

Analyse #3

Globalgeschichtliche Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft

Von Prof. Dr. Christina Brüning,
Philipps-Universität Marburg

2021



Inhaltsverzeichnis

01 Einführung und Problemaufriss Seite 4

02 Theoriegrundlagen Seite 10

2.1 Lernen in heterogenen Klassenzimmern Seite 11

2.2 Historisches Lernen als Rassismuskritik Seite 12

2.3 Globalgeschichte und Geschichtsdidaktik Seite 13

03 Anregungen für den Unterricht Seite 16

3.1 Kriterien für Lehr- und Lernsettings und Materialien Seite 17

3.2 Exemplarische Ideen für eine globalgeschichtliche Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft Seite 19

3.2.1 Globalgeschichtliches Lernen im Themenbereich Kolonialismus und Rassismus Seite 19

3.2.2 Globalgeschichtliches Lernen zum Israel-Palästina-Konflikt und umkämpfter Erinnerung an Shoah und Nakba Seite 23

3.2.3 Globalgeschichtliches Lernen zu Migration und dem Afghanistan-Konflikt Seite 28

04 Fazit Seite 32

Literaturverzeichnis Seite 34

Impressum Seite 39

01

Einführung und Problemaufriss

Ist globalgeschichtliches historisches Lernen oder generell globalgeschichtliche Bildung an deutschen Schulen bereits gängige Praxis – oder geben wir uns mit netten Formulierungen in neuen Rahmenlehrplänen einer Illusion hin? So formuliert der neue Rahmenlehrplan Baden-Württemberg, dass die sogenannten „Fenster zur Welt“ „den europäischen Blickwinkel in vergleichender Perspektive immer wieder durch einen Blick auf außereuropäische Zivilisationen und Kulturen ergänzen.“¹ Vorgegeben wird beispielsweise, dass die Schüler*innen „China als Großreich charakterisieren und in Grundzügen mit dem Imperium Romanum vergleichen“² sollen. Aber bleibt es im Unterricht nicht oft immer noch bei einem eurozentrischen Blick aus dem Fenster des von ‚weißen‘³ Menschen bewohnten Hauses auf das ‚Andere‘, das vermeintlich ‚Fremde‘? Und verbinden wir Globalgeschichte ausreichend mit Rassismuskritik, sodass wir eben nicht nur den Themenkanon erweitern, sondern neue Zugangsweisen, Fragen und Blickwinkel finden können, die dem Lernen in einer von Migrationsgeschichten geprägten Gesellschaft gerecht wird? Oder glauben, um es mit Bodo von Borries zu sagen, „unsere Schüler(innen) weiterhin – durch den Geschichtsunterricht angeleitet und verführt – die 10% Europäer seien allein auf der Welt oder jedenfalls allen anderen an Wert bei Weitem überlegen (weil allein ‚historisch‘)?“⁴

Nebenbei sei angemerkt, dass diese durch koloniale Machtverhältnisse geprägte Auswahl (und Hierarchisierung) von Inhalten historischen Lernens auch außerhalb Europas fortwirkt. Nicole Schwabe weist darauf hin, dass an südamerikanischen Universitäten selbstverständlich zunächst die deutschen Philosophen gelesen werden und an den Schulen europäische Geschichte gelehrt wird.⁵ Eine Tendenz, die besonders für die ehemaligen Kolonien Afrikas teilweise bis heute gilt, wo beispielsweise in Togo und Kamerun französische Lehrpläne und Schulbücher und damit französische Themen den Unterricht dominieren.

-
- 1 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016), Bildungsplan des Gymnasiums – Geschichte, Stuttgart, S. 8. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_G.pdf.
 - 2 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016), Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, S. 19. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_G.pdf.
 - 3 Noa Sow folgend kursiviere ich die Begriffe weiß und Schwarz in diesem Beitrag, um auf den Konstruktcharakter dieser Kategorien hinzuweisen. Gleichzeitig schreibe ich Schwarz mit großen s, um es als politische Selbstbezeichnung von BPOCs, die auf die Empowerment Bewegung hinweist, kenntlich zu machen.
 - 4 Borries, Bodo von (2008), Historisch denken lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick: Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe, Opladen, S. 28.
 - 5 Schwabe, Nicole (2020), Geschichtsunterricht de-zentrieren. Globale Verflechtungen historisch denken lernen, Bielefeld, S. 15.

Globalgeschichtliches Lernen hat nur dann einen expliziten Mehrwert, wenn die gegenseitigen Verstrickungen (*entanglements*) im Zusammenhang mit den ihnen innewohnenden Machthierarchien aufgezeigt, analysiert und reflektiert werden. Überdies sollte herrschaftskritisches Lernen stets ein fester Bestandteil historischen Lernens sein.⁶ Dies passiert aber (noch) zu selten. In Schulen dominiert weiterhin ein traditionell genetisch-chronologischer Unterricht⁷, in dem deutsche Nationalgeschichte, im besten Falle europäische Geschichte, vermittelt wird und Menschen mit Migrationsgeschichten als „Störfälle“⁸ einer als homogen imaginierten und damit fiktiven deutschen Mehrheitsgesellschaft gesehen werden. Selbst Erfolgsgeschichten wie die der sogenannten „Gastarbeiter*innen“, die Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg mit aufbauten und diesem Land zu Wohlstand verhalfen, werden kaum unter globalgeschichtlichen Perspektiven, sondern rein nationalgeschichtlich betrachtet. Der Globalgeschichte, die ebenso wie Umweltgeschichte oder Gender Studies eine Forschungsperspektive darstellt, geht es aber genau um diese Denationalisierung des Blicks auf Geschichte, die in unseren Schulbüchern so wenig präsent ist.

Dass die Art, wie die Mehrheitsgesellschaft Jugendlichen, die als nicht-deutsch gelesen oder konstruiert werden, entgegentritt, Einfluss auf die historischen Sinnbildungen von Lernenden hat, ist unbestritten. In der Radikalisierungsprävention wird diskutiert, dass Ausgrenzungsmomente auch die Suche nach Anschluss an vermeintlich sicherere, willkommen heißendere Identitätsangebote verstärken. Eine gute historisch-politische Bildung ist daher immer ein Präventionsinstrument, da sie inkludierend statt exkludierend vorgeht. Gerade ein historisches Lernen, das, wie in diesem Beitrag vorgeschlagen, Rassismuskritik und Globalgeschichte verbindet, hat das Potenzial, Radikalisierungstendenzen präventiv entgegenzuwirken.

Kritisch zu reflektieren sind stets die Kausalbeziehungen, die zwischen politischer Bildung und Prävention hergestellt werden, wenn die Erwartungen das, was geleistet werden kann, überfrachten und politische Bildung als eine Art Feuerwehrfunktion zu bereits bestehenden Brandherden gerufen wird. Daher kann auch hier gefragt werden, ob, und wenn ja, welcher

6 Brüning, Christina/Grewe, Bernd-Stefan (2020), Historisches Lernen als eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten, in: Harrant, Martin/Thomas, Pihlipp/Küchler, Uwe (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die LehrerInnenbildung*, Tübingen, S. 309–321.

7 Völkel, Bärbel (2016), Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus? Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht, in: Brüning, Christina/Deile, Lars/Lücke, Martin (Hrsg.): *Historisches Lernen als Rassismuskritik*, Schwalbach/Ts, S.49–70.

8 Fava, Rosa (2015), *Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse*, Berlin, S. 35.

Konnex zwischen globalgeschichtlicher Bildung und Islamismus- oder Radikalisierungsprävention besteht. Denn die empirische Lage zur Wirksamkeit ist dünn. Der Diskurs ist vergleichbar mit der Diskussion, ob Holocaust Education tatsächlich einen Beitrag zur Antisemitismusprävention leistet.

Um die gegenwärtige Relevanz des globalhistorischen Ansatzes zu sehen, genügt ein Blick in die Feuilletons der großen Zeitungen: 2021 war geprägt von zunehmenden Forderungen nicht-europäischer Wissenschaftler*innen nach globaleren Perspektiven. Diese Forderungen betreffen den Kern der deutschen Erinnerungskultur und werden entsprechend hitzig diskutiert. So sprach Micha Brumlik gar von einem neuen Historikerstreit, als er die Diskussion um die Thesen der Historiker Achille Mbembes sowie Dirk Moses und die Gegenreaktion von Saul Friedländer beschrieb.⁹ Die Frage nach der Rolle von postkolonialen Theorieansätzen, aber auch der Critical Whiteness Studies und internationaler Vergleiche im Sinne der *Comparative genocide studies* prägen die Auseinandersetzung um eine angemessene Deutung des Nationalsozialismus und der Shoah ebenso wie die Holocaust Education und damit die Geschichtsdidaktik. In der Lehrer*innenbildung spielt all dies (noch) eine untergeordnete Rolle.¹⁰

Ein starres Beharren auf der Singularität im Sinne einer Unvergleichbarkeit der Shoah inklusive der erstarrten Erinnerungsrituale ohne eine Anerkennung nicht-europäischer Perspektiven führt zu einer Ausblendung eines insgesamt sehr vielversprechenden Diskurses.

Denn wenn beispielsweise Schwarze Wissenschaftler*innen mit direkten Bezügen und vertieftem Wissen zur Geschichte der Apartheid in Südafrika die israelische Politik gegenüber Palästinenser*innen oder die Verfolgung und Vernichtung von Juden in Deutschland aus „ihren“ spezifischen Blickwinkeln betrachten, dann setzen sie möglicherweise andere Akzente in der Diskussion um den Nahostkonflikt oder bieten neue Deutungen zur Erinnerung an die Shoah an. Jedoch stellt das keineswegs eine Bedrohung für die deutsche Holocaust Education dar. Vielmehr können solche Perspektiven eine Bereicherung der Denkmuster und Fragestellungen sein, die gerade auch in einer diversen Schüler*innenschaft auf Interesse stoßen dürften.

