



Einleitung: Postkoloniale Pädagogik?

María do Mar Castro Varela

Alice Salomon Hochschule, Berlin

Postkoloniale Perspektiven werden auch in Deutschland vermehrt in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften rezipiert, doch kann von einer Postkolonialen Pädagogik gesprochen werden? Tatsächlich finden wir in pädagogischen Texten vor allem einzelne postkoloniale Konzepte, die aus den Literaturwissenschaften übertragen wurden, ohne dass eine Passung vorgenommen wurde und diese kontextualisiert wurden: etwa ‚Orientalismus‘, ‚Othering‘ oder ‚Subalterne‘. Sie tauchen dabei fast ausschließlich in Subdisziplinen der Pädagogik wie Migrationspädagogik, interkultureller Pädagogik oder auch in einigen Texten der feministischen Pädagogik auf. Im ‚*Handbuch Migrationspädagogik*‘ (Mecheril, 2016) finden sich beispielsweise die Begriffe ‚Postkolonialismus‘, ‚Orientalismus‘ und ‚Hybridität‘. Dies ist weder verwunderlich noch problematisch, allerdings deutet es auf die Schwierigkeit hin, Postkoloniale Pädagogik als eigenständige Richtung zu begründen. Zurzeit wirkt der Zugriff auf postkoloniale Konzepte eher willkürlich und wenig systematisch. Es fehlt an einer Zusammenführung postkolonialer Epistemologien, um eine Postkoloniale Pädagogik begründen zu können, die dann keine ‚Nischentheorie‘ mehr wäre. Zahlreiche Gründe sprechen meines Erachtens für die Etablierung einer solchen.

Zunächst ist festzuhalten, dass sich selbst im ansonsten bezüglich postkolonialer Theorie häufig wegweisenden anglo-amerikanischen Raum bisher keine eigenständige Postkoloniale Pädagogik hat etablieren können. Versatzstücke einer solchen finden sich innerhalb der Critical Pedagogy, die vor allem mit den Namen Giroux und McLaren in Verbindung gebracht wird (etwa 1989; siehe auch Gottesman, 2016). Da die Entstehung dieser Richtung auf die Veröffentlichung ‚*Pädagogik der Unterdrückten*‘ (2002/1968) des brasilianischen Pädagogen Freire zurückgeführt wird, ist

die Verbindung mit postkolonialen Fragestellungen evident – auch wenn bei der ersten Veröffentlichung des Buches von einer postkolonialen Theorie noch keine Rede war. Die Critical Pedagogy hat gemeinsam mit Arbeiten aus den Cultural Studies (etwa Hall, 2021) großen Einfluss auf kritische Debatten in der deutschen Pädagogik, bislang allerdings vornehmlich im Themenkomplex Migration.

