrika und Ozeanien, ihre Biografien und ihr Widerstand.

[museumsportal-berlin.de/de/ausstellungen/zurueckgeschaut-looking-back](https://museumsportal-berlin.de/de/ausstellungen/zurueckgeschaut-looking-back)

**Berlin Postkolonial, Stadtmuseum****Antikoloniale Stadtführungen mit Mnyaka Sururu Mboro**

Der tansanische Aktivist Mnyaka Sururu Mboro führt zum Schauplatz der Berliner Afrika-Konferenz von 1884/85 und beleuchtet die historische Bedeutung des Ortes, den afrikanischen Widerstand und die Forderungen nach Entschädigung.

[stadtmuseum.de/veranstaltungen/antikoloniale-stadtfuehrungen-mnyaka-sururu-mboro](https://stadtmuseum.de/veranstaltungen/antikoloniale-stadtfuehrungen-mnyaka-sururu-mboro)





## Wanderausstellung/Comic

Initiative Perspektivwechsel e.V.

### Auf den Spuren des Widerstands gegen Rassismus

Bildungsprojekt, das sich den Themen Kolonialismus und Rassismus aus einer widerständigen Perspektive nähert. Im Mittelpunkt stehen Geschichten des antikolonialen Widerstands in Kamerun. Das Konzept basiert auf drei Säulen: Workshops, Wanderausstellung, Comic.

ab Jahrgangsstufe 9

[initiative-perspektivwechsel.org/  
projekte/widerstand-gegen-  
rassismus](http://initiative-perspektivwechsel.org/projekte/widerstand-gegen-rassismus)



IDA e.V., Hannah Bremer

### Die Drei, die als Kolonialgründer bekannt sind, aber nicht dafür gefeiert werden sollten

Comic zur Auseinandersetzung mit drei Tätern (Gustav Nachtigal, Adolf Lüderitz, Carl Peters) in ehemaligen deutschen Kolonien auf dem afrikanischen Kontinent.

[idaev.de/fileadmin/user\\_upload/  
pdf/publikationen/Reader/2022\\_  
IDA\\_Comic\\_Kolonialismus.pdf](http://idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2022_IDA_Comic_Kolonialismus.pdf)



ISD-Bund e.V.

### Homestory Deutschland. Schwarze Biografien in Geschichte und Gegenwart. Der Jugendreader.

Siebenundzwanzig visuell aufbereitete Biografien Schwarzer Männer und Frauen aus drei Jahrhunderten. Wanderausstellung und pädagogischer Reader.

[homestory-deutschland.de](http://homestory-deutschland.de)





## Handreichungen

glokal e.V.

**Ich kehre millionenfach zurück!  
In Würdigung des Widerstandes  
gegen Kolonialismus.**

Mappe mit neun Porträts von Klima-Aktivist:innen und Kollektiven. Zum Empowerment und für die Entwicklung einer dekolonialen und gerechten Perspektive auf die Klimakrise.

[glokal.org/publikationen/ich-kehre-millionenfach-zurueck](http://glokal.org/publikationen/ich-kehre-millionenfach-zurueck)



AfricAvenir International e.V.

**Wir sind hier – Was unsere Kolonialvergangenheit mit Flucht und Migration zu tun hat**

Methodenhandreichung zum Verständnis der Ursachen von Flucht und Migration und ihre komplexen politischen und historischen Zusammenhänge. Ab Jahrgangsstufe 10.

[africavvenir.org/produkt/download-unterrichtsmaterial-wir-sind-hier-was-unsere-kolonialvergangenheit-mit-flucht-und-migration-zu-tun-hat](http://africavvenir.org/produkt/download-unterrichtsmaterial-wir-sind-hier-was-unsere-kolonialvergangenheit-mit-flucht-und-migration-zu-tun-hat)



Welthaus Bielefeld, Keith Hamaimbo

**Errungenschaften Afrikas als Unterrichtsthema.**

Methodenhandreichung zum Thema Errungenschaften Afrikas. Für alle Einheiten gibt es Hintergrundinformationen (Factsheets), Vorschläge für das unterrichtliche Vorgehen und Arbeitsblätter. Ab Jahrgangsstufe 8.

[shop.welthaus.de/publikationen/welthaus-de.html](http://shop.welthaus.de/publikationen/welthaus-de.html)



Autor\*innenKollektiv

**Rassismuskritischer Leitfaden  
Projekt Lern- und Erinnerungs-  
ort Afrikanisches Viertel (LEO)  
Rassismuskritischer Leitfaden zur  
Reflexion bestehender und Erstel-  
lung neuer didaktischer Lehr- und  
Lernmaterialien für die schulische  
und außerschulische Bildungs-  
arbeit zu Schwarzsein, Afrika und  
afrikanischer Diaspora**

Leitfaden für die Unterrichtsgestaltung und Materialienerstellung sowie für Schulbuchproduktion und Lehrplanentwicklung um vorherrschende kolonial-rassistische Darstellungen aufzubrechen. Anregung zur Reflexion und Weiterentwicklung mit Beispielen illustriert.

[elina-marmer.com/rassismuskritischer-leitfaden](http://elina-marmer.com/rassismuskritischer-leitfaden)





## Workshops und Lehrkräftefortbildungen

Deschoolonize e.V.

**Deutsche Kolonialgeschichte - Rassismus- und Diskriminierungsfreie Bildung**

Workshop, ab Jahrgangsstufe 8

[deschoolonize.com/workshops](http://deschoolonize.com/workshops)



NARUD e.V.

**Fortbildung für Lehrkräfte zu den Themen Diversity, Antirassismus und diskriminierungskritische Bildung.**

Methodenfortbildungen zur Umsetzung von Themen des Globalen Lernens im Klassenzimmer. Organisationsentwicklung: Bedarfsanalyse, Präventionsangebote.

[narud.org/fuer-lehrer\\_innen](http://narud.org/fuer-lehrer_innen)



Initiative Perspektivwechsel e.V.

**Auf den Spuren des Widerstands gegen Rassismus**

Lehrkräftefortbildung sowie Workshop für Schüler\*innen mit Impulsen zur Behandlung des Zusammenhangs zwischen Rassismus und Kolonialismus. Mit Beispielen zu Kolonialen Kontinuitäten.

Lehrkräfte bzw. ab Jahrgangsstufe 9

[initiative-perspektivwechsel.org/angebote-fuer-schulen](http://initiative-perspektivwechsel.org/angebote-fuer-schulen)



Deschoolonize e.V.