9 Brumlik, Micha (2021), *Postkolonialer Antisemitismus? Achille Mbembe, die palästinensische BDS-Bewegung und andere Aufreger. Bestandsaufnahme einer Diskussion*, Hamburg.

10 Vgl. das aktuelle Forschungsprojekt von Paul Scheidt, in dem er nach der Rolle der Postcolonial Studies im Rahmen einer „Bildung nach Auschwitz“ fragt und den Status Quo mithilfe von Interviews mit Professor*innen, Gedenkstättenpädagog*innen und Lehramtsausbilder*innen erhebt.

Ebenso unterbeleuchtet, oder gar einer kompletten „kollektiven Amnesie“¹¹ anheimgefallen, ist die deutsche Kolonialzeit und mit ihr die Verbrechen gegenüber den Kolonisierten. Bis heute gibt es in Deutschland kaum Aufklärung und Wissen in der breiteren Bevölkerung. Kolonialamnesie ist besonders auffallend in Themenbereichen, in denen es fast irritiert, dass dieser ebenfalls dunkle Teil der deutschen Vergangenheit so erfolgreich ausgeblendet wird: Als Geschichtsdidaktiker*innen und Lehrende müssen wir uns beispielsweise fragen, warum es in Bautzen im Jahr 2021 möglich ist, dass ein AfD-naher Heimatverein parlamentarische Mehrheiten dafür gewinnt, eine meterhohe Bismarckstatue mit Pickelhaube wieder zu errichten. Vor allem aber müssen wir uns auch fragen, wo die blinden Flecken der Erinnerung liegen:

Warum thematisieren die Berichte in den Medien zwar die Militarisierung der Gesellschaft im Kaiserreich, erwähnen aber nicht die Rolle Bismarcks bei der Aufteilung des afrikanischen Kontinents auf der Berliner Konferenz 1884/1885?

Die kollektive Amnesie, der wir uns hingeben, indem die deutsche Kolonialgeschichte in der Gesellschaft und im Unterricht in den Schulen immer noch ausgelassen oder kleingeredet wird, hat reale Auswirkungen auf die Erinnerungskultur, aber auch auf den Rassismus gegenüber BIPOCs. Die Abwehrreaktionen der Dominanzgesellschaft auf die Thematisierung von Anti-Schwarzen-Rassismus sowie das Festhalten an menschenverachtenden Begriffen, etwa in Bezeichnungen für Schaumküsse, zeigt, wie präsent die Überlegenheitsfiktionen der in der Kolonialzeit gelegten Vorstellungen sind. Um die Kolonialzeit angemessen aufarbeiten zu können, müssen wir daher in der Schule, besser sogar noch im Kindergarten anfangen und gemeinsam mit Lehrer*innen und Erzieher*innen das Thema Rassismus angehen.¹²

In diesem Text stehen daher folgende Fragen im Mittelpunkt: Wie kann globalgeschichtliche Bildung in einer von Migration geprägten, heterogenen Gesellschaft aussehen? Hat eine derart angelegte historische Bildung das Potenzial, inkludierend statt exkludierend zu wirken?

Der vorliegende Beitrag wird versuchen, Kriterien für geeignete globalgeschichtliche Lehr- und Lernsettings in der postmigrantischen Gesellschaft zu entwerfen. Er wird drei ausgewählte, besonders innovative aktuelle Bildungsangebote vorstellen, die online zugänglich sind, sodass ein niedrigschwelliger Zugang den Einsatz im Unterricht gewährleistet. Zugleich will der Text einen Einblick in die theoretischen Grundlagen von rassismuskritischem historischem Lernen in der postmigrantischen Gesellschaft geben.

Anhand der mit Interviews zusätzlich eingeholten Perspektiven von Lehrer*innen, Aktivist*innen, Künstler*innen und Referent*innen an außerschulischen historisch-politischen Bildungsträgern werden zudem kritische Anmerkungen aus der Praxis für die Praxis in die Analyse mit eingebunden. Die Materialien decken die Themen „Erinnerung an den Kolonialismus und die Gegenwart des Rassismus“, das Lernen zum Nahostkonflikt, die Erinnerung an die Shoah und die Nakba, sowie Migrations- und Fluchtgeschichten im Zuge des Afghanistan-Konflikts ab.

¹¹ Diese Formulierung verdanke ich Ruth Hunstock, Antirassismusaktivistin aus Kassel, die von der Kolonialamnesie bzw. der kollektiven Amnesie in diesem Themenfeld spricht. Dem zivilgesellschaftlichen und politischen Engagement ihrer Familie ist es zu verdanken, dass die Stadt Kassel als erste Stadt Deutschlands in städtischen Publikationen sowohl das N- als auch das M-Wort geächtet hat und diese Information auf der Homepage der Stadt verlinkt hat. Vgl. auch die Petition zur Umbenennung der M-Apotheken bundesweit: change.org/M-Apotheken.

¹² Vgl. Kühberger, Christoph (2012), Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte. Geschichtsunterricht im Mehr-Ebenen-System, Hildesheim, S. 10f.

02

Theoriegrundlagen

2.1 Lernen in heterogenen Klassenzimmern

Kinder mit familiären Migrationsgeschichten und ihr Recht auf Bildung wurden in der Bundesrepublik bis in die 1960er Jahre hinein nicht als bedeutsam für die Gestaltung von Schule und Unterricht gesehen. Erst infolge der Arbeitsmigration und des Anwerbestopps im Jahr 1973 erhielt die steigende Zahl von Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache Aufmerksamkeit.¹³ Das Entstehen der interkulturellen Pädagogik war dabei auf migrationsbedingte ‚Fremdheit‘ konzentriert, ohne andere Differenzkategorien (*class, gender* usw.) mitzudenken. Ein Perspektivwechsel weg von einer auf Differenzen beharrenden ‚Ausländerpädagogik‘ hin zu einer Wahrnehmung der Pluralisierung der Gesamtgesellschaft im Kontext der Globalisierung erfolgte erst Anfang der 1990er Jahre.¹⁴

Ethnisierendes und migrantisierendes Arbeiten¹⁵, das Exklusionsmechanismen folgt und Rassismen befördert, findet sich in vielen geschichts- didaktischen Vorschlägen, die die Heterogenität der Lernenden eigentlich aufgreifen wollen.¹⁶ Besonders betroffen von vereinfachenden und homogenisierenden Zuschreibungen sind Lernende mit familiären Migrationsgeschichten aus muslimisch sozialisierten Ländern. Ihnen werden nicht selten Sinnbildungen und Deutungsmuster unterstellt, die im Bereich des Antisemitismus von der Mehrheitsgesellschaft abweichen.¹⁷ Dass in der Wahrnehmung z.B. antisemitischer Vorfälle durch Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen auch antimuslimischer Rassismus eine Rolle spielt, konnten Stender und Follert nachweisen.¹⁸ Besonders sichtbar wurde antimuslimischer Rassismus als Teil des Diskurses um vorgeblich „zugewanderten“ Antisemitismus während und nach 2015, als geflüchtete Menschen angeführt wurden, um Antisemitismus in der deutschen Mehrheitsgesellschaft zu externalisieren.

¹³ Vgl. Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola/Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit (2018), Einleitung, in: dies. et al. (Hrsg.), Handbuch Interkulturelle Pädagogik, Bad Heilbrunn, S. 11.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Vgl. Erkovan, Selman (2016), Der Orientalismus in ‚uns‘ und ‚denen‘. Die Wirkmacht migrantisierender Ermächtigungsprojektionen in der Geschichtsdidaktik und die Chance ihrer Sichtbarmachung durch die postkoloniale Orientalismus-Theorie Edward Saids, in: Brüning, Christina/Deile, Lars/Lücke, Martin (Hrsg.), Historisches Lernen als Rassismuskritik, Schwalbach Ts., S. 153.

¹⁶ Vgl. ebd.

¹⁷ Vgl. Georgi, Viola B. (2003), Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg und Kölbl, Carlos (2008), Auschwitz ist eine Stadt in Polen. Zur Bedeutung der NS-Vergangenheit im Geschichtsbewusstsein junger Migrantinnen und Migranten, in: Barricelli, Michele (Hrsg.), Aufklärung, Bildung, Histotainment? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute, Frankfurt/M., S. 161–174.

¹⁸ Follert, Guido/Stender, Wolfram (2010), „das kommt jetzt wirklich nur aus der muslimischen Welt“, in: Follert, Guido/Stender, Wolfram/Özdoğan, Miri (Hrsg.), Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis, Wiesbaden, S. 199–223.