Einen ersten Versuch zur Rahmung einer Postkolonialen Pädagogik findet sich bei Baquero Torres (2009, 2012). In ihrem Aufsatz mit dem Titel ‚*Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz*‘ (2012) werden Elemente einer zu formulierenden Postkolonialen Pädagogik zusammengetragen. Doch resümiert auch sie, dass trotz der wichtigen Impulse, die von der postkolonialen Theorie ausgingen „von einer umfassenden erziehungswissenschaftlichen Rezeption dieser theoretischen Perspektive noch keine Rede sein kann“ (ebd., S. 324). Es ist erstaunlich, dass diese Einschätzung 2021 nicht anders ausfallen kann. An dem Aufsatz von Baquero Torres wird gleichsam das grundlegende Problem der deutschsprachigen Rezeption deutlich: So wird zu Beginn festgestellt, dass „eine kritische Reflexion des Diskurses über Inter- bzw. Transkulturalität aus postkolonialer Perspektive“ insbesondere dort, wo „die Interdependenz zwischen Bildung und Migration im Vordergrund steht und die Auseinandersetzung mit Bildungsbenachteiligung und -chancen zentral ist ... ein erhebliches Potential mit sich“ bringe (ebd., S. 315). Auch Baquero Torres stellt heraus, dass sich postkoloniale Konzepte zumeist in Arbeiten aus der Migrationspädagogik und im Feld der rassismuskritischen Bildung finden lassen. In der Tat zeigen sich in beiden Bereichen zahlreiche Überschneidungen in den Fragestellungen und kritischen postkolonialen Problematisierungen (Mecheril, Castro Varela, Dirim, Kalpaka & Melter, 2010 zu Migrationspädagogik; Fereidooni & Höfl, 2021 zu rassismuskritischen Ansätzen). Rassifizierungsprozesse sind ohne eine postkoloniale Perspektive nicht zu verstehen; Fragen der Repräsentation, der epistemischen Gewalt oder die Problematisierung eines hegemonialen Kulturverständnisses sind sowohl innerhalb postkolonialer Studien als auch innerhalb der Migrationspädagogik und der rassismuskritischen Bildungsarbeit zentral. Allerdings hat die bisherige Vorgehensweise einzelne Konzepte aus dem Gesamtzusammenhang postkolonialer Studien herausgetrennt, was zu einer versatzstückartigen Rezeption geführt hat. So ist es symptomatisch, dass der Aufsatz von Baquero Torres in der Literaturliste nur eine einzige genuin postkoloniale Schrift ausweist, nämlich ‚*Orientalism*‘ von Said (1978). Darüber hinaus findet sich noch der Aufsatz von Hall ‚*Der Westen und der Rest*‘ (1994), der in das Feld der *Cultural Studies* fällt, aber auch innerhalb postkolonialer Studien verortet werden kann. Ansonsten werden mehrheitlich Schriften zitiert, die sich mit Migrationsfragen in Deutschland auseinandersetzen. Etwas überspitzt könnten wir aus diesem Beispiel folgern, dass postkoloniale Ansätze in der deutschsprachigen Debatte lediglich als

Diskurs-Chiffre funktionieren. Im Grunde geht es fast ausschließlich um deutsche migrations- und interkulturell-pädagogische Forschungsfragen (etwa die Frage danach, warum Schüler*innen aus Migrationsfamilien in den Schulen nach wie vor schlechtere Abschlüsse erreichen), bei denen keine postkoloniale Perspektive angelegt wird, obschon dies durchaus möglich wäre.

Eine Analyse der Zusendungen für das vorliegende Heft konnte diese Diagnose bestätigen. Mehrheitlich wurden Beiträge eingereicht, die keine postkoloniale Perspektive erahnen ließen, obschon sie wichtige Fragen zur Marginalisierung und Stigmatisierung von Migrant*innen innerhalb von Bildungsinstitutionen adressierten.

Es würde den Rahmen einer Einleitung sprengen, den Gründen hierfür dezidiert auf den Grund zu gehen. Aber diese ersten Beobachtungen lassen es ratsam erscheinen, sich postkolonialer Theorie als einer ‚travelling theory‘ im Sinne Saids zuzuwenden (siehe hierzu Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 138–142). Die ‚travelling theory‘ (Said, 2000, 1983) liefert einen möglichen Erklärungsansatz dafür, dass einige Konzepte in spezifischen Feldern Dominanz erlangen, während andere vereinahmt und gewissermaßen de-radikalisiert werden. Said zufolge reisen und migrieren Theorien und Konzepte vergleichbar mit den Bewegungen von Menschen und Waren (Said, 1983, S. 226), und wie diese bleiben sie von der Mobilitätserfahrung nicht unberührt zurück – sie verändern sich, passen sich an. Der Entstehungskontext, die Rezeption und die Inklusion von Theorien in neue Kontexte sind dabei entscheidende Untersuchungsmomente. Said verfolgt die Migration der Theorien Schritt für Schritt. Erst einmal, so stellt er fest, wird eine Theorie am Ursprungsort formuliert, weil sich dort spezifische Fragen stellen. Theorien finden sich mithin gebunden an distinkte soziale Bedingungen, die den ermöglichenden Rahmen der Theorieproduktion bilden. Die Theorie beginnt dann zu kursieren, wird rezipiert, kritisiert und supplementiert. Aufgrund unterschiedlicher Bedingungen gelingt es einer Theorie eventuell auf die Reise zu gehen. Die Gründe sind für die weitere Entwicklung der Theorie nicht unerheblich, sollen hier aber außer Acht gelassen werden. Erreicht die Theorie einen anderen Kontext, so muss sie sich an diesen angleichen, damit sie am Ankunftsort Sichtbarkeit und Akzeptanz erlangen kann. In Konsequenz verändert sich die Theorie, denn sie wird durch die dominanten Diskurse und Praktiken am Ankunftsort transformiert. Said dokumentiert eine solche Theoriemigration u.a. am Konzept der ‚Verdinglichung‘ im Werk des ungarischen Marxisten Lukács. Er deutet an, dass dieses erklärungsstarke Konzept in Reformulierungen bei Lucien Goldmann und später bei Raymond Williams, nachdem die Theorie also von Osteuropa nach Westeuropa gereist ist, deutlich an Kraft verloren habe. Die Arbeiteraufstände in Budapest Anfang des 20. Jahrhunderts brachten dieses Konzept hervor: Es half dabei, die Geschehnisse zu verstehen und zu analysieren. „Zur Theorie zu greifen“, war in diesem Kontext „gleichbedeutend mit der Drohung, die Verdinglichung wie auch

