



Leseprobe aus Akbaba und Heinemann, Erziehungswissenschaften
dekolonisieren, ISBN 978-3-7799-6596-1 © 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6596-1](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6596-1)

Inhalt

Lines <i>Nicole Suzuki</i>	<u>13</u>
Erziehungswissenschaften dekolonisieren Eine Einleitung <i>Alisha M. B. Heinemann, Yalız Akbaba</i>	<u>14</u>
Eğitim Bilimlnerinin Dekolonizasyonu Bir Giriş <i>Alisha M. B. Heinemann, Yalız Akbaba</i>	<u>32</u>
Teil I	
Decolonization Diagnostics and Differentials <i>David Theo Goldberg</i>	<u>50</u>
Decolonize/Aufklärung <i>Ruth Sonderegger</i>	<u>65</u>
Europa <i>Furat Abdulle</i>	<u>88</u>
Die Kolonialität der Bildung Formation und Konstitution eines Macht- und Herrschaftsverhältnisses <i>Denise Bergold-Caldwell</i>	<u>93</u>
Decolonize Denken und Fühlen Rassismuskritik als Theorie und Praxis der Analyse- und »Empfindungsfähigkeit« <i>Saphira Shure</i>	<u>110</u>
Decolonising Fragments of Streams of Thought <i>Njideka Iroh</i>	<u>124</u>
Autonomie als Gegenstand und Maßstab der Kritik <i>Nadine Etzkorn, Paul Mecheril</i>	<u>125</u>

Decolonize/Zugehörigkeit Vom Beschriftetsein des Lebens und der ›unschätzbaren‹ Würde der Andersheit <i>Arzu Çiçek</i>	<u>151</u>
Braidalong <i>Ginnie Bekoe</i>	<u>186</u>
Teil II	
We are (of) gradually becoming Decolonize education through utopian practice <i>Sheri Avraham, Dila Kaplan</i>	<u>192</u>
»Das Nackte Leben« Performance <i>Serfiraz Vural</i>	<u>206</u>
Decolonizing the University A BIPOC Compass for Navigating Racism in White Academic Spaces <i>Emily Ngubia Kessé</i>	<u>209</u>
Wider die hegemoniale Wissensproduktion Leerstellen und Freiräume in diskriminierungskritischer politischer Bildungsarbeit in Schule und Universität <i>Ein Gespräch zwischen Michal Schwartze und Constantin Wagner</i>	<u>224</u>
Methoden dekolonisieren »grenzenlos und unverschämt. [forschung] gegen die deutsche sch- einheit« <i>Céline Barry</i>	<u>249</u>
Empowermoment Momente des Empowerns <i>Luisa Bauer, Dženeta Džudžević, Roberto Luís Ellis, Julian Mühlsteff, Nhu Ý/Linda Nguyễn für Decolonize the University Mainz</i>	<u>273</u>
Decolonize/Lehrer*innenbildung Ein Arbeitstitel <i>Yalız Akbaba</i>	<u>282</u>
Das Öffnen der Schachtel <i>Clementine E. Burnley</i>	<u>305</u>

Decolonizing **Kulturelle Bildung**

Kolonialität und Diskriminierungskritik an der Schnittstelle Bildung/
Kunst

Carmen Mörsch

[314](#)

Decolonize/Bilder

Eine kritische Auseinandersetzung mit der Reproduktion von
(kolonial-)rassistischen und diskriminierenden Bildern in didaktischen
Materialien

Olenka Bordo Benavides

[340](#)

Art of drinking tea

Migrantenstadl

[357](#)

Decolonize Erwachsenenbildung?!

Eine hegemoniekritische und dekolonial informierte Betrachtung
des Feldes

Alisha M. B. Heinemann

[358](#)

»Deutsch für mich«

Manjiri Palicha

[375](#)

Kanakisierung der Kultur

Engagierte Kulturarbeit in der postkolonialen Migrationsgesellschaft

Tunay Önder

[380](#)

Integriert euch nicht

Migrantenstadl

[387](#)

Erinnern ohne Konkurrenz

Shoah und Kolonialismus in der historisch-politischen Bildungsarbeit

Saba-Nur Cheema

[388](#)

Tribunalbotschaften

Migrantenstadl

[397](#)

Decolonize/Kindheitspädagogik

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften und ihre Gegenerzählungen

Donja Amirpur

[398](#)

Colonial Conflict and Peace

Decolonizing Education in Kashmir

Navneet Sharma, Showkat Ahmad Mir, Anamica

[416](#)

Descolonizar la educación para promover una educación sensible culturalmente Un aporte desde los saberes/tropos <i>Sylvia Contreras Salinas</i>	430
Mi cuerpo y mi mente cargados de colonialismo <i>Xiomara Tortoza de Gohlke</i>	445
Meeting on a Bridge Opposing Whiteness in Social Work Education and Practice <i>Maryam Khan, Kathy Absolon</i>	448
Teil III	
Antimuslimischer Rassismus intersektional Islam, Türkei, Rassismus gegen Minderheiten und der Umgang mit (legalistischem) Islamismus in Deutschland <i>Reyhan Şahin</i>	468
Wiedergeburt <i>Loubna Khaddaj</i>	493
Decolonize Deutsch als Erstsprache: ›Sprache‹ als Maßstab und Keule zugleich Ein Seismogramm migrationsgesellschaftlichen Umgangs mit Sprachen <i>Radhika Natarajan</i>	495
Deutschstunde <i>Migrantenstadl</i>	516
Kolonialismus und Klassismus Anmerkungen zu einer kritischen Bildungspraxis <i>Stefan Vater</i>	517
Marx & I From Mirjaveh to Lesbos <i>Shahrazad Mojab</i>	534
Decolonize Behinderung und Flucht/Migration Partizipative Forschung als Möglichkeit methodologischer Dekolonialisierungsarbeit <i>Robel Afeworki Abay</i>	536
Residence Time <i>Janine Jembere</i>	554