Ähnlich exkludierende Ansätze wie sie aus der sogenannten ‚Ausländerpädagogik‘ bekannt sind, sind auch für das historische Lernen zu konstatieren. Vor allem das Lernen aus, über und nach Auschwitz wurde vornehmlich als Veranstaltung für eine vermeintlich homogene Gruppe von Nachfahren der Täter*innen konzipiert. Lernende mit familiären Migrationserfahrungen wurden dabei in der Regel nicht mitgedacht oder gar mit explizit anderen Lernangeboten von autochthonen Schüler*innen getrennt. Durch dieses ‚Othering‘ war ‚interkulturelles‘ historisches Lernen zunächst eher durch Exklusions- als durch Inklusionsmomente geprägt.¹⁹

2.2 Historisches Lernen als Rassismuskritik

Historisches Lernen ermöglicht Sinnbildung. Lernende verbinden vergangene Wirklichkeiten mit ihrer Gegenwart, oft in der Absicht, durch den Blick in die Vergangenheit ihre Erkenntnis der Gegenwart zu schärfen und Orientierung für die Zukunft zu gewinnen. Diese zunächst innerlichen, imaginierten Verbindungen äußern sich in Form von Erzählungen über Geschichte. Historische Narrationen müssen dabei, im Unterschied zu fiktiven Erzählungen, eine gewisse intersubjektive Überprüfbarkeit durch ihre Quellenrückgebundenheit aufweisen. Trotzdem entstehen selbst bei exakt gleicher Quellenlage bei jedem Lernenden unterschiedliche Sinnbildungen, da diese von Präkonzepten, Vorerfahrungen, Vorwissen und vielen weiteren Faktoren beeinflusst sind. Die Multiperspektivität in der Quellenlage, also die unterschiedlichen Perspektiven etwa von handelnden und/oder leidenden Menschen der Vergangenheit, hat also ihre Entsprechung in der Multiperspektivität der Deutungen, was in der Geschichtsdidaktik als Pluralität bezeichnet wird.²⁰ Wenn Menschen (historischen) Wandel erzählen und dabei die Rolle der damals handelnden Akteur*innen für diesen Wandel erkennen, kann historisches

¹⁹ Vgl. u.a. Messerschmidt, Astrid (2007), Repräsentationsverhältnisse in der postnationalistischen Gesellschaft, in: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.), Re-präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf, S. 47–68, Fava, Rosa (2015), Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse, Berlin und Mecheril, Paul/Rigelsky, Bernhard (2007), Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und die Ausländerpädagogik, in: Riegel, Christine/Geisen, Thomas (Hrsg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen, Wiesbaden, S. 61–80.

²⁰ Vgl. Lücke, Martin (2017), Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität, in: Lücke, Martin/Barricelli, Michele (Hrsg.), Handbuch Praxis Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts, S. 181–288.

Lernen zu einer empowernden Kraft werden. Denn das bedeutet, dass auch wir heute Wandel anstoßen und unsere Welt ändern können. So beschreibt Martin Lücke die narrative Verflüssigung von Herrschaft als ein Ziel des historischen Erzählens.²¹

Rassismuskritisches historisches Lernen bedeutet daher, sich des eigenen und des gesellschaftlichen Rassismus bewusst zu sein und diesen zu thematisieren, in der Hoffnung, zu einer rassismusbewussten Haltung bei Individuen und in der Gesellschaft beizutragen. Historisches Lernen als Rassismuskritik geht von der Prämisse aus, dass vergangene Wirklichkeiten ebenso wie unsere Gegenwart von der Ausgrenzungskategorie *race* geprägt sind. Geschichtsunterricht rassismus- und damit herrschaftskritisch zu gestalten, bedeutet insofern, die Konstruiertheit der sozialen Kategorie *race* zu erkennen, ihren historischen Wandel zu reflektieren und durch ihre narrative Verflüssigung im Rahmen historischen Erzählens zu Handlungsoptionen gegen Rassismus in der Gegenwart zu kommen.

2.3 Globalgeschichte und Geschichtsdidaktik

Die Hinwendung zur Globalgeschichte im Unterricht ist ebenso wie die Aufnahme der Rassismuskritik in die Didaktik der politischen Bildung und der Geschichte ein relativ neues Phänomen, das die seit einigen Jahrzehnten in der Geschichtswissenschaft geführten Diskussionen aufgreift und für den Unterricht nutzbar macht.²² Schon auf dem ersten europäischen Kongress für Welt- und Globalgeschichte, der 2005 in Leipzig stattfand, waren Geschichtsdidaktiker*innen wie Susanne Popp und Christoph Kühberger präsent.²³ Auf dem Historikertag 2010 gab es bereits eine eigene Sektion zu globalgeschichtlichen Perspektiven im Geschichtsunterricht, in der u.a. Hilke Günther-Arndt, Urte Kocka und Judith Martin Überlegungen zur Theorie und Praxis der Globalgeschichte im Unterricht anstellten. Christoph Kühberger weist darauf hin, dass

²¹ Vgl. Brüning, Christina/Deile, Lars/Lücke, Martin (Hrsg.) (2016), Historisches Lernen als Rassismuskritik, Schwalbach/Ts.

²² Zur Einführung in die Globalgeschichte empfiehlt sich die Lektüre von Sebastian Conrad (2013), Globalgeschichte. Eine Einführung, München.

²³ Vgl. Kühberger, Christoph (2012), Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte. Geschichtsunterricht im Mehr-Ebenen-System, Hildesheim, S. 8.

ein historisches, räumliches Mehr-Ebenen-System mit Verstrickungen vom Lokalen bis zum Globalen schon immer vorhanden war und historisches Denken diese vernetzungsgeschichtlichen Kontexte für die Analyse zur Gewinnung von Orientierung heranzieht.²⁴ Globalgeschichte beschränkt sich nicht darauf, wie das ältere Ansätze der Universal- und Weltgeschichte taten, die gesamte Welt zu betrachten, sondern versucht neben makrohistorischen Annäherungen auch mit Hilfe von lokalen Fallstudien globale Zusammenhänge zu verstehen.²⁵ Mittlerweile liegen diverse Publikationen vor, die praxisnahe Vorschläge und theoretische didaktische Überlegungen bieten.²⁶

Im Geschichtsunterricht geht es nicht darum, Identität(en) herauszubilden, ebenso wenig geht es dem globalgeschichtlichen Unterricht um die Schaffung einer globalen Identität als Weltbürger*innen. Geschichtsunterricht versucht vielmehr, wie Klaus Bergmann schon 1975 ausführte, Identität zum Gegenstand von Reflexion zu machen.²⁷ Ebenso wie auch das Geschichtsbewusstsein ein kritisch-reflektiertes sein soll, soll dies auch bei Identitäten der Fall sein. Geschichte bietet durch das Aufstoßen einer Tür in vergangene Welten Alteritätserfahrungen an²⁸, die helfen können, auch die eigene Identität als fluide, wandelbar, erweiterbar und konstruierbar zu erfahren. Da wir heute ohnehin von Kulturen als geteilte mentale Landkarten, von Nationen als imaginierte Gemeinschaften und von Identitäten als hybridkulturelle Konstrukte ausgehen, ist globalgeschichtlicher Unterricht zunächst einmal nicht auf ein Ziel festgelegt. Es geht nicht um die ‚Erziehung‘ zum*r Kosmopolit*in, sondern um die Analyse, Reflexion und kritische Dekonstruktion globaler Verflechtungsgeschichten, die in ihren Wirkungen und Rückwirkungen jeden einzelnen Menschen prägen. Diese Prägungen können mit Hilfe der narrativen Kompetenz in historische Lernmomente überführt werden, die dann identitätshinterfragend und identitätserweiternd wirksam werden können. In der Kombination mit der oben beschriebenen rassismuskritischen Brille als heuristische Sehhilfe kann ein derart konzipierter Unterricht dem Lernen in einer heterogenen und pluralen Gesellschaft gerecht werden.

24 Ebd., S. 10f.

25 Vgl. ebd., S. 16.

26 Vgl. Barricelli, Michelle/Deile, Lars/Kaltmeier, Olaf/Kemner, Jochen/Popp, Susanne/van Norden, Jörg (Hrsg.) (2018), Globalgeschichtliche Perspektiven und Globales Lernen im Geschichtsunterricht. Konzeptionelle Überlegungen zur Unterrichtsmaterialienreihe ›Wissen um globale Verflechtungen‹, Bielefeld und Grewe, Bernd-Stefan (2018), Entgrenzte Räume und die Verortung des Globalen. Probleme und Potenziale für das historische Lernen, in: Sauer, Michael/Bühl-Gramer, Charlotte/John, Anke/Schwabe, Astrid/Kenkmann, Alfons/Kuchler, Christian (Hrsg.), Geschichte im interdisziplinären Diskurs: Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen, Göttingen, S. 297–320.

27 Bergmann, Klaus (1997), Identität, in: ders. et al. (Hg.): Handbuch für Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber, S. 23–29, hier: S. 26.

28 Lücke, Martin (2017), Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität, in: ders./ Barricelli, Michele (Hrsg.), Handbuch Praxis Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts, S. 181–288.

03

Anregungen für den Unterricht

3.1 Kriterien für Lehr- und Lernsettings und Materialien

Globalgeschichte als Forschungsperspektive bedeutet nicht lediglich, andere oder neue Inhalte auszuwählen. Rein additive Zusatzgeschichten sind nicht zielführend. Eine Stunde zum Krieg im Pazifik im Anschluss an die europäische Dimension des Zweiten Weltkriegs anzuhängen, erfüllt nicht die Ansprüche, die Globalgeschichte stellt. Susanne Popp stellt daher auch fest, dass der Blick auf die multiplen Relationen zwischen verschiedenen Sach- und Betrachtungsebenen zu richten ist und nicht auf eine additive Fülle.²⁹ Natürlich ist Globalisierungsforschung nicht automatisch bestimmten Themen wie Migrationsgeschichte verpflichtet, sondern fokussiert generell Austausch- und Transfergeschichten. Allerdings ist auch nicht jede Verflechtung per se relevant. Es muss also gefragt werden: Was ist bedeutsam? Was passiert parallel im größeren Kontext? Welche gemeinsamen oder parallelen Diskurse werden geführt? Wo liegt bei der Zirkulation von Ideen, Menschen und Waren der verbindende oder verflochtene Moment?