**Dekoloniales Lernen in Schule und Bildung – Wissen erweitern, Strategien entwickeln, Wandel gestalten**

Workshop für Lehrkräfte und Pädagog\*innen, zur Vertiefung des Wissens über Koloniale Kontinuitäten und zur Integration von diskriminierungssensiblen Ansätzen im Berufsalltag.

[deschoolonize.com/workshops](http://deschoolonize.com/workshops)



# Weiterführende Literatur-empfehlungen

## EINORDNEN:

**Decolonize Berlin e.V. (2022):**  
*Was weiß denn ich? Erziehung, Bildung und Bildungsinstitutionen in antikolonialer Kritik.* Drei Gutachten: Decolonize Berlin e.V. [decolonize-berlin.de/de/publikationen/was-weiss-denn-ich](http://decolonize-berlin.de/de/publikationen/was-weiss-denn-ich)



**Decolonize Berlin e.V. (Hg.) (2022):** *We want them back. Wissenschaftliches Gutachten zum Bestand menschlicher Überreste / Human Remains aus kolonialen Kontexten in Berlin.* Berlin: Decolonize Berlin e.V. [decolonize-berlin.de/de/we-wantthemback](http://decolonize-berlin.de/de/we-wantthemback)



**Eine Welt Stadt Berlin, Berliner Entwicklungspolitischer Ratsschlag (BER) (2022):** *Mainstreaming Decolonize! Koloniale Kontinuitäten in der Entwicklungspolitik.* Berlin: BER.

**Arndt, Susan & Ofuatey-Alazard, Nadja (2011):** *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissenschaftsarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk:* Unrast.

**Fereidooni, Karim & Hößl, Stefan E. (Hg.) (2021):** *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis.* Wochenschau Verlag.

**Freire, Paulo (2017 [1070]):** *Pedagogy of the Oppressed [dt. Pädagogik der Unterdrückten].* London: Penguin Books Ltd.

**Hall, Stuart (2018):** *The West and the Rest: Discourse and Power. In: Essential Essays, Volume 2: Identity and Diaspora.* Durham, NC: Duke University Press.

**IDA e.V.; Bönkost, Jule & Apraku, Josephine (2016):** *Kolonialismus und Kolonialrassismus in der Bildungsarbeit.* Vielfalt-Mediathek IDA e.V. [vielfalt-mediathek.de/material/rassismus/kolonialismus-und-kolonialrassismus-in-der-bildungsarbeit](http://vielfalt-mediathek.de/material/rassismus/kolonialismus-und-kolonialrassismus-in-der-bildungsarbeit)



**James, C.L.R. (2022[1938]):** *Die schwarzen Jakobiner. Toussaint Louverture und die Haitianische Revolution.* Berlin: b\_booka Dietz berlin.

**Kartal, Shaylı & Bechert, Laura & Dodo (2021):** *Kolonialismus und Klimakrise. Über 500 Jahre Widerstand.* Berlin: Jugend im Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e.V.

**Mancheno, Tania** (2023): *Dekoloniale Perspektiven. Widerständige nicht-weiße Erinnerungskultur*. Hamburg: VSA Verlag.

**Rodney, Walter** (2023 [1972]): *Wie Europa Afrika unterentwickelte*. Manifest Verlag.

**Roque, Ricardo/Wagner, Kim A. (Hg.)** (2012): *Engaging Colonial Knowledge. Reading European Archives in World History. Cambridge Imperial and Post-Colonial Studies*. London: Palgrave Macmillan London.

## VERORTEN:

**Bayer, Natalie & Terkessidis, Mark** (2022): *Die postkoloniale Stadt lesen. Historische Erkundungen in Friedrichshain-Kreuzberg*. Berlin: Verbrecher Verlag.

**Bechhaus-Gerst, Marianne & Zeller, Joachim** (2021): *Deutschland postkolonial? Die Gegenwart der imperialen Vergangenheit*. Berlin: Metropol Verlag.

**Berlin Global Village (Hg.)** (2024): *Von der Ungemütlichkeit dekolonial zu arbeiten. Die Entstehungsgeschichte des dekolonialen Denkzeichen im Berlin Global Village*. Berlin: Berlin Global Village.

**Bildungsstätte Anne Frank (Hg.)** (2015): *Deutscher Kolonialismus – Ein vergessenes Erbe? Postkolonialität in der rassismuskritischen Bildungsarbeit*. Frankfurt am Main: Bildungsstätte Anne Frank.

**Carpus e.V.; Berlin Postkolonial; ISD-Bund e.V.; DRESDENpostkoloniale; Leipzig postkolonial; Postcolonial Potsdam; Schwarze Diaspora Hochschulgruppe Uni Potsdam (Hg.)** (2017): *Kolonialrassismus und Widerstand. Globales (Geschichts-)Lernen in Berlin, Dresden, Leipzig und Potsdam*. Berlin.

**Decolonize Berlin e.V.** (2023): *Auswertung aller Berliner Straßen und Plätze in Hinblick auf eine weiße patriarchalische Erinnerungskultur*. Berlin: Decolonize Berlin e.V.  
[decolonize-berlin.de/de/verein/publikationen-des-vereins/strassen-und-plaetze/articles/strassen-und-plaetze](http://decolonize-berlin.de/de/verein/publikationen-des-vereins/strassen-und-plaetze/articles/strassen-und-plaetze)



**Decolonize Berlin e.V.** (2024): *Den öffentlichen Raum neu denken! Dekolonialisierung als Praxis*. Berlin: Decolonize Berlin e.V.  
[decolonize-berlin.de/de/publikationen/den-oeffentlichen-raum-neu-denken](http://decolonize-berlin.de/de/publikationen/den-oeffentlichen-raum-neu-denken)



**Eine Welt Stadt Berlin, Berliner Entwicklungspolitischer Ratsschlag BER (Hg.)** (2016): *Stadt neu lesen. Dossier zu kolonialen und rassistischen Straßennamen in Berlin*. Berlin: BER.

**Jung-Hwa Han, Nataly & Müller, Linh (Hg.)** (2024): *Starke Denkmäler, starke Communitys gegen Rassismus!* Berlin: Korea Verband.

## ANWENDEN:

**Auma, Maisha M. & Oloff, Aline (Hg.)** (2025): *Intersektionale Praxisreflektion. Das Lehramtsstudium diskriminierungskritisch und diversitätsorientiert neu denken.* Berlin: Zentrum für Interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung.