Decolonizing heteronormativity Queertheoretische postkoloniale Einsätze in Erziehungswissenschaft und Pädagogik <i>Marion Thuswald</i>	555
Untitled (Hair) <i>Rose Fu</i>	585
Decolonize bodies Abolitionistische ästhetisch-pädagogische Praktiken der Heilung <i>Saboura Naqshband, Ulaş Aktaş</i>	587
Dias por hora <i>Tinapu</i>	610
Zu den Beitragenden	613
Übersetzungen	
I: Deutsche Übersetzung des Beitrags »Decolonization. Diagnostics and Differentials« von David Theo Goldberg	623
II: Deutsche Übersetzung des Beitrags »We are (of) gradually becoming. Decolonize education through utopian practice« von Sheri Avraham und Dila Kaplan	640
III: Deutsche Übersetzung des Beitrags »Descolonizar la educación para promover una educación sensible culturalmente. Un aporte desde los saberes/tropos« von Sylvia Contreras Salinas	656
IV: Deutsche Übersetzung des Beitrags »Mi cuerpo y mi mente cargados de colonialismo« von Xiomara Tortoza de Gohlke	673
V: Deutsche Übersetzung des Beitrags »Meeting on a Bridge. Opposing Whiteness in Social Work Education and Practice« von Maryam Khan und Kathy Absolon	675

Erziehungswissenschaften dekolonisieren

Eine Einleitung

Alisha M. B. Heinemann, Yaliz Akbaba

Es geht und ging immer um Land. Es geht um Landbesitz, die Kämpfe um Landbesitz und damit konkret um die Frage, wer über das Land, seine Ressourcen und die auf ihm lebenden Menschen Kontrolle ausüben und es in (Human-)Kapital verwandeln kann. Koloniale Gewalt – ebenso wie die postkoloniale Ausbeutung nach dem formalen Ende kolonialer Herrschaft – richtet sich entsprechend zu jeder Zeit in erster Linie gegen jene Menschen, die sich zum Zeitpunkt der Kolonisierung bereits auf dem Land befinden, dieses bewohnen und nutzen. Im Zuge des Kolonisierungsprozesses werden sie gewaltvoll enteignet, entrechtet, unterdrückt, als Arbeitskraft ausgebeutet und ihre Kulturen, Sprachen und sogar Körper vernichtet. Ziel der Kolonisatoren ist es, ungehindert auf die Ressourcen der Natur (des Bodens, des Wassers sowie der Pflanzen- und Tierwelt) und der Kultur (vorhandenes Wissen, gegenständliche Errungenschaften u. a.) zugreifen zu können, diese zunächst zu enteignen, anschließend anzueignen und damit den eigenen Wohlstand und die eigenen Privilegien zu mehren. Karl Marx beschreibt in seinen Ausführungen zur ›Genese des industriellen Kapitalisten‹ schon im Jahr 1876:

»Die Entdeckung der Gold- und Silberländer in Amerika, die Ausrottung, Versklavung und Vergrabung der eingebornen [sic!] Bevölkerung in die Bergwerke, die beginnende Eroberung und Ausplünderung von Ostindien, die Verwandlung von Afrika in ein Geheg [sic!] zur Handelsjagd auf Schwarzhäute [sic!], bezeichnen die Morgenröte der kapitalistischen Produktionsära« (Marx 1963 [1876], 779, 1).

Auch die Historikerin Roxanne Dunbar-Ortiz beschreibt die zentrale Relevanz der gewaltvollen Eroberung der Amerikas für die Konstitution der sogenannten ›modernen‹ Welt, so wie wir sie heute kennen, und die enge Verknüpfung dieser Entwicklung mit der Bereitschaft, ganze Zivilisationen für die eigene Gier zu opfern:

»Neither superior technology nor an overwhelming number of settlers made up the manspring of the birth of the United States or the spread of its power over the entire world. Rather, the chief cause was the colonialist settler-state's willingness to eli-

minate whole civilizations of people in order to possess their land. This trend of extermination became common in the twentieth century as the United States seized military and economic control of the world, capping five hundred years of European colonialism and imperialism. The canny Prussian Otto von Bismarck, founder and first chancellor (1871–90) of the German empire, was prescient in observing, ›The colonization of North America has been the decisive fact of the modern world‹ (Dunbar-Ortiz 2014, 96).

Bekanntermaßen formulierte Otto von Bismarck diese Anmerkung jedoch nicht als Unbeteiligter im Prozess. Er lud vom 15. November 1884 bis zum 26. Februar 1885 zur sogenannten ›Berliner Afrika-Konferenz‹ ein und hatte den Vorsitz über jene territoriale Verhandlungen, in denen der gesamte afrikanische Kontinent unter den kolonialen Großmächten aufgeteilt wurde. Die Bevölkerung des afrikanischen Kontinents wurde an diesen Verhandlungen nicht beteiligt (vgl. Zimmerer 2015, 37). Zudem erklärte das Deutsche Reich unter dem Reichskanzler Otto von Bismarck in den Jahren 1884/1885 Togo, Kamerun, Deutsch-Südwestafrika, Deutsch-Ostafrika und Deutsch-Neuguinea zu eigenen ›Schutzgebieten‹. Später kamen Gebiete in der Südsee Kiautschou (1897) und Deutsch-Samoa (1899) hinzu. Die Begrifflichkeit der ›Schutzgebiete‹ ist dabei irreführend, da es keineswegs um den Schutz der dort lebenden Bevölkerung ging, sondern ebenso wie bei allen anderen kolonialen Bestrebungen, um die Ausbeutung ihrer Ressourcen.