das gesamte bürgerliche System, welches von der Verdinglichung abhängig ist, zu zerstören“ (Said, 1983, S. 233). Said zufolge wird das Konzept der Verdinglichung nun beim Ankommen in den Kulturwissenschaften Westeuropas ihrer Radikalität beraubt – auch, weil die politische Dringlichkeit nicht mehr dieselbe ist. Damit aber schwindet auch die Erklärungskraft desselben (ebd.). Aufbauend auf diese Gedanken hat Bal (2002) den Begriff der ‚reisenden Konzepte‘ (travelling concepts) eingebracht und Saids Entwurf weiterentwickelt. Bal zufolge sind Konzepte zunächst als Werkzeuge eines Diskurses zu verstehen. Sie ermöglichen die Kommunikation zwischen verschiedenen Kontexten, selbst wenn die Bedeutung derselben sich beim Reisen verändere. Bal versteht den Prozess dabei eher als Öffnung eines Verhandlungsraumes. Notwendig bleibt es aber auch bei ihr, die Entstehungsbedingungen von Konzepten wie auch die Bedingungen des Imports und Exports kritisch zu analysieren. Wie verändern sich Konzepte? Wer führt sie im theoretischen Gepäck mit? Was passiert mit diesen am neuen Ort? Und wie wirken sie zurück auf die Orte der ersten Formulierung?

Werfen wir also einen ersten, kursorischen Blick auf die Reise der postkolonialen Theorie. Sie entsteht bekanntlich in den 1970er-Jahren in den USA im Feld der Literaturwissenschaft. Saids ‚*Orientalism*‘ eröffnet einen Raum für kritische Studien zu epistemischer Gewalt in Zusammenhang mit der Kolonisierung der Welt und die Konsequenzen für die Wahrnehmung derselben (Stichwort: worlding). Hierfür entwickelt er eine koloniale Diskursanalyse mit der er wichtige literarische Werke Europas daraufhin untersucht, wie sie ein einseitiges und homogenes Bild des ‚Orients‘ entwerfen und den ‚Orient‘ damit erst diskursiv schaffen. Das Buch wird in vielen Ländern rezipiert (siehe genauer Castro Varela & Dhawan, 2020, Kapitel 2) und nicht nur die Grenzen der USA auch die der ursprünglichen Disziplin werden überschritten. Es kommt zu einer diskursiven Explosion.