**Marmer, Elina & Sow, Papa (Hg.)** (2015): *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:* Beltz Juventa.

# Glossar

*Hinweis: Das vorliegende Glossar orientiert sich an mehreren bestehenden Glossaren verschiedener Quellen und übernimmt teils genaue Formulierungen, darunter die Publikationen von Decolonize Berlin, Spiegelblicke (2015) und Kolonialismus und Klimakrise (2021) (siehe Quellenverzeichnis).*

## Antikolonialer Widerstand

bezeichnet vielfältige Formen des Widerstands gegen koloniale Unterdrückung und Fremdherrschaft auf politischer, kultureller, militärischer und intellektueller Ebene. Antikolonialer Widerstand war maßgeblich und entscheidend für die Prozesse der Dekolonialisierung. Auch heute leben antikoloniale Bestrebungen und antikolonialer Widerstand in der Bekämpfung Kolonialer Kontinuitäten weiter.

## BIPoC

„steht für Black, Indigenous, People of Color, also übersetzt für Schwarz, Indigen, Menschen of Color. Menschen, die nicht als weiß angesehen werden, verfügen über einen gemeinsamen. [...] Was BIPoC miteinander verbindet, sind geteilte Rassismuserfahrungen, Ausgrenzung von der weiß dominierten Mehrheitsgesellschaft und kollektive Zuschreibungen des 'Andersseins'. Es geht also nicht um biologische Gemeinsamkeiten, sondern primär um soziale Gemeinsamkeiten und Erfahrungen“ (Kolonialismus & Klima: 14). Der Ausdruck wird in Deutschland derzeit vorrangig im aktivistischen und akademischen Umfeld benutzt und ist in vielen englischsprachigen Ländern eine gängige Selbstbezeichnung.

## Dekolonialisierung

bezeichnet den historischen Prozess der Entkolonialisierung, der zur Beendigung der formellen Kolonialherrschaft und zur Erlangung staatlicher Unabhängigkeit führte. Zwischen den 1940er Jahren und 2000 erlangten 120 ehemalige Kolonien und abhängige Territorien ihre Unabhängigkeit.

## Dekolonialisierung, dekolonial

bezeichnet einen gesellschaftlichen Prozess, der darauf abzielt, Kolonialität auf lokaler und globaler Ebene zu bekämpfen und abzubauen.

## Diaspora, diasporisch

bedeutet auf Griechisch in etwa Zerstreuung und wurde ursprünglich im Kontext der Zerstreuung des jüdischen Volkes verwendet. Heute bezeichnet der Begriff das Leben von Menschen oder Gemeinschaften außerhalb ihres ursprünglichen Herkunftsgebiets, oft infolge von Vertreibung, Migration oder globalen Machtverhältnissen.

## Empowerment

„ist abgeleitet aus dem angloamerikanischen Wort 'power', was 'Stärke' oder 'Macht' bedeutet. 'Empowerment' steht im Deutschen für (Selbst-)Ermächtigung und (Selbst-)Stärkung. Mit Blick auf Rassismus beschreibt es Strategien, um angesichts von Diskriminierungserfahrungen mehr Selbstbewusstsein und Handlungsfähigkeit zu gewinnen. Ziel ist es, die eigenen Interessen eigenmächtig, selbstverantwortlich und selbstbestimmt zu vertreten“ (Spiegelblicke: 12).

## Episteme, epistemisch

bezeichnet ein historisch und kulturell geprägtes System von Wissen, das bestimmt, was in einer bestimmten Zeit als 'wahr' oder 'gültig' gilt. Epistemisch verweist auf Fragen der Wertigkeit von Wissensproduktion im Rahmen spezifischer Machtverhältnisse, die mit wissend-Sein und nicht-wissend-Sein verknüpft sind. In dekolonialen Kontexten wird epistemische Gewalt kritisiert, also die Abwertung und Verdrängung anderer Wissenssysteme durch eurozentrische Normen.

## Eurozentrismus, eurozentrisch

bezeichnet eine Weltanschauung und wissenschaftliche Haltung, die Europa bzw. den sogenannten Westen als Maßstab und Norm setzt. Andere Weltregionen, Wissensformen und Kulturen werden dabei an den Rand gedrängt oder abgewertet. Eurozentrismus zeigt sich in Geschichtsschreibung, Wissenschaft, Bildung und Politik und ist tief in kolonialen Machtverhältnissen verankert.

## Extraktivismus

bezeichnet ein Wirtschaftsmodell, das auf der Aneignung natürlicher Ressourcen (z. B. Rohstoffe, Land, Wasser) zur Profitmaximierung beruht. Es beschreibt ein Ausbeutungssystem ohne Rücksicht auf ökologische, soziale und kulturelle Folgen für betroffene Regionen und Bevölkerungen. Die Folgen betreffen Umwelt, Menschenrechte und lokale Gemeinschaften.

## Intersektionalität

„beschreibt die Überschneidung von verschiedenen Diskriminierungsformen im Erleben einer Person, die bspw. zeitgleich von Rassismus,

Sexismus, Klassismus [...] betroffen sein kann. Mehrere Erfahrungen addieren sich nicht, sondern ergeben spezifische Diskriminierungserfahrungen. Eine solche Sichtweise ermöglicht das Erfassen von Wechselwirkungen und Verschränkungen verschiedener Ungleichheits- und Unterdrückungsmechanismen“ (Spiegelblitze: 12).

## Koloniale Kontinuitäten

bezeichnen das Fortwirken kolonialer Denk- und Machtstrukturen über das offizielle Ende der Kolonialherrschaft hinaus. Koloniale Kontinuitäten durchziehen gesellschaftliche, politische, kulturelle und wirtschaftliche Systeme bis in die Gegenwart auf lokaler und globaler Ebene. Sie zeigen sich in globalen Ungleichheiten, institutionellem und strukturellem Rassismus, eurozentrischen Wissensordnungen und wirtschaftlichen Abhängigkeiten.

## Kolonialismus

bezeichnet ein globales Unrechtsystem und eine Form der Gewalt herrschaft, die gekennzeichnet ist durch Entmenschlichung, gewaltsame Umstrukturierung aller Lebensbereiche und die Schaffung fundamentaler (globaler) Asymmetrien auf Grundlage rassistischer Ideologien. Koloniale Kontinuitäten prägen auch heute noch die Welt und die Gesellschaft in Deutschland, zum Beispiel durch Rassismus. Daher muss die Aufarbeitung der Kolonialgeschichte die mittelbaren und unmittelbaren Folgen berücksichtigen.