Auch wenn die Zeiten der unmittelbaren formalen Kolonisierung vorbei sind und aktuell neben den USA, den ehemaligen europäischen Kolonialmächten und dem von Stuart Hall (2012/1992) als ›Westen‹ bezeichneten Raum auch zahlreiche andere Mächte an kapitalistischen Ausbeutungsprozessen von Land und Mensch teilhaben, werden Strukturen kolonialer Ausbeutung bekanntermaßen in post- bzw. neokolonialen Verhältnissen auf unterschiedliche Weise fortgesetzt. Diese Fortsetzung führt bis heute zu einer Privilegierung jener, die schon während kolonialer Zeiten ihren Reichtum auf Kosten der Kolonisierten mehren konnten.¹

Die kontinuierliche Ausbeutung von natürlichen Ressourcen führt zudem bis heute zu einem Bruch der inneren Verbindung der Menschen mit dem Land, auf dem sie leben, und damit mit der Natur, die sie umgibt. Selbst die Zeitzonen, die das Aufstehen, die Arbeits- und Schlafzeiten bestimmen, sind auf der International Meridian Conference (IMC) in Washington – die übrigens ebenso wie die Berliner Afrika-Konferenz im Jahr 1884 stattfand – zentral festgelegt worden. Auf der IMC wurde dazu unter anderem der durch Greenwich in

1 Profitieren tun dabei auch jene, die zwar zur (ehemals) kolonisierten Bevölkerung gehören, aber aus unterschiedlichen Gründen innerhalb der jeweiligen Kolonien selbst von der Kolonisation profitiert haben bzw. dies noch immer tun. Umgekehrt gehören nicht alle aus den geopolitisch privilegierten Teilen der Erde auf gleiche Weise zu den Profiteur*innen von neokolonialen Strukturen (vgl. Mbembe 2016).

London verlaufende Meridian als Ursprungsmeridian und damit als ›Standard‹ bestimmt (vgl. International Meridian Conference 2006 [1884]). Da nicht in erster Linie die Belange der auf dem Land lebenden Menschen, sondern vor allem wirtschaftliche Fragen im Blick waren, sind die festgelegten Zeiten nicht überall selbstverständlich im Einklang mit dem Aufwachen und den Ruhezeiten der Natur. Während der zusammenhängende Teil der USA (ca. 4500 km breit) beispielweise allein vier Zeitzonen umfasst, hat der ganze indische Subkontinent (circa 3200 km breit) nur eine einzige Zone. Dies führt dazu, dass die Sonne im Osten Indiens circa zwei Stunden früher auf- bzw. untergeht als im Westen. Konkreter Anlass für die Verordnung einer Standardzeit durch die britische Kolonialregierung in Indien war der Wunsch, die Fahrpläne der Eisenbahnen besser koordinieren zu können (vgl. Krishnan 2013, 65 f.). Auch wenn die oktroyierte Standardzeit durch die indische Bevölkerung sehr lange Zeit bekämpft wurde (bekannt als: Battle of the Clocks), gilt seit den 1950er Jahren in ganz Indien die IST (Indian Standard Time) (vgl. Beacock 2015). Inwiefern verordnete Uhrzeiten auch mit dem Rhythmus der Natur und damit der Menschen als Teil dieser übereinstimmen, war und ist im Kapitalismus nicht von Interesse. Vielmehr geht es darum, die Transportwege und damit den Warenfluss besser koordinieren zu können. Die verheerenden Folgen einer ›disconnection‹ von Land/Natur und Menschen, die auch Haraway (2018) in ihren Überlegungen zum Chtuluzän so eindrücklich beschreibt, zeigen sich gegenwärtig unübersehbar in den Folgen des Klimawandels. Die für wirtschaftliche Zwecke überausgebeutete Natur findet ihre eigenen Wege der Dekolonisierung. Sie wird über kurz oder lang dafür sorgen, dass sie für Menschen nicht mehr bewohnbar und damit nicht mehr ausbeutbar wird.

Neben den direkten Zugriffen auf Land und Körper wurde und wird zur Legitimation der Gewalttaten eine koloniale Matrix über den Komplex von Macht, Wissen und Sein etabliert, die die Wissensbestände über die Kolonisierten kontrolliert (Hall 1992; Quijano 2007; Spivak 1999; Said 2009 [1978]). Eine Praxis, die von Anibal Quijano als »colonization of the imagination of the dominated« bezeichnet wird (2007, 169). Diese koloniale Matrix wirkt seit spätestens 1492, also seit mehr als 500 Jahren und passt sich dynamisch den jeweiligen Verhältnissen immer wieder neu an. Auch in Quijanos Analysen wird die Eroberung der Amerikas als Ausgangspunkt gesetzt, von dem aus gegenwärtige gesellschaftliche Machtverhältnisse verstanden werden können.

»With the conquest of the societies and the cultures which inhabit what today is called Latin America, began the constitution of a new world order, culminating, five hundred years later, in a global power covering the whole planet« (Quijano 2007, 168).