Castro Varela und Dhawan (2020) schlagen vor, zwei Anknüpfungsmomente für die Entstehung der postkolonialen Theorie zu betrachten. Auf der einen Seite ist da die Geschichte der Dekolonisierung und die damit einhergehende kritische Sichtbarmachung von Rassifizierungsdiskursen durch intellektuelle antikonkoloniale Kämpfer*innen. Auf der anderen Seite finden wir die Revolten gegen dominante westliche Wissensproduktionen, die die hegemonialen Vorstellungen etwa von Subjektivität und Hegemonie herausforderten (ebd., S. 25). Die 1960er- und 1970er-Jahren waren geprägt von globalen antikonkolonialen Kämpfen, Widerstand gegen die nukleare Aufrüstung und gegen rassistische und heterosexistische Gewalt. Es sind die Zeiten der weltweiten Studierendenbewegung, der Schwarzen Bürger*innenrechtsbewegung, der neuen sozialen Bewegungen, des Widerstandes gegen den Vietnamkrieg und Kämpfe gegen imperialistische Interventionen. In dieser Zeit wurden aber ebenso bedeutsame antikonkoloniale Befreiungskämpfe in Asien und auf dem afrikanischen

Kontinent geführt und gewonnen. Rassismus und imperiale Herrschaft waren bestimmende Themen der liberalen intellektuellen Debatten im Globalen Norden *und* im Globalen Süden. In Kielwasser dieser Auseinandersetzungen, die sowohl in den Klassen- und Seminarräumen als auch auf den Straßen stattfanden, wurden pädagogische Fragen diskutiert und mit Erziehungsmethoden experimentiert. Es sind die Zeiten der ‚antiautoritären Erziehung‘ wie eben auch der ‚Pädagogik der Unterdrückten‘. Postkoloniale Theorie muss innerhalb dieser intellektuellen und politischen Entstehungskontexte verstanden werden.

Said und Spivak, die heute zu prominenten Vertreter*innen der postkolonialen Theorie gezählt werden, wie immer unterschiedlich ihre Reflexionen auch sein mögen, sind nicht zufällig zwei nicht westliche Intellektuelle. Ihre Theorien tragen die Zeichen ihrer Erfahrungen mit Kolonialismus, Rassismus, Marginalisierung und Widerstand. Sie nutzen Theorien und Methoden, die die abendländischen Wissensproduktionen hinterfragen (etwa Diskursanalyse oder Dekonstruktion) und sich kritisch mit einem globalen Kapitalismus auseinandersetzen (etwa Marx und Gramsci). Ihre Schriften sind differenziert, dicht und gelten Vielen auch heute noch als *zu intellektuell*. Sie können aber auch als Selbstverständigungsversuche gelesen werden, denn die eigene Position als postkoloniale Intellektuelle wird immer mitverhandelt. So entfaltet Spivak in ihrem Aufsatz ‚*Can the subaltern speak*‘ (2008/1988) eine starke Kritik an dem Wohlwollen radikaler westlicher Intellektueller und versucht zugleich zu verstehen, wie es kommen konnte, dass sie zu einer Expertin europäischer Theorie avancieren konnte. Ohne ihre Arbeit in subalternen Räumen Indiens sind zudem die wichtigsten theoretischen Interventionen, die in der Pädagogik Aufnahme fanden nicht denkbar – auch wenn sie in der deutschen Rezeption zumeist vernachlässigt werden (siehe Spivak, 2011, 2012).

Als die postkoloniale Theorie Ende der 1990er-Jahre eine wahrnehmbare Rezeption in Deutschland (später auch in Österreich und in der Schweiz) erfährt, sind die Bedingungen grundsätzlich andere. In den Universitäten wird nicht mehr gegen Talare und den Imperialismus gekämpft. Auch die Paradigmen haben sich deutlich geändert. In der Pädagogik kommt es gerade erst zu wahrnehmbaren Debatten in Bezug auf die Benachteiligung von Migrant*innen in den Bildungsinstitutionen (siehe hierzu Baquero Torres, 2009; Mecheril et al., 2010). Postkoloniale Konzepte helfen hier die Folgen zu verstehen, die Schüler*innen schultern müssen, die als *anders* wahrgenommen werden. ‚Othoring‘ scheint ein brauchbares Konzept, um das ‚Fremd-machen‘ und die Konsequenzen hiervon zu beschreiben. Ebenso unterstützen postkoloniale Konzepte die Studien zu Rassismus. Sie liefern theoretische Werkzeuge, um der Ausgrenzung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung und den antimuslimischen Diskursen in den Bildungsinstitutionen etwas entgegenzusetzen. Doch das wäre auch ohne Bezug auf postkoloniale Studien möglich. Es ist meine These,