„Kolonialismus ist ein durch ausgeübte bzw. permanent angedrohte Gewalt gestütztes Herrschaftssystem, bei welchem die fundamentalen Entscheidungen über die Lebensführung der Kolonisierten durch eine kulturell als andersartig imaginierte und kaum anpassungsfähige Minderheit

von Kolonisierten unter vorrangiger Berücksichtigung externer Interessen getroffen und tatsächlich durchgesetzt werden. Damit verbinden sich in der Neuzeit sendungsideologische Doktrinen der Selbstermächtigung, die auf der Überzeugung der kolonialen Machthabenden von ihrer eigenen Höherwertigkeit beruhen. Wegen der schwachen Legitimitätsgrundlagen von Kolonialismus ist seine Durchsetzung von Gewalt geprägt und seine Geschichte von einer Gegengeschichte von Widerspruch und Widerstand begleitet.“ (Ausgehend von der Definition von Osterhammel, Jürgen/Janse, Jan C. (2021): Kolonialismus. München: Beck, 9. Aufl. 2021, S. 22)

### **Kolonial-Rassismus, kolonial-rassistisch**

bezeichnet eine historisch gewachsene Form von Rassismus, die eng mit dem europäischen Kolonialismus verbunden ist. Er diente als ideologische Grundlage für die Unterwerfung, Ausbeutung und Entmenschlichung von Menschen in Afrika, Asien, Ozeanien und den Amerikas. Dabei wurden rassistische Kategorien geschaffen, die kolonisierten Menschen bestimmte Eigenschaften zuschrieben, meist in Abgrenzung zur weißen, europäischen 'Norm'. Diese Bilder und Machtverhältnisse wirken bis heute fort, etwa in Schulbüchern, Medien, staatlichen Institutionen oder der Erinnerungskultur.

### **Maafa**

„ist Swahili und bedeutet übersetzt 'Katastrophe'. Der Begriff beschreibt zum einen die Massendeportation und Versklavung afrikanischer Menschen im Zuge des Kolonialismus. Zum anderen bezeichnet er das dadurch hervorgerufene transgenerationale Trauma. Zugleich weist er auf den Jahrtausende alten Widerstand

afrikanischer Menschen gegen koloniale Ausbeutung und Unterdrückung hin“ (Kolonialismus & Klimakrise: 55).

### **Macht**

bezeichnet die Fähigkeit oder Möglichkeit von Personen oder Gruppen, Einfluss auf andere zu nehmen, Handlungen zu bestimmen oder gesellschaftliche Verhältnisse zu gestalten. Dabei geht es nicht nur um formelle bzw. hierarchische Macht, die durch Gesetze oder Institutionen ausgeübt wird (z. B. durch die Polizei, Schulleitungen oder politischen Entscheidungsträger\*innen).

Ebenso bedeutend ist strukturelle Macht, die auf geschichtlich gewachsenen Ungleichheitsverhältnissen basiert, und die sich aus der Konstruktion gesellschaftlicher Normen, Zugehörigkeiten, Sprache oder anderen Un\_Sichtbarkeiten ergeben. Menschen sind unterschiedlich von gesellschaftlichen Machtverhältnissen betroffen, je nachdem, welche sozialen Kategorien (z. B. Geschlecht, Hautfarbe, Herkunft, Sprache, Religion, Klasse, Be\_Hindern) ihnen zugeschrieben werden. Wer als 'normal' gilt, wer sprechen darf, wessen Erfahrungen gehört oder wessen Perspektiven als gültig anerkannt werden, ist Ausdruck von Macht.

Diese oft unsichtbaren Machtverhältnisse prägen auch Räume wie Klassenzimmer. Sie beeinflussen, wie Menschen sich selbst und andere sehen, wie Wissen produziert wird und wer welche Chancen hat, teilzuhaben und mitzugestalten.

### **Postkolonialismus, Postkoloniale Theorien**

„gehen davon aus, dass nach der nominalen politischen Unabhängigkeit für ehemalige Kolonien noch immer

koloniale Abhängigkeiten und Ausbeutungsverhältnisse bestehen und dem globalen Zusammenhang bis hin zu zwischenmenschlichen Beziehungen auch weiterhin von (post-) kolonialen Handlungsmustern und Denkstrukturen geprägt sind“ (Spiegelblicke: 13).

### Queerfeminismus, queerfeministisch

bezeichnet eine feministische Perspektive, die sich gegen zweigeschlechtliche und heteronormative Ordnungen richtet und diese kritisch hinterfragt. Queerfeminismus analysiert, wie Geschlecht, Sexualität, Körper und Identität gesellschaftlich konstruiert und machtvoll reguliert werden. Queerfeministische Ansätze kritisieren die Vorstellung, dass es nur zwei Geschlechter und nur heterosexuelle Beziehungen gibt, rücken vielfältige Lebensrealitäten und Identitäten in den Mittelpunkt und setzen sich für die Sichtbarkeit und Selbstbestimmung von queeren, trans\*, inter\* und nicht-binären Personen ein.

### Rassismus

bezeichnet ein Machtssystem, das Menschen anhand zugeschriebener, oft körperlicher Merkmale hierarchisiert und ungleich behandelt. Rassismus wirkt auf mehreren Ebenen: Individuell bzw. interpersonell in Aussagen und Handlungen einzelner Personen. Institutionell wirkt Rassismus innerhalb von Institutionen wie Polizei, Justiz oder Gesundheitswesen. Strukturell ist Rassismus in gesellschaftliche Verhältnisse eingeschrieben, z. B. durch ungleiche Bildungs- oder Arbeitsmarktchancen. Rassismus ist historisch mit Kolonialismus verknüpft und prägt bis heute (globale) Macht- und Ungleichheitsverhältnisse – auch in Form von Narrativen und Diskurspolitiken.

### Restitution / Repatriierung

meint die Rückgabe von während der Kolonialzeit oder in Gewaltkontexten entwendeten Kulturgütern (Restitution), menschlichen Überresten (Repatriierung) oder anderen Objekten an ihre Herkunftsgesellschaften. Der Begriff verweist auf ethische, politische und rechtliche Auseinandersetzungen um koloniale Unrechtskontakte und Eigentumsverhältnisse. Restitution ist Teil eines größeren dekolonialen Prozesses, der Gerechtigkeit und Anerkennung fordert.