Quijanos Fokus liegt dabei jedoch nicht in erster Linie auf der Frage, wer sich welches Land und welche natürlichen Ressourcen unter welchen Umständen zu eigen gemacht hat. Vielmehr nimmt er Wissensproduktionen als Mittel der Repression in den Blick, die soziale und kulturelle Kontrolle möglich machen. Quijano beschreibt, wie zunächst alle vorhandenen Varianten der Wissensproduktion und Glaubensformen unterdrückt und durch westliche Wissensstandards und den christlichen Glauben ersetzt wurden. Die Übernahme als europäisch gelabelter Wissensbestände und kultureller Praxen (u. a. der Sprache) wurde zur Voraussetzung, um einen Zugang zu Machtpositionen zu erhalten, was es für die kolonisierten Subjekte erstrebenswert machte, sich diese anzueignen:

»Then European culture was made seductive: it gave access to power. After all, beyond repression, the main instrument of all power is its seduction. Cultural Europeanisation was transformed into an aspiration« (Quijano 2007, 169).

Eingeschrieben in die im Rahmen der Kolonisierungsprozesse entstandenen Macht-Wissen-Komplexe sind Konzepte von *race/gender/class* und *sexual orientation*, wie sie zu keinem anderen Zeitpunkt zuvor in der Menschheitsgeschichte konstruiert wurden (Balibar 2017; hooks 2020, 1982; Mohanty 1988; Puar 2007). Die häufige Entgegnung, dass Menschen sich auch schon in der Antike, *vor* jeder kolonialen Bewegung, gegenseitig verklagt und unterdrückt hätten, blendet die Spezifität der »Europäischen Kolonisierung« aus, deren Erbe bis heute weltgesellschaftliche Verhältnisse strukturiert. Diese besteht aus drei wesentlichen Momenten: Erstens darin, die Vorherrschaft der *weißen* Europäer*innen auf jene biologischen Strukturmerkmale zurückzuführen, die sich auf bestimmte Phänotypen und insbesondere die melatoninarme Hautfarbe beziehen, zweitens auf den als überlegen markierten *christlichen* Glauben und drittens auf die brutale, unnachgiebige *diskursive und körperliche Gewalt*, mit der ganze Bevölkerungen nicht nur entmenschlicht und entrechtet, sondern auch vernichtet wurden. Die Historikerin Dunbar-Ortiz verortet den Beginn dieser Entwicklungen, in deren Zentrum Eroberungen und Kolonisierungen stehen, im 11. Jahrhundert, als während der fast 200 Jahre andauernden Kreuzzüge (1095–1291) im Namen des christlichen Glaubens zahlreiche muslimische Städte ausgeraubt und unterworfen wurden. Ausgehend von diesem Zeitpunkt beschreibt sie anschließend verschiedene Phasen, in denen zahlreiche innereuropäische Bevölkerungen für den Profit einer führenden Klasse unterworfen wurden.

»The first population forcibly organized under the profit motive – whose labor was exploited well before overseas exploitation was possible – was the European peasantry. Once forced off their land, they had nothing to eat and nothing to sell but their labor« (Dunbar-Ortiz 2014, 33).

Als Europäer*innen in den Amerikas ankamen, war ihr Wissen um Ausbeutung, Vertreibung und Zerstörung also nicht neu, sondern schon über mehrere Jahrhunderte an verschiedenen Stellen erprobt. Als Beispiele für die Unterwerfung innereuropäischer Regionen und Bevölkerungen nennt Dunbar-Ortiz Schottland, Wales, Irland, Böhmen, das Baskenland oder Katalonien oder auch die systematische Vertreibung von sephardischen Jüdinnen und Juden von der spanischen Halbinsel, welche 1492 (Ausweisungsedikt/Alhambra-Edikt) begann – dem Jahr, in dem Kolumbus nach Amerika segelte (vgl. Dunbar-Ortiz 2014, 33).

Die Anfänge der oben beschriebenen drei zentralen Momente lassen sich damit fast vier Jahrhunderte vor der Zeit verorten, in der Kolumbus 1492 das erste Mal die Amerikas erreichte. Doch erst mit dem Beginn der Eroberung der Amerikas und der damit einhergehenden Genozide an der indigenen Bevölkerung einerseits und der Kommodifizierung und Versklavung Schwarzer Menschen aus dem afrikanischen Kontinent andererseits, kam die Ideologie der »White Supremacy« als Legitimationslegende für die eigenen Taten hinzu. Eine Ideologie, die bis heute gesellschaftliche Weltverhältnisse dominiert:

»White supremacy is a racist ideology that is based upon the belief that white people are superior in many ways to people of other races and that therefore, white people should be dominant over other races. White supremacy is not just an attitude or a way of thinking. It also extends to how systems and institutions are structured to uphold this white dominance« (Saad 2020, 12).

Die Ideologie der White Supremacy hat sich auch in die deutsche Gesellschaft tief eingeschrieben und ist ein relevanter Bestandteil von Dekolonisierungsbestrebungen. In Deutschland lebende Schwarze Menschen, Jüd*innen, und Menschen of Color wissen um den tief eingeschriebenen Rassismus, den sie sowohl auf individueller als auch auf institutionellen und strukturellen Ebenen der Gesellschaft erleben. Wenn wir in diesem Band davon sprechen, dass die Erziehungswissenschaften dekolonisiert werden müssen, dann lautet eines der zentralen Ziele, in Ideologien der Ungleichwertigkeit zu intervenieren. Es geht darum, genauer hinzuschauen, durch welche Strukturen und Praxen die Hegemonie *weißer* westlicher Subjekte aufrechterhalten wird, und gleichzeitig die Frage danach zu stellen, welche Rolle es spielt und welche Mechanismen sich dahinter verbergen, wenn unterworfenen *nicht-weiße* Subjekte ihr Begehren nach der kolonialen Matrix ausrichten und damit zum Erhalt hegemonialer Verhältnisse beitragen. Die Verführung zur Macht und damit der Anreiz, dem hegemonialen Subjekt möglichst ähnlich zu werden oder zumindest möglichst nah zu kommen, ist nach wie vor gegeben. Fanon (2008/1952) beschreibt dies am Beispiel der Schwarzen Menschen auf den Antillen, zur Zeit der französischen Kolonisierung:

»[...] the more the black Antillean assimilates the French language, the whiter he gets – i. e., the closer he comes to a true human being. [...]. All colonized people – in other words, people in whom the inferiority complex has taken root, whose local cultural originality has been committed to grave – position themselves in relation to the civilizing language: [...] The more the colonized has assimilated the cultural values of the metropolis, the more he will have escaped the bush. The more he rejects his blackness and the bush, the whiter he will become« (Fanon 2008 [1952], 2 f.).