Im Folgenden soll dieser Ansatz produktiv gemacht werden für eine diverse Schüler*innenschaft, die sich in der postmigrantischen Gesellschaft nicht nur, aber auch durch eine Pluralisierung von Zuwanderungskontexten auszeichnet.

²⁹ Popp, Susanne (2003), Weltgeschichte im Unterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung, in: dies./Forster, Johanna (Hrsg.), Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts., S. 68–101, hier: S. 79.

Globalgeschichtliche Bildung in und für eine diverse Gesellschaft soll...

1. globale Verflechtungsprozesse offenlegen und analysieren und dabei die historische Dimension sowie die Gegenwart solcher Prozesse zum Gegenstand machen.
2. mindestens zwei oder mehr ‚Kulturen‘ und Perspektiven berücksichtigen.
3. eurozentrische Sichtweisen verlassen und den Blick auf Geschichte denationalisieren.
4. rassismuskritisch und damit auch herrschaftskritisch auf globale, (post-)koloniale Zusammenhänge (Zirkulation von Menschen, Waren und Ideen) und gegenwärtige Phänomene schauen. Machtkritisch zu sein bedeutet, Kritik zu üben an globaler (post)kolonialistischer, kapitalistischer Vergesellschaftung und dadurch bedingter Ungleichheit und Diskriminierung.
5. Erzählungen von ‚wir‘ und ‚die Anderen‘ vermeiden und für Lerngruppen keine zielgruppenspezifischen Angebote, die Lernende ethnisieren oder migrantisieren, entwickeln, sondern stets inklusiv arbeiten.

3.2 Exemplarische Ideen für eine globalgeschichtliche Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft

Die ausgewählten Materialien und Projekte sind alle online zugänglich. Die Auswahl repräsentiert besonders aktuelle, innovative sowie innenperspektivische Zugänge auch von Künstler*innen, außerschulischen Bildner*innen und Aktivist*innen, die sich nicht klassischerweise als Entwickler*innen von Unterrichtsmaterial sehen. Hierin liegt eine große Chance: Durch die Vielfalt der hier vorgestellten Quellen sind unterschiedliche methodische und lernpsychologische Zugänge sowie neue Blickwinkel möglich. Eine künstlerische Installation und ein virtueller Museumsrundgang zu einem deutschen Kolonialverbrechen im heutigen Kamerun, eine Graphic Novel zum Israel-Palästina-Konflikt sowie ein Oral-History-Projekt mit Interviews von geflüchteten Menschen zeigen die große Bandbreite von Quellen und Materialien, die im Geschichtsunterricht genutzt werden können.

Dieser Aufsatz soll daher auch als eine Ermunterung dienen, jenseits von Schulbüchern und Lernplattformen nach geeigneten Unterrichtsthemen und -materialien Ausschau zu halten. Er soll mit Links zu Workshops und Institutionen dazu ermutigen, je nach Thema passende und kompetente Expert*innen zu kontaktieren und in den Unterricht einzuladen.

3.2.1 Globalgeschichtliches Lernen im Themenbereich Kolonialismus und Rassismus

Wir alle leben in einer postkolonialen Welt. Das bedeutet keineswegs, dass der Kolonialismus beendet und überwunden ist, sondern vielmehr, dass er weiterhin viele Strukturen, Denkweisen und Erzählungen, mit denen wir heute umgehen, prägt.

Über Kolonialismus und die deutschen Kolonialverbrechen und Genozide zu sprechen, muss auch heißen, über die Gegenwart von Rassismus gegenüber als nicht-weiß gelesenen Personen nachzudenken. Die Verflechtungen, die bis heute die ehemaligen Kolonien und die Koloni-

almächte prägen, sind vielfältig. Neben belasteter Geschichte prägen Kulturtransfers bis heute Menschen hier wie dort. Ein Projekt, dem es gelingt, die deutschen Kolonialverbrechen mit einer kritischen Perspektive auf Rassismus zusammenzubringen und dabei die Stimmen *Schwarzer* deutscher Künstler*innen ebenso wie afrikanischer Menschen aus ehemaligen deutschen Kolonien wie Togo, Kamerun, Ruanda, Namibia usw. zusammenzubringen, ist die Reihe von Kunstinterventionen unter dem Titel „Blind Spots in the Sun“³⁰ des Künstlers Henrik Langsdorf, dem Kernteam³¹ sowie den Berater*innen Prinzessin Marilyn Douala Manga Bell³² und Jean-Pierre Félix-Eyoum³³. Die künstlerischen Interventionen reichen von Installationen über Posterwettbewerbe bis hin zu Podiumsdiskussionen und thematisieren stets die verflochtene Geschichte Deutschlands und seiner ehemaligen Kolonien sowie den gegenwärtigen Rassismus. Im Mittelpunkt der Installation von Henrik Langsdorf steht die Erinnerung an Rudolf Duala Manga Bell, der als Volksheld in Kamerun verehrt und in Deutschland – trotz einer Anfrage 2014 im Bundestag zum Justizmord an ihm³⁴ – überwiegend unbekannt ist. Der Link zur künstlerischen Installation, die sich eignet, um sich mit Schüler*innen die Geschichte von Rudolf Duala Manga Bell anzueignen und die blinden Flecken der Vergangenheitsaufarbeitung nachzuerforschieren, kann von Schulen und Bildungsträgern bei Henrik Langsdorf direkt per Email angefordert werden.³⁵ Im Anschluss an die Installation, mit Hilfe derer Erwartungen, erste Wissensinseln und offene Fragen angesammelt werden, bietet es sich an, die Lernenden mit weiteren Materialien zu versorgen, um Antworten auf die Fragen zu finden.³⁶

30 <https://blindspotsinthesun.org/>

31 Dieses besteht aus Ruth Hunstock, Michael Fubel (KulturCoach und -Netzwerker) und Thomas Szász (Berater und Trainer im Bereich Medien und Verlage).

32 Sozialökonomin und Kuratorin, Urenkelin von Rudolf Duala Manga Bell und Mitbegründerin der Kultureinrichtung doual'art in Duala, Kamerun. Die französische Schreibweise des Namens wird dann verwendet, wenn dies in aktuellen Namen von Menschen oder Orten so gehandhabt wird. Rudolf Duala Manga Bell wird in der deutschen Schreibweise, die der damaligen Zeit entspricht und näher an der Duala-Sprache ist, ohne das o geschrieben. Da der französische Einfluss trotz der Unabhängigkeit 1960 bis heute stark ist, sind die kleinen Akte der Dekolonisierung in den Köpfen auch solche, die in der Sprache anfangen und bspw. die Schreibweise Kameruns mit K durch die dortige Bevölkerung statt in der von den Franzosen eingeführten Variante mit C bevorzugen. So erläuterte mir dies Jean-Pierre Félix Eyoum.

33 Großneffe von Rudolf Duala Manga Bell, pensionierter Sonderschullehrer und Aktivist im Bereich der Aufarbeitung des kolonialen Erbes Deutschlands.

34 Vgl. Bommaris, Christian (2015), Der gute Deutsche. Die Ermordung Manga Bells in Kamerun 1914, Berlin.

35 Blind Spots in the Sun: henrik@blindspotsinthesun.org.

36 Als Idee für den bilingualen Geschichtsunterricht auf Französisch oder den fächerverbindenden Unterricht mit Französisch bietet es sich außerdem an, Musik aus Kamerun zur Geschichte Rudolf Duala Manga Bells zu hören um die unterschiedliche Wahrnehmung Rudolf Duala Manga Bells in den Erinnerungskulturen Deutschlands und Kameruns vergleichend zu diskutieren. Bpsw. Essimo! Feat. Karl, Bell, Epée, King: Poetry Contest. 2008 erschienen bei Apolon Music France.

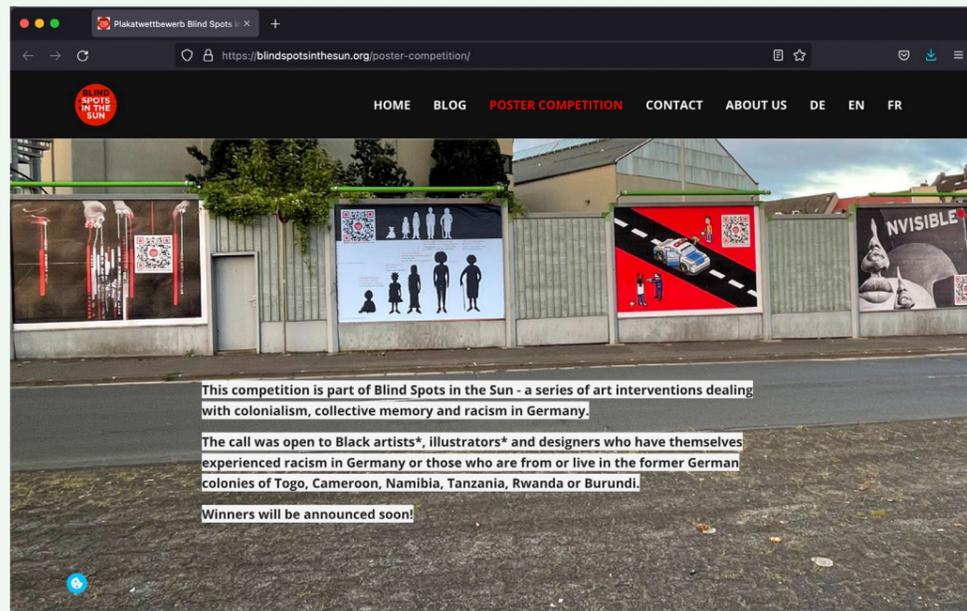
Eine aktuell von Prinzessin Marilyn Douala Manga Bell und Prof. Dr. Barbara Plankensteiner initiierte und gemeinsam mit einem diversen Team kuratierte Ausstellung bietet sich in diesem Zusammenhang an: „Hey Hamburg, kennst du Duala Manga Bell?“³⁷ Die Ausstellung entwirft aus der Lebensgeschichte Rudolf Duala Manga Bells und den kuratierten Objekten und Zeichnungen, die der Künstler Karo Akpokiere im Stil einer Graphic novel entworfen hat, ein Narrativ, das sich explizit an Jugendliche und Familien richtet, denen die Geschichte des Kolonialismus und die Gegenwart des Rassismus nähergebracht werden.³⁸ Dabei bietet es sich an, die Schüler*innen auf einen virtuellen Museumsrundgang zu schicken, in dem sie sich im Sinne forschend-entdeckenden Lernens frei bewegen und die Antworten auf ihre zuvor gemeinsam gesammelten Fragen suchen können. Lernende aus Hamburg und Umgebung können noch bis 31.12.2022 die Ausstellung im Museum am Rothenbaum besuchen, danach soll sie in Duala, Kamerun gezeigt werden.³⁹