### Schwarz

„ist eine diskriminierungsfreie Selbstbezeichnung. Sie markiert bestimmte gemeinsame Erfahrungshorizonte und Lebensrealitäten in einer weißdominierten Gesellschaft. Im politischen Verständnis wird Schwarz großgeschrieben, um zu verdeutlichen, dass es sich um ein konstruiertes Zuordnungsmuster handelt und nicht um eine reelle 'Eigenschaft', die auf den Hautton zurückzuführen ist“ (Spiegelblicke: 13). Schwarz wird großgeschrieben, weil es sich hierbei um eine politische Selbstbezeichnung handelt.

### weiß

„markiert die dominante und privilegierte Position von Menschen innerhalb des rassistischen Systems. Diese Position ist verbunden mit der Erfahrung als gesellschaftlicher Maßstab und Norm zu gelten“ (Kolonialismus & Klimakrise: 14). weiß wird oft kursiv gesetzt, um die strukturelle Dimension deutlich zu machen, dass es sich nicht um eine bloße (Haut-)Farbe handelt. Außerdem wird weiß oft kleingeschrieben, da es sich nicht um eine politische Selbstbezeichnung oder einen empowerten Begriff handelt.

# Quellenverzeichnis

- Aikins, Muna AnNisa/Bremberger, Teresa/Aikins, Joshua Kwesi et. al.: Afrozensus 2020: Perspektiven, Anti Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiapsorischer Menschen in Deutschland, Berlin: 2021, S. 168.
- Auma, Maisha M. (2021): Die dekoloniale Qualität des Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege (BBP). In: Decolonize Berlin e.V. (Hg.): Was weiß denn ich? Erziehung, Bildung und Bildungsinstitutionen. Drei Gutachten. Berlin: Decolonize Berlin e.V.
- Autengruber, Peter (2015): Politische Zäsuren und Erinnerungskultur am Beispiel von Straßennamen, Denkmälern, Wohnbauten und Parks. In: Dreidemy, Licile/Rathkolb, Oliver (Hg.): Bananen, Cola, Zeitgeschichte: Oliver Rathkolb und das lange 20. Jahrhundert. Wien: Böhlau, S.859-873.
- Babyesiza, Akiiki (2022): Die koloniale Vergangenheit von Institutionen und Akteur\*innen der Berliner Hochschul- und Wissenschaftslandschaft Eine systematische Bestandsaufnahme. In: Decolonize Berlin e.V. (Hg.): Was weiß denn ich? Erziehung, Bildung und Bildungsinstitutionen. Drei Gutachten. Berlin: Decolonize Berlin e.V.
- Bergold-Caldwell, Denise/Digoh-Ersoy, Laura/Haruna-Oelker, Hadija/Nkwendja-Ngnoubamdjum, Christelle/Ridha, Camilla/Wiedenroth-Coulibaly, Eleonore (Hg.) (2015): Spiegelblicke. Perspektiven Schwarzer Bewegung in Deutschland. Berlin: Orlanda.
- Conrad, Sebastian (2016): Deutsche Kolonialgeschichte. München: C.H.Beck Wissen.
- Fey, Carl-Christian (2016): Zur Zulassungspraxis von Schulbüchern in Deutschland. In: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (Hg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Textbooks under Scrutiny. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S.67-81.
- Fofana, Kamady/Golly, Nadine (2022): Gutachten in Form einer Machbarkeitsstudie zu verpflichtenden rassismuskritischen Modulen in der universitären Lehrkräfteausbildung an Berliner Hochschulen. In: Decolonize Berlin e.V. (Hg.): Was weiß denn ich? Erziehung, Bildung und Bildungsinstitutionen. Drei Gutachten. Berlin: Decolonize Berlin e.V.
- Kartal, Shaylı/Bechert, Laura/Dodo (2021): Kolonialismus & Klimakrise. Über 500 Jahre Widerstand. Berlin: Jugend um Bund für Umwelt und Naturschutz Berlin e.V.
- Khakpour, Natascha/Rangger, Matthias (2024): Hegemoniekritische Lehrer\*innenbildung unter Bedingungen von Rassismus, in: Journal für LehrerInnenbildung 24 (2024) 4, S.20-33.
- Kourabas Veronika/Mecheril Paul (2022): Über Rassismus sprechen. Auf dem Weg zu einer rassismuskritischen Professionalität. In: Stock, Miriam/Hodaie, Nazli/Immerfall, Stefan/Menz, Margarete (Hg.): Migrationsgesellschaft. Pädagogik – Profession – Praktik. MiGS: Migration - Gesellschaft - Schule. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S.13-33.

- Mecheril, Paul (2008): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.15-34.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S.150-178.
- Michalski, Marcin/Oueslati, Ramses Michael (Hg.) (2019): standhalten. Rassismuskritische Unterrichtsmaterialien und Didaktik für viele Fächer mit Kurzfilm, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Hamburg: Li Hamburg, <https://li.hamburg.de/resource/blob/662324/d484a8c-89116d2af61a3ddc4432da070/pdf-standhalten-data.pdf>, (zuletzt aufgerufen am 01.09.2025).
- Njogu, Kimani (2022): Wie der Kolonialismus die sprachliche Vielfalt bedroht. Zeitgeister. Das Kulturmagazin des Goethe-Instituts, <https://www.goethe.de/prj/zei/de/art/22902448.html>, (zuletzt aufgerufen am 27.10.2025).
- Osterhammel, Jürgen/Jansen, Jan C. (2021 [1995]): *Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen*. München: C.H. Beck.
- Palasie, Serge (2023): Kolonialismus in der Bildungsarbeit. Anregungen für den Umgang mit einem komplexen Thema. Berlin: Eine Welt Netz: <https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/Kolonialismus-Bildungsarbeit-Einstieg-Anregungen.pdf>, (zuletzt aufgerufen am 21.10.2025).
- Quijano, Aníbal (2019[...]): Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika. Wien,Berlin: Turia & Kant.
- Rothberg, Michael (2021): Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung. Berlin: Metropol.
- Savoy, Bénédicte (2018): *Die Provenienz der Kultur*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (o. J.): Teil B – Fachübergreifende Kompetenzentwicklung: [bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_B\\_2015\\_11\\_10.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10.pdf), (zuletzt aufgerufen am 21.10.2025).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (o.J.): Rahmenlehrpläne für die Klassen 1-10: <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/klasse-1-10/>, (zuletzt aufgerufen am 21.10.2025).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (o.J.): Rahmenlehrpläne für die Oberstufe: <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/oberstufe/>, (zuletzt aufgerufen am 23.10.2025)
- Wartmann, Robert (2024): 4.4 Ein hegemonialer Kampf um Bildung. In ders. (Hg.): *Bildung dekonstruieren: Grenzgänge im Anschluss an die poststrukturalistische Bildungsphilosophie*. Bielefeld: transcript Verlag, S.236-248.
- Weindl, Andrea: Die Kurbrandenburger im „atlantischen System“ (1650–1720). In: Wentzlaff-Eggebert, Christian/Traine, Martin (Hg.): *Arbeitspapiere zur Lateinamerika-forschung. II-03*. Universität zu Köln.