Ein ähnliches Beispiel lässt sich aktuell – 75 Jahre nach der Unabhängigkeitserklärung Indiens (1947) – noch immer in der indischen Mittelschicht beobachten, wo die Beherrschung des Englischen als Marker dafür gilt, wie gebildet jemand ist und viele Kinder zu Gunsten der englischen Sprache aufwachsen, ohne die regionalen Sprachen ihrer Eltern zu lernen. Gleichzeitig profitieren viele Migrant*innen aus dem globalen Süden in westlichen Metropolen davon, dass sie Englisch und Teile des westlichen Kanons lernen mussten. Es macht ihnen die Einreise und das Einfinden in die westliche Gesellschaft leichter, denn – wie auch Mignolo es beschreibt, das Beherrschen einer Sprache ist nicht nur reine Technik, es schreibt sich auch tief in das eigene Sein ein. Die ›coloniality of being‹ wird von Mignolo dabei als Ergänzung zum Konzept des ›coloniality of knowledge‹ beschrieben:

»Science« (knowledge and wisdom) cannot be detached from language; languages are not just ›cultural‹ phenomena in which people find their ›identity‹; they are also the location where knowledge is inscribed. And, since languages are not something human beings have but rather something of what human beings are, coloniality of power and of knowledge engendered the coloniality of being [colonialidad del ser]« (Mignolo 2003, zit. n. Maldonado-Torres 2007, 242).

Seitdem Forderungen nach Dekolonisierung gestellt werden, geht es daher um Dekolonisierungsprozesse auf verschiedenen Ebenen: Die Ebene des Landes/der Ressourcen, die Ebene der kolonialen Macht-Wissens-Matrix sowie die Ebene des ›In-der-Welt-Seins‹.

Die Ebene von Land/Ressourcen kommt insbesondere dann in den Blick, wenn es um Forderungen indigener Bevölkerungen in Siedlungskolonien geht. Diese verweisen im Kern auf die unrechtmäßige Landnahme und die damit einhergehende brutale Gewalt durch die Kolonisatoren. Geschehenes Unrecht soll nicht bloß anerkannt werden – noch immer keine Selbstverständlichkeit –, sondern auch Wege zur Wiedergutmachung gefunden werden (Truth and Reconciliation). Auch in ehemals kolonisierten Gebieten, die heute formal politisch unabhängig sind, aber durch wirtschaftliche Abhängigkeiten weiterhin nicht frei über die eigenen Ressourcen verfügen können, sind Forderungen in Bezug auf das Land/die Ressourcen zentral. Shahrzad Mojab beschreibt die Situation jener Länder, in denen lediglich formale Unabhängigkeit herrscht, als eine pre-

käre, insofern dort globale Großmächte beständig ideologisch und materiell um Einfluss ringen.

»Imperialism did not end with the independence of former colonial possessions in the wake of World War II. A feature of imperialism, as distinct from early phases of capitalist colonialism, which were characterized by colonization, is the division of the world into »spheres of influence« or »semi-colonies«. These spheres of influence remain the prime regions of contestation for imperialist powers« (Mojab 2011, 169).

Das Konzept des Imperialismus, das Mojab hier zugrunde legt, entspricht der Marx'schen Definition und wird von ihr folgendermaßen beschrieben:

»The concept of ›imperialism‹ refers, in general parlance, to the policy and practice of extending state power through the acquisition of territory, usually by conquest. In this sense, imperialism has been a feature of state formation from ancient times to the contemporary period. [...] Imperialism, in Marxist theory, is a higher stage in the development of capitalism; it is the transition from the early phase of laissez-faire or free-competition capitalism to the rule of monopolies« (Mojab 2011, 167).

Die ungerechte Verteilung von Ressourcen und Möglichkeiten auf diesem Planeten wird entsprechend dieser Lesart insbesondere durch die Ideologien des westlichen Imperialismus und damit des Kapitalismus legitimiert. Diese ideologischen Konzepte sind über den Macht-Wissen-Komplex tief in die Subjekte eingeschrieben. Insbesondere aus der Perspektive marginalisierter Subjekte werden daher gegenhegemoniale Interventionen in koloniale Diskurse gefordert. Mit dieser Forderung kommen zentral jene Einrichtungen und Disziplinen in den Blick, die (hegemoniales) Wissen (re-)produzieren und damit die Ideologien der Macht-Wissen-Komplexe speisen: Schulen und Universitäten und damit insbesondere die Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Indigene Wissenschaftler*innen weisen zurecht auf die Gefahr hin, die darin liegt, wenn unter dem Stichwort der ›Dekolonisierung‹ zwar über gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und die Rolle von Bildungssystemen darin nachgedacht wird, sich aber letztlich in der Frage danach, wie das geraubte Land in aller Konsequenz wirklich an die Menschen zurückgegeben werden kann, denen es genommen wurde bzw. wie diese gerecht dafür entschädigt werden können, nichts bewegt:

»Decolonization brings about the repatriation of Indigenous land and life; it is not a metaphor for other things we want to do to improve our societies and schools [...] When metaphor invades decolonization, it kills the very possibility of decolonization; it recenters whiteness, it resettles theory, it extends innocence to the settler, it entertains a settler future« (Tuck/Yang 2012, 1 f.).