Im Rahmen des Projekts *Blind spots in the sun* gab es außerdem einen internationalen Plakatwettbewerb unter dem Titel „Blind Spots in the Street: art against racism“. Die Beschäftigung mit den Postern bietet die Möglichkeit, einen starken Gegenwartsbezug in eine Unterrichtsreihe zu Kolonialismus einzubauen.

37 Es wäre auch möglich mit dem Dokumentarfilm von Peter Heller zu arbeiten, der schon 1997 unter dem Titel „Manga Bell“ eine deutsch-afrikanische Familiengeschichte über Rudolf Duala Manga Bell und Jean-Pierre Felix Eyoum erzählt hat. Der Film ist in voller Länge bei YouTube abrufbar: <https://www.youtube.com/watch?v=78AUjAjrpw>

38 „Die tragische, aber wahre Geschichte von Rudolf Duala Manga Bell, ein vergessenes Kapitel der deutschen Kolonialzeit in Kamerun. Ein junger König, der perfekt Deutsch spricht, entlarvt mit seinem friedlichen Widerstand die Gier der Kolonialherren und Kaufleute. Bis zuletzt glaubt er an die Gleichheit aller Menschen und wehrt sich gegen Enteignungspläne der Deutschen. Die Skrupellosigkeit, mit der diese ihre eigenen Regeln brechen, wird Rudolf Duala Manga Bell zum Verhängnis. Wie und wo hat er gelebt? Wie sah sein Alltag aus? In welche deutsche Schule ging er? Lernt ihn kennen! Denn die Geschichte ist nicht zu Ende. Menschen kämpfen weiter für ihre Rechte und eine neue Beziehung mit der Welt. Schwarze Geschichten erzählen – Ein Buch die die ganze Familie.“ Klappentext in Hopmann, Suy Lan (2021), *Begegnung und Nachwirkung*, in: *Hey! Kennst Du Rudolf Duala Manga Bell? Begleitband/Katalog zur Ausstellung*. Hamburg.

39 *Markk/Museum am Rothenbaum* (2021), *Hey Hamburg. Kennst du Du Duala Manga Bell?*, Hamburg. <https://markk-hamburg.de/ausstellungen/hey-hamburg/>



Die Homepage des Projekts Blind Spots in the Sun zeigt die Poster der afrikanischen und der Schwarzen deutschen Künstler*innen während einer Plakataktion in Kassel.
Bild: Sarah Menzel/Blind spots in the sun.

Diese Plakate, die *Schwarze* Künstler*innen aus Deutschland sowie Künstler*innen aus ehemaligen deutschen Kolonien⁴⁰ entworfen haben, sind auf der Homepage einsehbar⁴¹ und könnten sowohl als Einstieg in das Thema „Gegenwart von Rassismus und Kolonialen Denkens heute“ als auch zum Ende der Einheit genutzt werden. Es wäre beispielsweise denkbar, dass die Schüler*innen zum Abschluss der Reihe ihr persönliches Lieblingsposter wählen und die Wahl begründen. Dies könnte auch in Gruppen (Jury-ähnlich) geschehen und die Poster könnten (bei Einwilligung der Künstler*innen und des Projektteams) in der Schule aufgehängt und den anderen Schüler*innen erläutert werden, um das Thema in die Breite der Schulgemeinschaft hineinzutragen.

40 Insofern stellen die Biografien der Gestalter*innen selbst *entangled histories* dar. Die afrikanischen Künstler*innen und Aktivist*innen dieses Projekts können von den Schüler*innen als „Personifikationen dieses Entanglements“ gelesen werden, was die Auswirkungen des Kolonialismus auf unsere Gegenwart nochmal erfahrbarer und sichtbarer machen könnte, so Selman Erkovan im Gespräch über die Chancen beim Einsatz dieser Materialien im Kontext globalgeschichtlichen Lernens.

41 In Kassel ist voraussichtlich für Februar 2022 (Black History Month) eine Aktion geplant, bei der die Plakate in der Stadt geklebt werden sollen. Voraussichtlich zum April ist eine Ausstellung geplant, in der auch die Installation von Henrik Langsdorf gezeigt wird.

Mögliche Unterrichtsziele zur Lerneinheit

1. Die Lernenden stellen Fragen an die Geschichte, indem sie sich anhand der Installation von Henrik Langsdorf mit dem politischen Mord an Rudolf Duala Manga Bell in der deutschen Kolonie Kamerun beschäftigen.
2. Die Lernenden untersuchen die Gegenwart von Kolonialismus heute und die *entanglements* zwischen Kamerun und Deutschland, indem sie sich forschend-entdeckend durch die Ausstellung / den virtuellen Ausstellungsrundgang bewegen.
3. Die Lernenden diskutieren deutsche Erinnerungskultur an den Kolonialismus und Rassismus gegen Schwarze Menschen, indem sie sich mit den Postern des „Art against racism“ Wettbewerbs auseinandersetzen.

3.2.2 Globalgeschichtliches Lernen zum Israel-Palästina-Konflikt und umkämpfter Erinnerung⁴² an Shoah und Nakba

Die Geschichte des Nahostkonflikts, insbesondere die anhaltenden Auseinandersetzungen über die Landverteilung in Israel und den palästinensischen Gebieten, ist eines der besonders kontroversen Themen der historisch-politischen Bildung. Oft führen Bedenken und fehlendes fachliches Wissen seitens der Lehrenden sowie Zeitmangel dazu, dass das Thema in der schulischen Vermittlungspraxis ausgelassen wird.

Die Graphic Novel „Mehr als zwei Seiten“⁴³ macht es möglich, das Thema angemessen, schüler*innennah und anschaulich in den Unterricht zu holen. Der Comic behandelt die Reise einer Gruppe von Schüler*innen der Gemeinschaftsschule am Campus Rütli in Berlin-Neukölln nach

42 Brüning, Christina, Berühmte und tabuisierte Ikonen der israelisch-palästinensischen Geschichte: Zwei Katastrophen und der Kampf um Erinnerung, in: Britsche, Frank et al. (Hrsg.): Bild – Macht – Geschichte (im Druck).

43 Mehmet Can, Jamina Diel, Mathis Eckelmann (2020): Mehr als 2 Seiten. Ein Comic über eine Reise von Neukölln nach Israel und in die Palästinensischen Gebiete, online downloadbar unter: <https://mehrals2seiten.de/>



* "Genug" bzw. "reicht jetzt" auf Arabisch



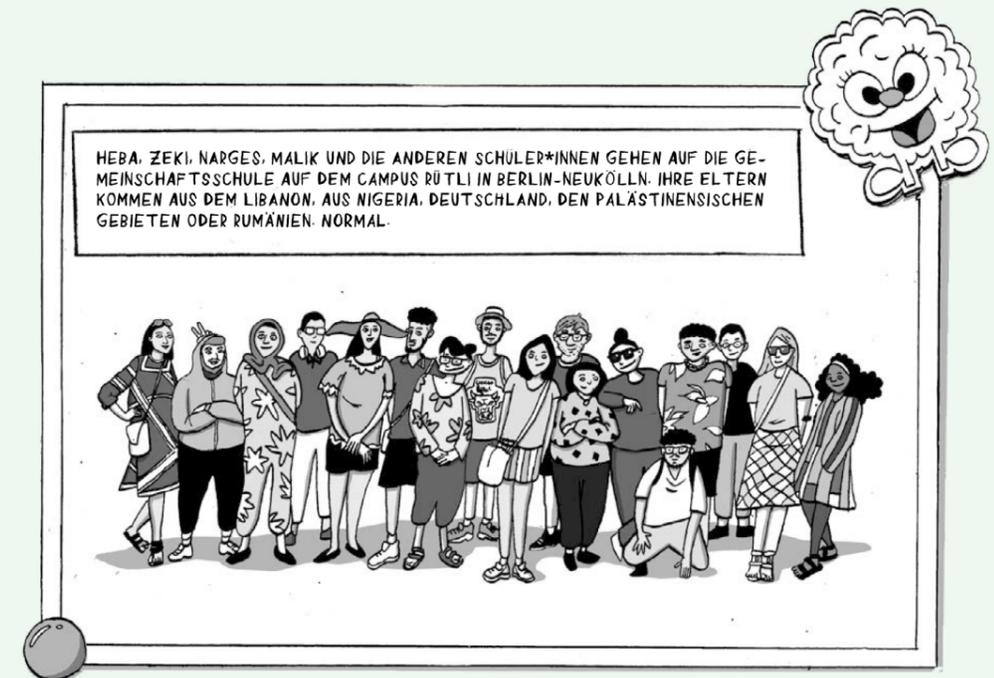
42 * "Im Ernst?" auf Arabisch

Ausschnitt aus der Graphic Novel "Mehr als 2 Seiten".
Bild: Mehmet Can/Jamina Diel/Mathis Eckelmann. Creative-Commons-Lizenz: BY-NC-ND.