# Autor\*innen & Mitwirkende

## Autor\*innen

**Anna Yeboah** ist Architektin, Aktivistin und Kuratorin und verantwortete die Gesamtkoordination des fünfjährigen Modellprojekts „Dekoloniale Erinnerungskultur in der Stadt“ für die Initiative Schwarzer Menschen in Deutschland e.V. Sie ist gewähltes Mitglied im Rat für die Künste Berlin. In ihren Ausstellungen, Vorträgen und interdisziplinären Projekten befasst sie sich mit Machtspielen im gebauten Raum, Erinnerungskultur und der Dekolonisierung von Bau- und Kulturpraxis. Ihre Untersuchungen zum Thema wurden unter anderem auf den Biennalen in Venedig und Chicago gezeigt, sowie in internationalen Fachmedien veröffentlicht.

**Charlotte Sohst** arbeitet in künstlerischen, aktivistischen und bildungspolitischen Projekten und studiert Kulturwissenschaft und Kunst- und Bildgeschichte in Berlin. Lotte arbeitet seit 2020 bei der Initiative Perspektivwechsel e.V. und interessiert sich insbesondere für Schwarze queer-feministische und afrofuturistische Ansätze.

**Clara Westendorff** arbeitet als freie Autorin und Kuratorin. 2020 hat sie mit Mitstreiterinnen den Verein Straßenlärm Berlin e.V. gegründet, der 2021 Gründungsmitglied des AK Stadtraum von Decolonize Berlin e.V. war.

**Djoko** ist Aktivist, Rapper und politischer Bildner. Er hat den Verein Initiative Perspektivwechsel e.V. 2016 mitgegründet und arbeitet seit 2020 als Konzepter für Bildungsmaterialien für den Verein. Er ist zudem das direkte Bindeglied in der Arbeit mit unserer Schwesternorganisation in Kamerun.

**Jasmin Blunt** ist Studienrätin für Deutsch und Englisch, Beratungslehrerin und pädagogische Leiterin des Projekts „Kontinuitäten von Anti-Schwarzen-Rassismus“, bekannt unter dem Kurztitel History in Black. Sie engagiert sich in rassismuskritischer Bildungsarbeit, Intersektionalität und Demokratiebildung. Bekannt wurde sie durch ihre Positionierung gegen eine rassistische Pflichtlektüre in Baden-Württemberg 2023. An der Universität Marburg entwickelt sie zusammen mit Clara Wahl didaktische Materialien zu Biografien Schwarzer Menschen und fördert damit eine universale, demokratiestärkende Erinnerungskultur. [uni-marburg.de/de/fb06/didaktik-der-geschichte/team/jasmin-blunt-1](http://uni-marburg.de/de/fb06/didaktik-der-geschichte/team/jasmin-blunt-1)

**Josepha Jendricke** ist seit 2021 Teil des AK Stadtraum von Decolonize Berlin e.V., seit 2024 ist sie Mitglied des Vereins Straßenlärm Berlin. 2025 absolvierte sie ihr Masterstudium der Europäischen Ethnologie an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ein Forschungsprojekt zu „Postkolonialen Nachbarschaften“ markierte den Beginn ihrer akademischen und aktivistischen Auseinandersetzung mit (Um-)Benennungen von Straßennamen als Teil von sich stetig weiterentwickelnden Erinnerungskulturen, -praktiken, und -politiken im öffentlichen Raum.

**Kamady Fofana** arbeitet als Lehrer für die Fächer Englisch, Sport, Sozialkunde und Ethik an einer berufsbildenden Schule sowie in einer Jugendstrafanstalt. Daneben ist er sowohl als Empowermenttrainer als auch als rassismuskritischer Fortbildner für pädagogisches Personal in Kitas, an Schulen und in Universitäten aktiv ([vielfalt staerken.com](http://vielfalt staerken.com)).

**Katharina Lipowsky** ist Journalistin, Redakteurin und politische Bildnerin. Sie hat den Verein Initiative Perspektivwechsel e.V. 2016 mitgegründet, arbeitet seit 2020 als Konzepterin für Bildungsmaterialien und koordiniert Workshops und Fortbildungen für den Verein.

**Maria Leue** ist freie Trainerin in der Bildungsarbeit und Projektleiterin bei AfricAvenir International e.V. Der Verein engagiert sich mit Workshops an Schulen und mit Publikationen zu Dekolonisierung und afrikanischen Perspektiven für eine kritisch-reflektierte Bildungsarbeit ([africavvenir.org](http://africavvenir.org)). In ihrer Arbeit unterstützt Maria Lehrkräfte, Multiplikator\*innen und Eltern, sich mit den Themen Rassismuskritik, Weißsein und diskriminierungssensible Bildung auseinanderzusetzen. Zudem ist sie Mitglied und Trainerin im Verein Phoenix, der Menschen für Rassismus sensibili-

siert und sich für eine Kultur der Verständigung einsetzt.

**Michelle Crooks** ist Bildungsreferent\*in bei Decolonize Berlin e.V. Im Studium Lehramt für Deutsch und Philosophie sowie Interkulturelle Bildung beschäftigte Michelle sich hauptsächlich mit Sprache, Rassismuskritik und Dekolonisierung. Schwerpunkte in (ehrenamtlichen) Tätigkeiten liegen vor allem in der kritischen Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen und der Dekolonisierung von Bildung und (Bildungs-)Institutionen. Freiberuflich ist Michelle im Bereich Lektorat und Sensitivity Reading für diversitäts-sensible und rassismuskritische Projekte tätig.