Dekolonisierungsdiskurse sind erst vor kurzer Zeit auch in Deutschland hörbarer geworden, und ähnlich wie bereits in den USA und Kanada beobachten wir, dass auch hier der Begriff der ›Dekolonisierung‹ zum Synonym für jene Anliegen wird, die zuvor von ›Antidiskriminierungs- und Gleichstellungspolitiken‹ diskutiert und im wissenschaftlichen Kontext unter Stichworten wie ›Dis/ability Studies‹, ›Inklusionsforschung‹, ›Gender and Queer Studies‹, ›Critical Race Theories/Rassismuskritik‹, ›Diskriminierungsforschung‹ oder breiter gefasst: ›Soziale Ungleichheitsforschung‹ untersucht wurden (vgl. weiterführend auch Goldberg in diesem Band). Tuck und Yang kritisieren, dass die oberflächliche Aneignung des ›Dekolonisierungsbegriffs‹ selbst eine Form der Kolonisierung sei, indem sie die Anliegen der indigenen Bevölkerungen unsichtbar mache und für ihre eigenen Zwecke nutze. Sie warnen: »Decolonization doesn't have a synonym« (Tuck/Yang 2012, 3).

Ein Anliegen unseres Bandes ist es daher, die häufig gleichgesetzten Diskurse der sozialen Ungleichheitsforschung und der Dekolonisierung in ein produktives Verhältnis zu setzen, dabei den Kern von Dekolonisierungsfragen im Blick zu behalten und auf spezifische Kontexte in Deutschland zu übersetzen. Dies wird uns und den Beitragenden in diesem Band nicht an allen Stellen gelungen sein, aber wir begreifen den Weg zu einer Dekolonisierung als einen Prozess, der nicht vollkommen sein kann, einen, in dem auch Fehler möglich sind und sein müssen, um aus diesen zu lernen und es im weiteren Prozess anders zu machen. Dazu möchten wir schon hier in der Einleitung betonen, dass wir nur eine Ebene der ›Dekolonisierungsdiskurse‹ in den Blick nehmen – nämlich jene, die sich auf die Dekolonisierung des Geistes und damit des Macht-Wissen-Komplexes bezieht. Die konkreten materiellen Fragen, beispielsweise um Landrückgabe, bleiben im Band weitgehend ausgeblendet, was an unserem spezifischen Fokus auf den Kontext Deutschland liegt, auch wenn der Band um jeweils einen wissenschaftlichen Beitrag aus Indien, Süd- und Nordamerika ergänzt werden konnte. Uns ist bewusst, dass unser Vorgehen nur ein kleiner Baustein sein kann und viele weitere Überlegungen und vor allem gesellschaftliche Veränderungen folgen müssen, was auch konkret eine Umverteilung von Ressourcen – und auf den globalen Kontext bezogen auch Deprivatisierung von Gemeinschaftsgütern wie Land, Wasser, Öl und anderen wesentlichen Ressourcen – beinhaltet.

Da wir im deutschsprachigen Kontext, in dem noch immer ein Großteil der Bevölkerung davon überzeugt ist, mit dem Thema ›Kolonisierung‹ nichts zu tun zu haben, noch am Anfang des Prozesses sind, uns überhaupt mit Dekolonisierungsanliegen zu beschäftigen, hoffen wir und die Mitwirkenden in diesem Projekt einen interessanten und weiterführenden Beitrag in diesem Prozess leisten zu können.

Jede dekoloniale Praxis setzt die Historisierung des jeweiligen Kontextes voraus, in welchem Dekolonisierungsprozesse stattfinden sollen. Wir skizzieren

daher im Folgenden, inwiefern wir das gegenwärtige Deutschland in postkolonialen globalen Machtverhältnissen verorten.

Deutschland involviert in globale Machtverhältnisse

Auch wenn es zum großen Teil Scottish-Ulster waren, die sich von den ursprünglich 13 Siedlerkolonien aus auf Kosten der indigenen Bevölkerung über das Gebiet der heutigen USA ausbreiteten, Franzosen und Engländer das heutige Kanada besetzten, und neben diesen beiden Großmächten insbesondere Spanier und Portugiesen² daran beteiligt waren, die Welt unter sich aufzuteilen, war auch das Deutsche Reich an kolonialen Aktivitäten in unterschiedlicher Weise beteiligt. In den Beiträgen in diesem Band (vgl. Bergold-Caldwell, Mecheril/Etzkorn sowie Sonderegger) wird dies noch genauer ausgeführt. Das Deutsche Reich war nicht nur für den Genozid an den Herero und Nama in Namibia verantwortlich, sondern auch durch den weltweiten Handel sowie die intellektuelle Arbeit (Kant, Hegel u. a.) einflussreich und profitabel an der kolonialen Ausbeutung beteiligt. Namhafte internationale und nationale Historiker (vgl. etwa Rothberg 2012; Zimmerer 2011) gehen zudem davon aus, dass die jahrhundertelange Erfahrung mit Ausbeutung, Versklavung und Vernichtung ganzer Völker, sich als *White Supremacy* derart in die Gesellschaft eingeschrieben hatte, dass der Genozid an der jüdischen Bevölkerung, der Holocaust in Deutschland, überhaupt erst möglich wurde. Ohne die Singularität der industriellen Vernichtung durch den Holocaust infrage zu stellen, argumentieren sie also für einen Zusammenhang zwischen der NS-Mordmaschinerie und ihrer ideologischen Vorbereitung im historischen Kontext der kolonialen Zivilisierungsmission, der Vermessung von Menschen, den Farbkarten für Hautfarben, der Hierarchisierung von Sprachfamilien u. a. (vgl. Hegasy 2022, 5). Jürgen Zimmerer postuliert:

»[D]ie Ermordung der Juden, die sich – wie erwähnt – auf vielfältige Weise von anderen Genoziden abhebt, wäre wohl nicht möglich gewesen, wenn der ultimative Tabubruch, zu denken und danach zu handeln, dass andere Ethnien einfach vernichtet werden können, nicht schon früher erfolgt wäre. Und dieser vollzog sich im Kolonialismus« (Zimmerer 2011, 69).