Israel und Palästina und schafft es, mehr als einen Reisebericht abzuliefern. Es handelt sich um eine engagierte, vielstimmige, sensible, viele komplexe Themen anreißende, aber nicht Deutungen vorgebende Erzählung, die einen Eindruck von der Komplexität der Situation vor Ort vermittelt.

Sowohl die Nakba, also die Vertreibung und Flucht der palästinensischen Bevölkerung im Zuge des ersten israelisch-arabischen Kriegs 1948, als auch die Shoah und ihre Einflüsse auf die sehr heterogene israelische Gegenwartsgesellschaft und auf deutsche und deutsch-zugewanderte Blicke auf Israel-Palästina werden inkorporiert, ohne dass sie auserzählt werden. Vielmehr wird stets zu eigenen Recherchen und Diskussionen aufgefordert. Ganz im Sinne narrativer Kompetenz soll das Lernmaterial zum Weitererzählen anregen.⁴⁴

Jamina Diel, die als außerschulische politische Bildnerin arbeitet, Mehmet Can, der als Lehrer am Campus Rütli tätig ist, sowie der Zeichner Mathis Eckelmann haben den Comic in Zusammenarbeit mit den Schüler*innen entwickelt. Insbesondere die beiden Protagonist*innen des Comics, Heba und Narges, haben am Projekt mitgewirkt. Hier geht es auch um Empowerment für die Schülerinnen.



Ausschnitt aus der Graphic Novel "Mehr als 2 Seiten".
Bild: Mehmet Can/Jamina Diel/Mathis Eckelmann. Creative-Commons-Lizenz: BY-NC-ND.

Die Zeichnungen zeigen die große ethnische Heterogenität der Berliner Schulklasse⁴⁵ und thematisieren sowohl Fragen von Zugehörigkeiten als auch die Bedeutung von Familiennarrativen über die Flucht aus Palästina und Israel als Staat, die die Jugendlichen mitbringen und die als Präkonzepte eine große Rolle für ihre Deutungsmuster spielen.

Hier zeigt sich besonders eindringlich, wie wichtig es ist, Verflechtungsgeschichten offen zu legen. Ein Beispiel: Der Berliner Schüler „Zeki“ sagt: „Ich will in die Region, aus der meine Großeltern vertrieben wurden. Weil ich Palästinenser bin, gucken mich die Israelis bestimmt komisch an, oder? Ob wir überhaupt normal miteinander reden können?“⁴⁶

Nicht explizit erläutert wird, wie und auf welchen Wegen palästinensischstämmige Menschen nach Deutschland kamen. Diese Frage kann im Unterricht von den Schüler*innen erforscht werden, wobei die Flucht und Vertreibung von Palästinenser*innen 1948, der Bürgerkrieg im Libanon und die fortgesetzte Flucht vieler Familien nach Deutschland und das Problem der anhaltenden Staatenlosigkeit vieler Geflüchteter thematisiert werden können. Hier wird deutlich, wie sehr die Macher*innen dieser Graphic Novel das große Ganze im Blick haben und sich des Nahostkonflikts als umkämpfte Geschichte im Berliner Klassenzimmer bewusst sind. Gleichzeitig zeigen sie ein Problembewusstsein für die Pluralität der existierenden Deutungen, ohne ihre Protagonist*innen auf eine vorgeprägte Sichtweise festzulegen und damit zu homogenisieren und zu migrantisieren. Im Gegenteil: Die Meinungsvielfalt der migrantischen Communities wird aufgegriffen, ohne sie zu bewerten.

Im Rahmen globalhistorischen Lernens bietet es sich an, die Unterrichtsreihe zu Israel-Palästina mit einem Blick auf die Zeit des Imperialismus und des Ersten Weltkriegs zu beginnen. Denn wer wem und mit welchen Interessen wann ein Stück des heutigen Israels versprochen hatte, ist ein paradigmatisches Beispiel für die globalen Verflechtungen, in denen imperiale Systeme zur damaligen Zeit handelten und die bis heute unsere Weltordnung und unzählige Krisenherde beeinflussen. Außerdem kann die bei vielen Jugendlichen vorherrschende Meinung, dass es vor dem Beginn des Zweiten Weltkriegs kein jüdisches Leben in Palästina gegeben hätte, aufbrechen, und der Jishuv kann in seinen Bezügen zum Zionismus besprochen werden. Der Beginn des Nahost-

45 Diese Heterogenität der Lernenden zu zeigen und ihr auch Raum zu lassen, war den Macher*innen des Comics besonders wichtig. „Es gibt immer noch viel zu wenig Bildungsmaterial, das die Heterogenität der deutschen Schüler*innenschaft zeigt“, so die Autorin und Projektinitiatorin Jamina Diel. Gespräch mit Jamina Diel am 12.11.2021.

46 Mehmet Can, Jamina Diel, Matthias Eckelmann: Mehr als 2 Seiten, S.7.

konflikts kann somit losgelöst von der Thematik des Nationalsozialismus behandelt werden und bettet sich in eine globalere, weniger auf die deutsche Geschichte zentrierte Erzählung ein.

Außerdem bietet der Comic die Möglichkeit, aktuelle Probleme des Israel-Palästina-Konflikts zu thematisieren. So wird bei einem Besuch in Bethlehem die sogenannte „Sperranlage“ zum Gegenstand. Der Comic bietet eine Erklärung für die Errichtung der Mauer an, die auch die vergangenen Anschläge während der zweiten Intifada erwähnt, so dass die multiperspektivische Betrachtung für und wider eine solche trennende Sicherheitsanlage diskutiert werden kann.

Ebenso bietet es sich an, die Abwesenheit der Nakba in der israelischen und der deutschen Erinnerung mit den Schüler*innen zu vertiefen, um die Graphic Novel, da wo Fragen aufgeworfen und Leerstellen aufgezeigt wurden, weiterdenken zu können. Hierzu bieten sich aktuelle Studien⁴⁷ sowie Artikel von Wissenschaftler*innen⁴⁸ und NGOs⁴⁹ an, die versuchen, die Erinnerung an die Nakba in der israelischen Gesellschaft zu verankern, um ein inklusiveres und multiperspektivischeres Gedenken an die Zeit der Staatsgründung zu ermöglichen.

Ein letzter Hinweis bezieht sich auf die Kontextualisierung dieses Unterrichtsbeispiels: Es scheint naheliegend, den Comic nach einer Unterrichtseinheit über den Nationalsozialismus anzuschließen. Genauso spannend und eventuell sogar gewinnbringender könnte es sein, diesen als Halbjahres- oder Unterrichtseinheitsauftakt zu lesen, um anschließend achronologisch einen Blick von der Gegenwart in die Vergangenheit zu unternehmen. Sollte es Befürchtungen geben, dass das Thema Israel in der eigenen Lerngruppe zu emotional besetzt ist, um es im Unterricht anzuschneiden, eröffnet die Graphic Novel die Möglichkeit, eine zunächst distanzierte Perspektiveinnahme bzw. eine beobachtende Perspektive einzunehmen, da hier zunächst mit den Augen der Protagonist*innen des Comics gesehen wird. Diese Methode aus der Literaturdidaktik, über das Einfühlen in Charaktere starke eigene Emotionen abfangen zu können, um später auf eine persönliche Ebene zurückzukommen, ist in diesem Themenfeld ein großer Pluspunkt.

47 RLS Israel Office (Hrsg.) (2019), Israel. Ein Blick von innen heraus. Debattenbeiträge zu Politik, Wirtschaft, Gesellschaft & Kultur. Tel Aviv.

48 Bspw. Weiss, Yfaat (2012), Verdrängte Nachbarn. Wadi Salib – Haifas enteignete Erinnerung. Hamburg.

49 Die israelische NGO Zochrot, die die Nakba auf Hebräisch für die jüdischen Israelis zugänglich machen will. Vgl. Interview mit Bronstein, Eitan, Man kann Gedenken nicht verbieten, in: Neues Deutschland, 04.11.2010. <https://www.nd-aktuell.de/artikel/183367.man-kann-gedenken-nicht-verbieten.html?sstr=bronstein>

Mögliche Unterrichtsziele zur Lerneinheit

1. Die Lernenden werden mit Hilfe der Graphic Novel an die Komplexität der Situation in Israel und Palästina sowie die Vielzahl der (Voraus-)Urteile, die unterschiedliche Menschen zu diesem Konflikt haben, herangeführt.
2. Die Lernenden recherchieren arbeitsteilig zu ausgewählten Themen des Comics tiefer (Shoah, Nakba, Sperrzaunanlage, Intifada u.ä.) und präsentieren das Wissen.
3. Die Lernenden diskutieren die Deutungsmuster der Comic-Protagonist*innen zum Konflikt im Nahen Osten und erweitern dabei eigene Präkonzepte.