**Saraya Gomis**, u.a. engagiert im Bildungsbereich und in der Arbeit für Antidiskriminierung.

## Lektorat und Sensitivity Reading

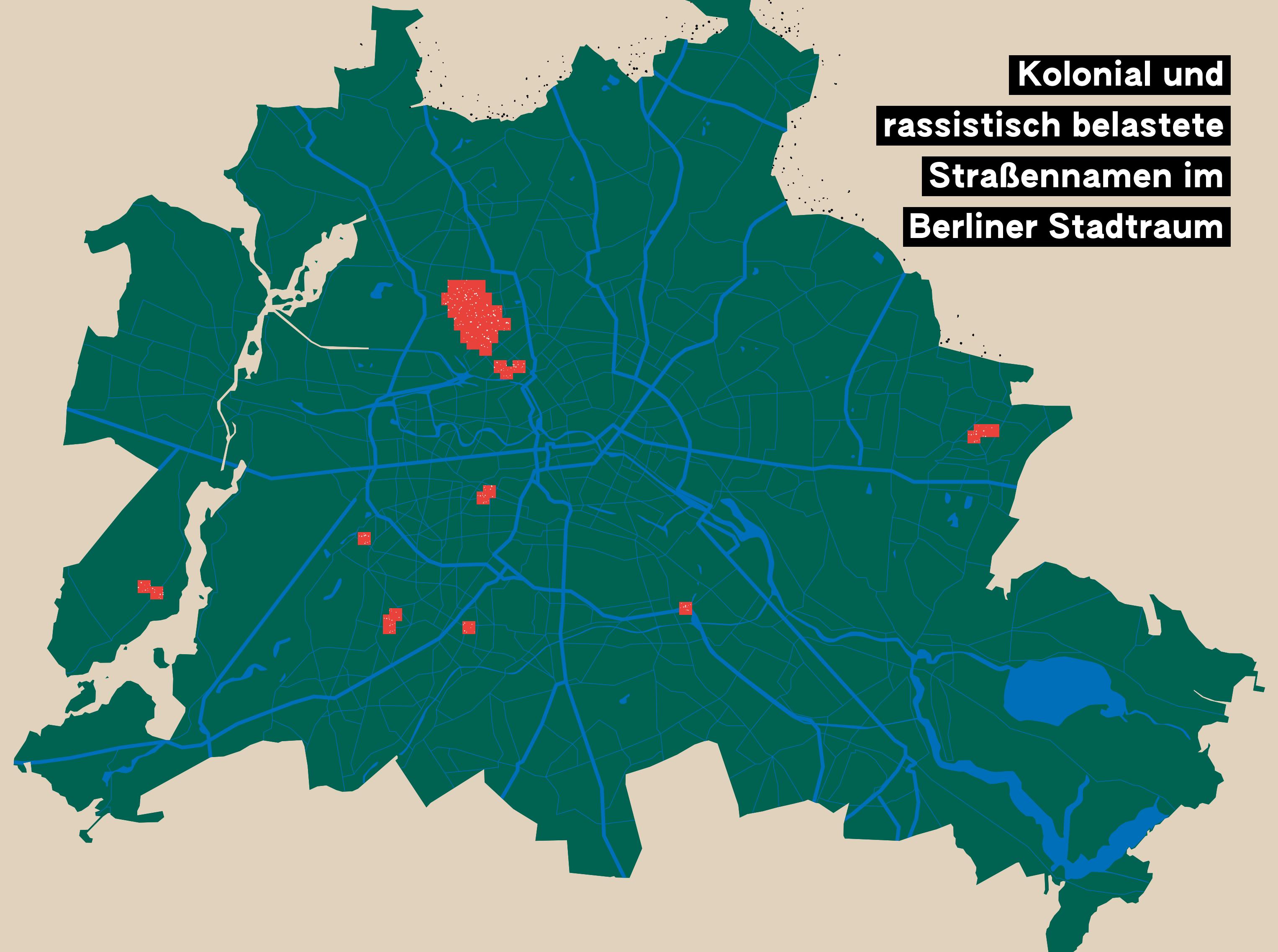
**Methu Thavarasa** ist freie\*r Bildungsreferent\*in und arbeitet im Rahmen von Fortbildungen und Prozessbegleitungen machtkritisch und intersektional zu Themen der Antidiskriminierung, Rassismuskritik und kritischen Diversität. Aus einer Eela Tamilischen Perspektive beschäftigt sich Methu an der Schnittstelle von formaler und non-formaler politischer Bildung, Kultur- und

Politikwissenschaft mit den Kontinuitäten kolonialer Wissensproduktionen. Im Fokus stehen dabei rassistische Diskursformationen und Repräsentationssysteme und deren Auswirkungen auf gesellschaftliche Handlungs- und Praxisfelder sowie den damit einhergehenden Un\_Sichtbarkeiten mehrfach marginalisierter Communities.

## Layout, Satz und Illustration

**Marike Bode** arbeitet als Grafik- und Webdesignerin in Berlin. In ihrer Arbeit setzt sie Schwerpunkte auf feministische, queere und rassismuskritische Projekte. [marikebode.de](http://marikebode.de)

**Kolonial und  
rassistisch belastete  
Straßennamen im  
Berliner Stadtraum**



# Liste der Straßenumbenennungen in Berlin mit antikolonialem und antirassistischem Hintergrund

beschlossen/umbenannt:

2010	<del>Groebenufer</del>	→	May-Ayim-Ufer
2018/2022	<del>Nachtigalplatz</del>	→	Manga-Bell-Platz
2018/2022	<del>Lüderitzstraße</del>	→	Cornelius-Fredericks-Straße
2018/2024	<del>Petersallee</del>	→	Maji-Maji-Allee
2018/2024	<del>Petersallee</del>	→	Anna-Mungunda-Allee
2020/2023	<del>Maerkerweg</del>	→	Maria-Rimkus-Weg
2020/2025	<del>M* Straße</del>	→	Anton-Wilhelm-Amo-Straße
2021/2021	<del>Wissmannstraße</del>	→	Lucy-Lameck-Straße
2022/2022	<del>Wissmannstraße</del>	→	Baraschstraße
2019/2024	<del>Manteuffelstraße</del>	→	Audre-Lorde-Straße
2021/2025	<del>Nettelbeckplatz</del>	→	Martha-Ndumbe-Platz



## Impressum

### Decolonize Berlin e. V.

Koordinierungsstelle Gesamtstädtischer Aufarbeitungsprozess  
zu Berlins kolonialer Vergangenheit

Lausitzer Straße 10  
10999 Berlin  
www.decolonize-berlin.de  
info@decolonize-berlin.de

Diese Veröffentlichung wurde gefördert durch die Landesstelle für  
Entwicklungszusammenarbeit (Senatsverwaltung für Wirtschaft, Energie  
und Betriebe).