Eine Wendung innerhalb globaler Verhältnisse ergab sich für Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg, als es für die USA zum interessanten Bündnispartner wurde. Die USA, die vor allem durch eigene Raubzüge und Genozide an der

2 Auch Holland, Belgien und andere Staaten waren an dem kolonialen Projekt beteiligt. Da es hier in der Einleitung jedoch nur um einen groben Überblick geht, werden nur die größten Mächte benannt.

indigenen Bevölkerung sowie durch die Kommodifizierung und Versklavung Schwarzer Menschen reich geworden war, sah in Deutschland sowohl geopolitisch als auch durch die Verbundenheit im *weißsein* einen potenziellen Verbündeten. Trotz der Nürnberger Prozesse kam ein Großteil der NS-Straftäter nicht nur ungestraft davon, einige von ihnen wurden sogar anerkannte Bündnis- und Handelspartner der USA. Bis heute profitiert Deutschland von der engen Verbindung zu den USA. David de Jong beschreibt dies in seinen Analysen des deutschen Unternehmertums folgendermaßen:

»The 1950s were more than just a new decade. They were the dawn of a new German era, all of it thanks to the US government. The outbreak of the Korean War in June 1950 was the spark that ignited West Germany's economic resurgence. As the Truman administration began spending billions on rearmament, it turned many American factories over to the manufacture of weapons. As a result, production of many other goods bottlenecked, and scarcities spiked. West Germany stepped in to pick up the slack. A key Western industrialized nation, it was able to fill that manufacturing vacuum and likewise could handle the massive global demand in consumer goods by means of its export prowess. By 1955, West Germany's economy had quadrupled. Any lingering aversion to buying German products clearly and quickly vanished from other countries« (Jong 2022, 242 f.).

Der daraus folgende als »Wunder« (miss-)gedeutete Aufschwung der deutschen Wirtschaft forderte mehr Arbeitskräfte als in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg noch vorhanden waren. In einem Land, das noch immer tief von den Spuren seiner nationalsozialistischen Vergangenheit und den Kriegserfahrungen gezeichnet war und zum größten Teil von Menschen bevölkert war, die als Erwachsene den Nationalsozialismus demokratisch gewählt und unterstützt hatten, begann die Zeit der Anwerbung ausländischer Fachkräfte. Das erste Anwerbeabkommen mit Italien wurde 1955 geschlossen. Es folgten Spanien und Griechenland (1960), die Türkei (1961), Marokko und Südkorea (1963), Portugal und die kirchliche Rekrutierung von weiblichen Pflegekräften aus Indien (ab 1964), Tunesien (1965) und Jugoslawien (1968), bevor 1973 ein kompletter Anwerbestopp verhängt wurde. Zunächst noch in der Hoffnung, diese Menschen nach kurzer Zeit wieder in ihre Herkunftsländer zurückschicken zu können, wurden sie zu Beginn der Anwerbung als »Gastarbeiter« bezeichnet. Zwei weitere Generationen mussten in Deutschland geboren werden und damit circa 50 Jahre vergehen, bis Deutschland mit dem Zuwanderungsgesetz von 2005 sich endlich auch offiziell als Zuwanderungsland verstand (Bundestag 2005) und weitere knappe 20 Jahre, bis 90 Prozent der deutschen Bevölkerung den noch immer bestehenden Rassismus in der deutschen Bevölkerung auch als Realität anerkennt (vgl. DeZIM 2022, 3). Heute wird vor allem von Seiten der Wirtschaft und von Demograph*innen immer wieder darauf hingewiesen, dass die Bevölkerungszahl in Deutschland

ohne Zuwanderung sehr bald so weit abnehmen würde, dass es weder seinen Wohlstand halten noch seine alternde Bevölkerung versorgen könnte. So werden bis 2035 allein 150.000 zusätzliche Pflegekräfte benötigt (Hüther/Kochskämper 2018, 7), neben zahlreichen weiteren Berufsfeldern, in denen Fachkräfte fehlen. Die Fachkräftediskussion wird – ebenso wie die Diskussionen um Einbürgerung – immer wieder genutzt, um weiterhin zwischen ›guten‹, weil für den Arbeitsmarkt nützlichen, und ›schlechten‹, weil aus unterschiedlichen Gründen nicht als Humankapital verwertbaren, Migrant*innen zu unterscheiden.