3.2.3 Globalgeschichtliches Lernen zu Migration und dem Afghanistan-Konflikt

Unser letztes Beispiel eines aktuellen Projektes, das in einen globalgeschichtlichen Unterricht eingebunden werden kann, ist das Oral-History-Projekt „Archiv der Flucht“. Das Archiv der Flucht stellt einen „digitalen Gedächtnisort“⁵⁰ dar, in dem Migration als historischer Normalfall erzählt wird. Mit Fluchtgeschichten aus Schlesien 1945 bis hin zu Geschichten aus Libyen 2016, die als Interview abgerufen werden können, werden 70 Jahre umspannt. Insgesamt sind im Online-Archiv Gesprächspartner*innen aus 28 Herkunftsländern vertreten, die in neun Sprachen Zeugnis ihrer Flucht- und Migrationsgeschichten ablegen. Diese Multiperspektivität ist für den Geschichtsunterricht ein großer Schatz, da die Schüler*innen in einer als Längsschnitt angelegten Lerneinheit zu Migration und Flucht auch nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den erzählten Zuwanderungsgeschichten suchen können.

50 Emcke, Carolin/Bojadžijev, Manuela (2021), Einführung zum Projekt, in: Archiv der Flucht Informationen für Besucher*innen, Berlin, S. 8–18, hier: S. 8.

Oral History generell steht als Gegenerzählung, als Geschichte von unten, in Dissonanz zu den oft stark schematisierenden und simplifizierenden Schulbuchtexten. Oral History-Sammlungen sind als vielstimmige Geschichten jenseits nationaler Masternarrative eine ideale Gelegenheit für historisches Lernen, da die verschiedenen, oft gleichzeitigen Erfahrungen – erwähnt seien die Überlebensgeschichten von Shoahzeug*innen, die im Visual History Archive der USC Shoah Foundation verzamelt sind – geschichtsdidaktische Zugangsweisen wie Multiperspektivität leicht machen.

In den Lebensgeschichten, die im „Archiv der Flucht“ zu finden sind, wird deutlich, dass „eine deutsche und auch europäische Geschichte des zwanzigsten und einundzwanzigsten Jahrhunderts nicht geschrieben werden kann, ohne die Geschichte des Mittleren Ostens, Afrikas und anderer Weltteile einzubeziehen.“⁵¹



Zwei Schülerinnen beschäftigen sich mit dem „Archiv der Flucht“.
Bild: Jason Krüger/medialepfade. Creative-Commons-Lizenz: CC-BY.

51 Scherer, Bernd M. (2021), Vorwort des Intendanten des Hauses der Kulturen der Welt, in: Archiv der Flucht Informationen für Besucher*innen, Berlin, S. 3–7, hier: S. 5.

Für einen globalgeschichtlich orientierten Unterricht mit dem Fokus auf Afghanistan ist ein Interview mit dem Zeitzeugen Kava Spartak besonders geeignet. Mit seiner Biografie steht Spartak exemplarisch für eine individuelle Verflechtungsgeschichte. Fragen der Hybridkulturalität werden an diesem Interview besonders gut sichtbar. Seine Eltern, die beide Kommunist*innen waren, flohen nach Abzug der sowjetischen Truppen 1989, also noch vor dem Ausbruch des afghanischen Bürgerkriegs, mit ihrem Sohn nach Deutschland. Nachdem er seine Schulzeit in Deutschland verbracht hatte, meldete sich Spartak freiwillig als Übersetzer bei der Bundeswehr und kam als deutscher Soldat im Rahmen des internationalen ISAF-Einsatzes in sein Heimatland Afghanistan zurück.

Der Afghanistankonflikt eignet sich insofern, um aus globalgeschichtlicher wie aus rassismuskritischer Perspektive eine interessante doppelte Dezentrierung vorzunehmen: weg von dem deutschen und europäischen Blick auf außereuropäische Themen, aber auch die Wahrnehmung von Menschen mit hybriden Identitäten und Erfahrungen. Viele seit Jahrzehnten in Deutschland beheimatete Menschen aus Afghanistan werden noch zu wenig in die Diskurse eingebunden. Ihre Stimmen und wertvollen Perspektiven in die Erzählung zu inkorporieren heißt, unseren Blick auf unbekanntere Phänomene zu schärfen. Diese Multiperspektivität innerhalb der eigenen Nation, die als postmigrantisches Gesellschaft durch Zuwanderung geprägt ist, wird generell noch zu wenig berücksichtigt. Dies ist aber genau das, was über die in der Einleitung dieses Beitrags erwähnten „Fenster zur Welt“ hinausgeht. Dabei genügt oft ein Blick ins eigene Klassenzimmer, um globale Perspektiven und rassismuskritische Herangehensweisen zu entwickeln.⁵²

Durchaus denkbar wäre es auch, eine Unterrichtsreihe zu den verschiedenen Argumenten für und wider einen Einsatz in Afghanistan durchzuführen, um zum Abschluss zu diskutieren, inwiefern Friedenseinsätze der Bundeswehr wie der in Afghanistan und generell westliche Einmischungen (auch außerhalb von Blauhelmissionen) überhaupt gewinnbringend sind. Hier können sich Schüler*innen mit Fluchtgeschichten zu Wort melden und ihre Erfahrungen einbringen, keinesfalls sollte dies aber implizit oder explizit von ihnen erwartet werden, um Re-Traumatisierungen zu vermeiden.

52 Um afghanische Perspektiven einzubinden und sich tiefer zu informieren, bietet es sich an, direkt mit dem Verein YAAR e. V., der in der Geflüchtetenhilfe für Menschen aus Afghanistan engagiert ist, Kontakt aufzunehmen. Die Referent*innen des Vereins bieten, neben vielen weiteren Projekten, für Interessierte auch Vorträge zu Afghanistan und zur Situation der afghanischen Geflüchteten in Deutschland an. YAAR e. V. (2019), Seminare, Berlin. <http://yaarberlin.de/projekte/#seminare>

Mögliche Unterrichtsziele zur Lerneinheit

1. Die Lernenden lernen Oral-History-Quellen als Gegengeschichte und Geschichte von unten kennen, indem sie sich mit lebensgeschichtlichen Interviews aus dem „Archiv der Flucht“ beschäftigen.
2. Die Lernenden analysieren mit Hilfe des Interviews von Kava Spartak Identitätskonstruktionsoptionen und -phasen eines Heranwachsenden im Wechselspiel zwischen alter und neuer Heimat und entwickeln so eine Idee von hybriden Identitäten.
3. Die Lernenden diskutieren, reflektieren und erweitern eigene Identitätskonstruktionen.

04

Fazit

Globalhistorisches Lernen, das rassismuskritisch und herrschaftskritisch umgesetzt wird, geht über einen Forschungsansatz der Geschichtswissenschaft hinaus. Es bietet für die Schule eine Hilfe bei der Themenwahl, mit der Lehrende einen vielfältigen Unterricht planen können. Neben der Vielfalt in den Themen und vertretenen Perspektiven wird diese Zugangsweise der Vielfalt heutiger Lerngruppen gerecht. Dabei können vor allem Themen mit großer Relevanz für die postmigrantische Gesellschaft produktiv umgesetzt und an die curricularen Vorgaben angebunden werden. Weitere Strukturierungskonzepte des Geschichtsunterrichts können dabei zusammen mit dem globalhistorischen Lernen umgesetzt werden, um Abwechslung zu erreichen und vor allem um genetisch-chronologisches Narrativieren aufzubrechen.

Die in diesem Beitrag vorgestellten Beispiele sind durch die thematische Relevanz für den deutschen Geschichtsunterricht in der postmigrantischen Gesellschaft besonders geeignet, um globalgeschichtliches und rassismuskritisches Lernen zusammenzubringen und somit den Schüler*innen Angebote zu machen, die globalhistorisches Lernen auf ein neues Level heben.

Literatur

Barricelli, Michele (Hrsg.) et al. (2018), *Globalgeschichtliche Perspektiven und Globales Lernen im Geschichtsunterricht. Konzeptionelle Überlegungen zur Unterrichtsmaterialienreihe »Wissen um globale Verflechtungen«*, Bielefeld.

Bergmann, Klaus (1997), *Identität*, in: Ders. et al. (Hrsg.): *Handbuch für Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber, S. 23–29.

Blind Spots in the Sun (2021), Home, Ahnatal. URL: <https://blindspotsinthesun.org/>, zuletzt eingesehen am 14.12.2021.

Bommarius, Christian (2015), *Der gute Deutsche. Die Ermordung Manga Bells in Kamerun 1914*, Berlin.

Borries, Bodo von (2008), *Historisch denken lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick: Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe*, Opladen.

Brumlik, Micha (2021), *Postkolonialer Antisemitismus? Achille Mbembe, die palästinensische BDS-Bewegung und andere Aufreger. Bestandsaufnahme einer Diskussion*, Hamburg.

Brüning, Christina/Deile, Lars/Lücke, Martin (Hrsg.) (2016), *Historisches Lernen als Rassismuskritik*, Schwalbach/Ts.

Brüning, Christina, *Berühmte und tabuisierte Ikonen der israelisch-palästinensischen Geschichte: Zwei Katastrophen und der Kampf um Erinnerung*, in: Britsche, Frank et al. (Hrsg.): *Bild – Macht – Geschichte* (im Druck).

Brüning, Christina/Grewe, Bernd-Stefan (2020), *Historisches Lernen als eigensinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten*, in: Harrant, Martin/Thomas, Philipp/Küchler, Uwe (Hrsg.): *Theorien! Horizonte für die LehrerInnenbildung*, Tübingen, S. 309–321.

Conrad, Sebastian (2013), *Globalgeschichte. Eine Einführung*, München.

Emcke, Carolin/Bojadžijev, Manuela (2021), *Einführung zum Projekt*, in: *Archiv der Flucht Informationen für Besucher*innen*, Berlin.