dass der Bezug auf postkoloniale Theorie dem Feld dazu verhilft, der Kritik an einer hegemonialen Pädagogik mehr Sichtbarkeit zu verschaffen und diese auch als radikal zu markieren. Paradoxerweise führt dies auch dazu, dass diese in den dominanten erziehungswissenschaftlichen Debatten als *ideologisch* disqualifiziert werden. Der deutschsprachige pädagogische Kontext war aus vielerlei Gründen nicht offen für eine Rezeption, ein Einlassen postkolonialer Perspektiven. Lange wurde die koloniale Herrschaft Deutschlands verleugnet oder klein geredet. Erst in den letzten Jahren hat sich der Diskurs etwas geändert: die öffentlichen Debatten um den deutschen Völkermord an den Herero und Nama (Zimmerer, 2010), zur Restitution geraubter Kulturgüter, die im Berliner Humboldt Forum ausgestellt werden sollen (Sarr & Savoy, 2019) und die desaströsen Bedingungen, die geflüchtete Menschen aus postkolonialen Ländern in Europa gegenübersehen, haben neue Diskussionen angeregt, bei denen das postkoloniale Moment zentral ist. Es scheint nun an der Zeit, eine Postkoloniale Pädagogik zu formulieren, die darlegt, warum es bei einer solchen nicht nur um Fragen von Rassismus und Migration gehen kann, sondern dass es viel prinzipieller darum gehen muss, den pädagogischen Kanon und die philosophischen Grundpfeiler einer humanistischen Pädagogik zu befragen (Boger & Castro Varela, im Druck; bildungsLab*, im Druck).

Die in diesem Heft versammelten Beiträge versuchen dies auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Sie deuten auf die Erklärungsstärke lang gereifter postkolonialer Konzepte, weisen auf die Möglichkeiten, die postkoloniale Theorie für das pädagogische Denken *im Allgemeinen* eröffnet.

Arzu Çiçek beobachtet etwa einen Verlust des Glaubens an große Veränderungen und geht mittels einer postkolonialen Repräsentationskritik der Frage nach der Wiedergewinnung eines Denkens der Zukunft nach. Hierfür bedient sie sich der Überlegungen von Derrida und Spivak, die die Transformation von Gesellschaft für möglich und notwendig erachten. Spivaks und Derridas ethische Überlegungen, die persistent von der Verantwortung den *anderen* gegenüber sprechen, sind für eine Postkoloniale Pädagogik zentral. Der Beitrag von *Sabine Mohamed* plädiert für eine Dekolonialisierung des Bildungskanons und macht darauf aufmerksam, dass diese seit Jahren von südafrikanischen bis hin zu britischen studentischen Bewegungen gefordert wird. Bedeutsam ist hier, dass sie auf die globale Verflochtenheit von politischen Kämpfen verweist, von denen die deutschen pädagogischen Debatten nicht unberührt bleiben können. So wird explizit die Frage nach postkolonialen Bildungsräumen gestellt und warum die Idee eines authentischen Wissens hinterfragt werden sollte. Zentral behandelt Mohamed zudem das Feld der Sprachpolitiken und fokussiert dabei auf langjährige postkoloniale Auseinandersetzungen. Die hier dargelegten Gedanken deuten auf eine der Stärken Postkolonialer Pädagogik, die die globale Verflochtenheit nicht aus dem Blick verliert. *Robert Wartmann* und *Michaela Jašová*