Auf unserem YouTube-Kanal finden Sie Videos zu den  
Umbenennungsprozessen und neuen Namensträgern:

<https://www.youtube.com/@decolonizeberlin7324>

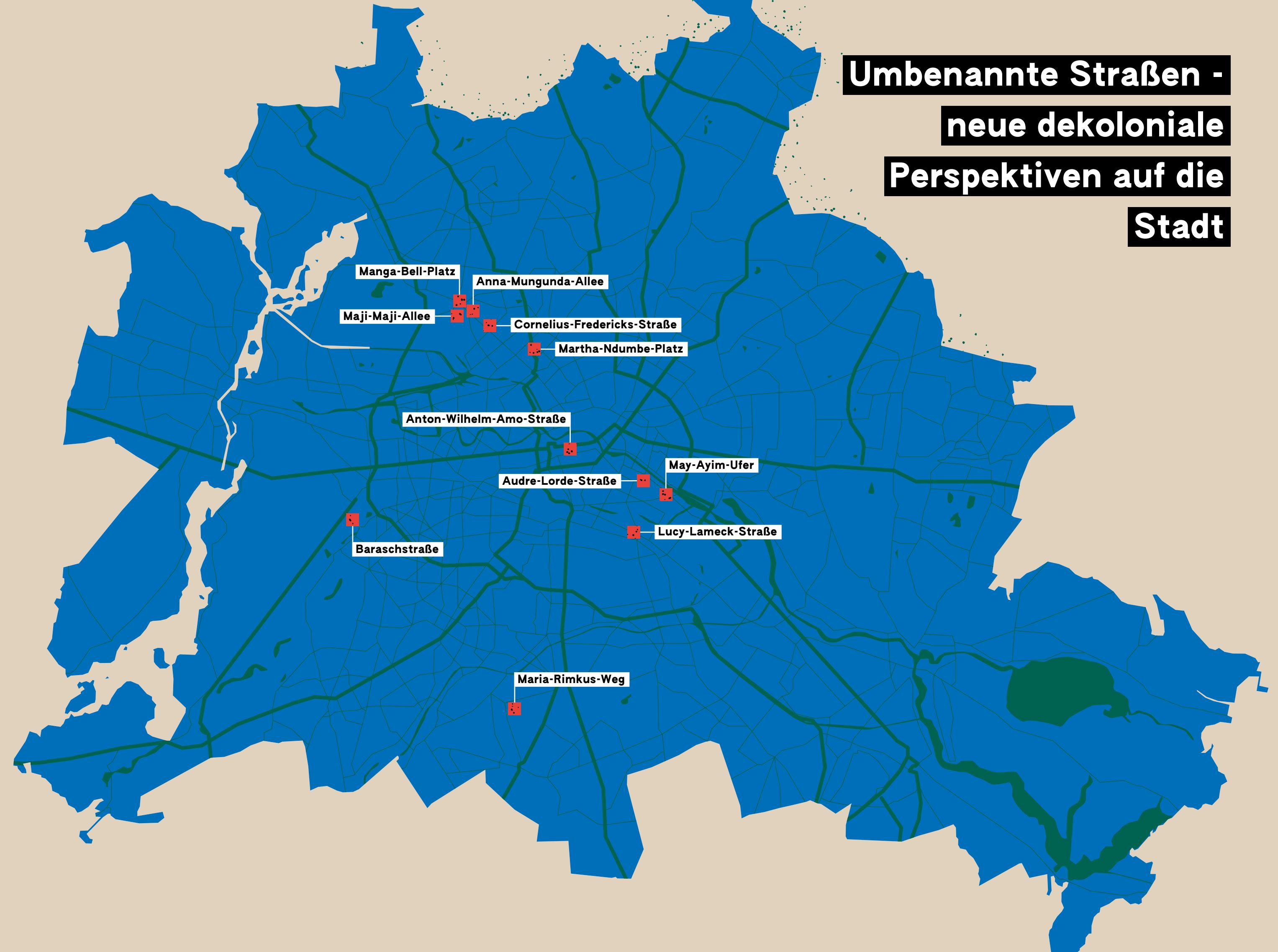


© 2024 Decolonize Berlin. Alle Rechte vorbehalten.  
Angepasst und neu bearbeitet 2025.

Gestaltung des Plakats: Ruth Jung-Reining

Für die Inhalte der Publikation ist allein die bezuschusste Institution  
verantwortlich. Die hier dargestellten Positionen geben nicht den  
Standpunkt der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Energie und Betriebe  
wieder.

**Umbenannte Straßen -  
neue dekoloniale  
Perspektiven auf die  
Stadt**



# Liste der Straßenumbenennungen in Berlin mit antikolonialem und antirassistischem Hintergrund

beschlossen/umbenannt:

2010	<del>Groebenufer</del>	→	May-Ayim-Ufer
2018/2022	<del>Nachtigalplatz</del>	→	Manga-Bell-Platz
2018/2022	<del>Lüderitzstraße</del>	→	Cornelius-Fredericks-Straße
2018/2024	<del>Petersallee</del>	→	Maji-Maji-Allee
2018/2024	<del>Petersallee</del>	→	Anna-Mungunda-Allee
2020/2023	<del>Maerkerweg</del>	→	Maria-Rimkus-Weg
2020/2025	<del>M* Straße</del>	→	Anton-Wilhelm-Amo-Straße
2021/2021	<del>Wissmannstraße</del>	→	Lucy-Lameck-Straße
2022/2022	<del>Wissmannstraße</del>	→	Baraschstraße
2019/2024	<del>Manteuffelstraße</del>	→	Audre-Lorde-Straße
2021/2025	<del>Nettelbeckplatz</del>	→	Martha-Ndumbe-Platz



## Impressum

### Decolonize Berlin e. V.

Koordinierungsstelle Gesamtstädtischer Aufarbeitungsprozess  
zu Berlins kolonialer Vergangenheit

Lausitzer Straße 10  
10999 Berlin  
www.decolonize-berlin.de  
info@decolonize-berlin.de

Diese Veröffentlichung wurde gefördert durch die Landesstelle für  
Entwicklungszusammenarbeit (Senatsverwaltung für Wirtschaft, Energie  
und Betriebe).



Auf unserem YouTube-Kanal finden Sie Videos zu den  
Umbenennungsprozessen und neuen Namensträgern:

<https://www.youtube.com/@decolonizeberlin7324>



© 2024 Decolonize Berlin. Alle Rechte vorbehalten.  
Angepasst und neu bearbeitet 2025.

Gestaltung des Plakats: Ruth Jung-Reining

Für die Inhalte der Publikation ist allein die bezuschusste Institution  
verantwortlich. Die hier dargestellten Positionen geben nicht den  
Standpunkt der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Energie und Betriebe  
wieder.