Erkovan, Selman (2016), *Der Orientalismus in ‚uns‘ und ‚denen‘. Die Wirkmacht migrantisierender Ermächtigungsprojektionen in der Geschichtsdidaktik und die Chance ihrer Sichtbarmachung durch die postkoloniale Orientalismus-Theorie Edward Saids*, in: Brüning, Christina/Deile, Lars/Lücke, Martin (Hrsg.): *Historisches Lernen als Rassismuskritik*, Schwalbach Ts.

Fava, Rosa (2015), *Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse*, Berlin.

Follert, Guido/Stender, Wolfram (2010), *„das kommt jetzt wirklich nur aus der muslimischen Welt“*, in: Follert, Guido/Stender, Wolfram Özdogan, Miri (Hrsg.): *Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis*, Wiesbaden, S. 199–223.

Georgi, Viola B. (2003), *Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland*, Hamburg.

Gogolin, Ingrid et al. (2018), *Einleitung*, in: Dies. et al. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*, Bad Heilbrunn, S. 11–14.

Grewe, Bernd-Stefan (2018), *Entgrenzte Räume und die Verortung des Globalen. Probleme und Potenziale für das historische Lernen*, in: Sauer, Michael et al. (Hrsg.): *Geschichte im interdisziplinären Diskurs: Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen*, Göttingen, S. 297–320.

Hopmann, Suy Lan (2021), *Begegnung und Nachwirkung*, in: *Hey! Kennst Du Rudolf Duala Manga Bell? Begleitband/ Katalog zur Ausstellung*, Hamburg.

Kölbl, Carlos (2008), *Auschwitz ist eine Stadt in Polen. Zur Bedeutung der NS-Vergangenheit im Geschichtsbewusstsein junger Migrantinnen und Migranten*, in: Barricelli, Michele (Hrsg.): *Aufklärung, Bildung, Histotainment? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute*, Frankfurt/M., S. 161–174.

Krüger-Potratz, Marianne (2018), *Interkulturelle Pädagogik*, in: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*, Bad Heilbrunn, S. 183–190.

Kühberger, Christoph (2012), *Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte. Geschichtsunterricht im Mehr-Ebenen-System*, Hildesheim.

Lücke, Martin (2017), *Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität*, in: Ders./Barricelli, Michele (Hrsg.): *Handbuch Praxis Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts., S. 181–288.

MARKK/Museum am Rothenbaum (2021), *Hey Hamburg. Kennst du Duala Manga Bell?*, Hamburg. URL: <https://markk-hamburg.de/ausstellungen/hey-hamburg/>, zuletzt eingesehen am 14.12.2021.

Mecheril, Paul/Rigelsky, Bernhard (2007), *Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und die Ausländerpädagogik*, in: Riegel, Christine/Geisen, Thomas (Hrsg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*, Wiesbaden, S. 61–80.

Mediale pfade.org – Verein für Medienbildung e. V., *Politische Bildung zum Archiv der Flucht*. URL: www.archivderflucht-bildung.org, zuletzt eingesehen am 14.12.2021.

Messerschmidt, Astrid (2007), *Repräsentationsverhältnisse in der postnationalistischen Gesellschaft*, in: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Repräsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*, Düsseldorf, S. 47–68.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016), *Bildungsplan des Gymnasiums – Geschichte*, Stuttgart, S. 8. URL: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_G.pdf, zuletzt eingesehen am 14.12.21.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016), *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe 1*, S. 19. URL: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_G.pdf, zuletzt eingesehen am 14.12.21.

Neues Deutschland (2010), *»Man kann Gedenken nicht verbieten«*, Interview mit Eitan Bronstein, Direktor der israelischen Organisation Zochrot (Erinnern), in: *Neues Deutschland*, 04.11.2010. URL: <https://www.nd-aktuell.de/artikel/183367.man-kann-gedenken-nicht-verbieten.html?sstr=bronstein>, zuletzt eingesehen am 14.12.21.

Popp, Susanne (2003), *Weltgeschichte im Unterricht? Geschichtsdidaktischer Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung*, in: Dies./Forster, Johanna (Hrsg.): *Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts., S. 68–101.

RLS Israel Office (Hrsg.) (2019), *Israel. Ein Blick von innen heraus. Debattebeiträge zu Politik, Wirtschaft, Gesellschaft & Kultur*, Tel Aviv.

Scherer, Bernd M. (2021), *Vorwort des Intendanten des Hauses der Kulturen der Welt*, in: *Archiv der Flucht. Informationen für Besucher*innen*, Berlin, S. 3–7.

Schwabe, Nicole (2020), *Geschichtsunterricht dezentrieren. Globale Verflechtungen historisch denken lernen*, Bielefeld.

Völkel, Bärbel (2016), *Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus? Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht*, in: Brüning, Christin/Deile, Lars/Lücke, Martin (Hrsg.): *Historisches Lernen als Rassismuskritik*, Schwalbach/Ts., S. 49–70.

Weiss, Yfaat (2012), *Verdrängte Nachbarn. Wadi Salib – Haifas enteignete Erinnerung*. Hamburg.

YAAR e. V. (2019), *Seminare*, Berlin. URL: <http://yaarberlin.de/projekte/#seminare>, zuletzt eingesehen am 14.12.2021.

Danksagung

Für die Auswahl der Materialien habe ich im Anschluss an eigene Recherchen Gespräche mit den Entwickler*innen der Projekte, Künstler*innen, sowie mit Lehrer*innen, außerschulischen Bildner*innen und Aktivist*innen geführt, um ihre Perspektiven auf globalhistorisches Lernen in unserer diversen Gesellschaft einzufangen und sie in diesem Aufsatz zu Wort kommen zu lassen. Ohne die Innenperspektiven dieser engagierten und kenntnisreichen Menschen wäre dieser Aufsatz nicht halb so gut! Ich danke daher Jamina Diel (politische Bildnerin, Berlin), Selman Erkovan (OSZ KIM Berlin), Henrik Langsdorf (freier Künstler, Kassel/Nairobi/New York), Ruth Hunstock (Anti-Rassismusaktivistin aus Kassel, Mitglied der Kernteams von *Blind Spots in the Sun*, Mitbegründerin der Organisation *side by side*⁵³), Jean-Pierre Félix-Eyoun (Großneffe von Rudolf Duala Manga Bell, pensionierter Sonderschullehrer und Aktivist im Bereich der Aufarbeitung des kolonialen Erbes Deutschlands), Dr. Mohammad Sarhangi (ehemaliger wissenschaftlich kuratorischer Mitarbeiter des Archivs der Flucht, jetzt Mitarbeiter bei ufuq.de), Kava Spartak (Gründer und Geschäftsführer des afghanischen Kulturvereins Yaar e. V.) und Sakina Abushi (ufuq.de) für ihre Ergänzungen, Gedankenanstöße und weiterführende Hinweise, die in diesen Aufsatz eingeflossen sind.⁵⁴

Prof. Dr. Christina Brüning war nach dem Studium und Referendariat in Berlin zunächst Studienrätin für Geschichte, Politik und Englisch, bevor sie am Selma-Stern-Zentrum für Jüdische Studien Berlin-Brandenburg zum Thema „Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft“ promovierte. Seit Oktober 2021 ist sie Professorin für Didaktik der Geschichte an der Philipps-Universität Marburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Geschichtsdidaktik, den Themen Nahostkonflikt und Antisemitismus und der Lehrer*innenbildung.

⁵³ SideBySideNordhessen (@sidebysidenordhessen) <https://www.instagram.com/sidebysidenordhessen/>

⁵⁴ Wo immer ich aus Gesprächen direkte Zitate übernommen habe, habe ich Fußnoten gesetzt. Nicht auszuschließen ist, dass etliche weitere Ideen durch unsere Gespräche beeinflusst sind und ich weitere Fußnoten hätte setzen müssen. Dafür entschuldige ich mich ausdrücklich!

Impressum

Herausgegeben im Rahmen des Kompetenznetzwerks „Islamistischer Extremismus“ (KN:IX)

Verantwortlich:

ufuq.de

Dudenstraße 6, 10965 Berlin

Tel: +49(30) 98 34 10 51

info@ufuq.de

www.ufuq.de

Ansprechpartner*innen im Kompetenzwerk:

BAG ReIEx

Jamuna Oehlmann

jamuna.oehlmann@bag-relex.de

Rüdiger José Hamm

ruediger.hamm@bag-relex.de

ufuq.de

Dr. Götz Nordbruch

goetz.nordbruch@ufuq.de

Violence Prevention Network gGmbH

Franziska Kreller

franziska.kreller@violence-prevention-network.de

Email: info@kn-ix.de

Web: www.kn-ix.de

Redaktion: Sakina Abushi, Jochen Müller,

Götz Nordbruch

Gestaltung: part | www.part.berlin

Druck: Onlineprinters GmbH

Stand: Dezember 2021

© Ufuq e.V. 2021

Ufuq e.V. ist eingetragen

im Vereinsregister

Amtsgericht Berlin, VR 26356.

Das Kompetenznetzwerk „Islamistischer Extremismus“ wird gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“. Für die Arbeit im KN:IX erhält ufuq.de weitere Fördermittel durch die Bundeszentrale für politische Bildung und das Ministerium für Arbeit, Soziales und Integration Sachsen-Anhalt.

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFZA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor*innen die Verantwortung.

Gefördert vom



im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**



Gefördert im Rahmen des Landesprogramms

#WIRSINDDASLAND
DEMOKRATIE. VIELFALT. WELTOFFENHEIT.
IN SACHSEN-ANHALT

Gefördert durch die

bpb
Bundeszentrale für politische Bildung