versuchen, gewissermaßen ergänzend dazu, Chakrabartys (2000) Vorschlag Europa zu provinzialisieren für die Hinterfragung der Pädagogik produktiv zu machen. Mittels einer bildungstheoretischen Erweiterung wird Chakrabartys These, dass die europäische Moderne, insbesondere die Idee der Nation, des Individualismus und der Bürgerlichkeit, sich in die Ordnung der Bildung eingeschrieben hat und womöglich grundlegend für diese ist, gestützt. *Martina Sturm* stellt exemplarisch das Projekt TRANSCA (Translating Socio-Cultural Anthropology into Education) vor, um darzulegen, wie die Verflechtungen bildungsanthropologischer und postkolonialer Zugänge eine nicht eurozentrische Pädagogik begründen helfen kann. Im letzten Beitrag von *Maria do Mar Castro Varela* wird schließlich für ein postkoloniales Lesen plädiert, welches in der doppelten Bedeutung des Lesens zu verstehen ist: im Sinne eines tatsächlichen Eintauchens in die Texte der vielfältigen postkolonialen Studien, aber auch im Sinne eines Begreifens und Umgehen-Könnens (im Sinne der literacy-Ansätze) mit postkolonialen Perspektiven.

Allen Beiträgen ist gemein, dass sie postkoloniale Thesen und Konzepte nicht nur zur Erweiterung einer Subdisziplin der Pädagogik nutzen, sondern im Gegenteil die fundamentale Gesellschafts- und Institutionenkritik, die die Basis einer Postkolonialen Pädagogik bilden sollte, darlegen.

Literatur

- Bal, M. (2002). *Travelling concepts in the humanities: A rough guide*. Toronto: University of Toronto Press.
- Baquero Torres, P. (2009). *Geschlecht und Kultur in der Interkulturellen Pädagogik. Eine postkoloniale Re-Lektüre*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Baquero Torres, P. (2012). Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In J. Reuter & A. Karentzos (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 315–326), Wiesbaden: Springer VS.
- bildungsLab* (im Druck). *Bildung. Ein post-koloniales Manifest*. Münster: Unrast.
- Boger, M. & Castro Varela, M. (im Druck). *Postkoloniale Pädagogik. Affirmativ-sabotierende Relektüren des pädagogischen Kanons*. Weinheim: Beltz.
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2020). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe. Postcolonial thought and historical difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Fereidooni, K. & Hößl, S. (Hrsg.). (2021). *Rassismuskritische Bildungsarbeit: Reflexionen zu Theorie und Praxis*. Frankfurt a.M.: Wochenschau-Verlag.
- Freire, P. (2002/1968). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek: Rowohlt.
- Giroux, H. & McLaren, P. (Hrsg.). (1989). *Critical pedagogy, the state, and the struggle for culture*. Albany: State University of New York Press.
- Gottesman, I. (2016). *The critical turn in education: From marxist critique to poststructuralist feminism to critical theories of race*. New York: Routledge.

- Hall, S. (1994). Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht. In U. Mehlen, D. Bohle, J. Gutsche, M. Oberg & D. Schrage (Hrsg.), *Stuart Hall. Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2* (S. 137–179). Hamburg: Argument-Verlag.
- Hall, S. (2021). *Selected Writings on Race and Difference* [hrsg. v. P. Gilroy & R. Gilmore]. Durham: Duke University Press.
- Mecheril, P. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (Hrsg.). (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon.
- Said, E. (1983). *The world, the text and the critic*. Cambridge: Harvard University Press.
- Said, E. (2000). *Reflections on exile and other essays*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sarr, F. & Savoy, B. (2019). *Zurückgeben. Über die Restitution afrikanischer Kulturgüter*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Spivak, G.C. (2008/1988). *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia + Kant.
- Spivak, G.C. (2011). Ein moralisches Dilemma. In M. Castro Varela & N. Dhawan (Hrsg.), *Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung* (S. 62–77). Münster: LIT.
- Spivak, G.C. (2012). *An aesthetic education in the era of globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zimmerer, J. (2010). Der erste Genozid des 20. Jahrhundert. Der deutsche Vernichtungskrieg in Südwestafrika (1904–1908) und die Globalgeschichte des Genozids. In J. Zimmerer, *Von Windhuk nach Auschwitz. Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust* (S. 40–70). Münster: LIT.