Mehr als ein Drittel der Menschen, die in deutschen Großstädten leben, haben zu den oben beschriebenen Migrationsbewegungen einen biografischen oder familiären Bezug³, vielleicht noch mehr haben statistisch nicht erhobene nähere oder fernere Bezüge. Jene unter ihnen, die aus ehemals kolonisierten Gebieten kommen und nicht den dominanzgesellschaftlich gewünschten Kriterien (auf ökonomisch ertragreiche Weise leistungsbereit und -fähig, weiß-gelesen, assimiliert, deutschkompetent, dankbar) entsprechen, sehen sich auf verschiedenen Ebenen staatlichen Kontrollmechanismen ausgesetzt, die sich mit Tuck und Yang als ›internal colonialism‹ beschreiben lassen: »Strategies of internal colonialism, such as segregation, divestment, surveillance, and criminalization, are both structural and interpersonal« (Tuck/Yang 2012, 5). Ein aktuelles Beispiel hierfür sind die sogenannten ›Integrationskurse‹, mithilfe derer das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) die Bewegungen von dort (zum großen Teil verpflichtet) eingeschriebenen Migrant*innen überwacht und kontrolliert (vgl. weiterführend Heinemann in diesem Band; Heinemann 2018).

Nach dieser notwendig verkürzten Einordnung der dekolonialen Forderungen und Diskurse in den Kontext Deutschland gehen wir im nächsten Abschnitt auf die konkreten Inhalte des Bandes ein. Dazu elaborieren wir zunächst die zwei wesentlichen Begrifflichkeiten, die unseren Band rahmen: Erziehungswissenschaften und die Forderung des ›Dekolonisierens‹ in Abgrenzung zu Forderungen Anti- und Postkolonialer Ansätze. Anschließend geben wir konkrete Aufbau- und Lesehinweise.

Begrifflichkeiten

Erziehungswissenschaft: Im Entstehen des Buchprozesses wurden wir mehrfach gefragt, warum wir von Erziehungswissenschaft und nicht von Bildungswissenschaft sprechen. Tatsächlich nennt sich die zentrale Vereinigung der akademi-

3 Die Bundeszentrale für politische Bildung (2022, 3) erhebt »den Migrationshintergrund« und zählt 36,8 Prozent. Wir sind uns dem Dilemma bewusst, dass wir uns Informationen aus Statistiken bedienen, die mit problematischen Kategorien operieren und Rassismen reproduzieren.

schen Disziplin: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Das Pendant in Österreich nennt sich: Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen. Das Projekt der Dekolonisierung ist eines, das nur in seiner globalen Verflechtung gedacht werden kann, auch wenn es notwendig ist, die jeweils regionalen/nationalen Kontexte im Blick zu haben. Wir haben uns daher bewusst für den Erziehungsbegriff in Abgrenzung zum eher im deutschen Diskurs verwendeten Bildungsbegriff entschieden, da er uns auch international anschlussfähiger erschien.

Anti-/Post-/Dekolonial: Antikoloniale, Postkoloniale und Dekoloniale Theorien verfolgen alle ein gemeinsames Ziel: Sie zeichnen die Gewordenheit gegenwärtiger Verhältnisse in ihrer historischen Verwobenheit mit kolonialen Unternehmungen nach, leisten intellektuellen Widerstand gegen die epistemische Gewalt des Westens und viele von ihnen bieten in den Worten María Lugones: Möglichkeiten einer neuen »feministischen Geopolitik des Wissens und Liebens« (Lugones 2010b, 756). Gleichzeitig haben diese Begriffe jeweils einen etwas anderen Ursprung und werden in unterschiedliche Diskurse verortet. Sie lassen sich nicht eindeutig voneinander trennen, doch gibt es einige Linien, entlang derer eine grobe Differenzierung vorgenommen werden kann.

Postkoloniale Theorien entstanden als eine intellektuelle Bewegung rund um die Ideen von Edward Said (2009 [1978]), Homi K. Bhabha (2004) und Gayatri Chakravorty Spivak (1999). Said wurde in Palästina geboren, Bhabha und Spivak in Indien. Alle drei Professor*innen schrieben/schreiben ihre Analysen jedoch von US-amerikanischen Elite-Universitäten aus. Bhabha (2014) weist den Schwerpunkt postkolonialer Theorien folgend aus: »While much work in the area of postcolonial studies has directly addressed issues of the material, of the socio-economic, there has also been a tendency for it to remain firmly in the realm of the cultural« (Bhabha 2014, 115). In Abgrenzung dazu sind dekoloniale Theorien, konkreter gesprochen diejenigen Theorien, die sich um den Nexus von modernity/coloniality drehen, vorwiegend durch María Lugones (2010a), Anibal Quijano (2007) und Walter D. Mignolo (2018) geprägt. Alle drei sind biografisch eng mit der südamerikanischen Kolonialgeschichte verbunden. Interessanterweise lehr(t)en auch sie vorwiegend an US-amerikanischen Elite-Universitäten. Ihre Forderungen und Arbeiten sind weniger an literaturwissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit Literatur, Film oder Reiseberichten orientiert, sondern mehr an soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Theorien. »It was strongly linked to world-systems theory from the outset as well as to scholarly work in development and underdevelopment theory and the Frankfurt School critical social theory tradition« (Bhabha 2014, 115).

Während anti- und dekoloniale Theoretiker*innen insbesondere im Blick haben, welche Auswirkungen die imperialen/kolonialen Praxen auf ihre jeweiligen Länder haben, sind postkoloniale Analysen häufig eher auf den asiatischen Raum und den mittleren Osten fokussiert, und damit insbesondere auf die briti-

sche Kolonialherrschaft, die 1620 mit der Gründung der ersten britischen Kolonie in Nordamerika ihren Anfang nahm (Dunbar-Ortiz 2014, 49). Dekoloniale Ansätze setzen für ihre Analysen bereits das Jahr 1492 an, den Startpunkt für die Kolonisierung Mittel- und Südamerikas (vgl. Bhambra 2014, 115).

Asher und Ramamurty sehen die zentrale Gemeinsamkeit postkolonialer und dekolonialer Zugänge in ihrer ›antikolonialen‹ Haltung:

»Postcolonial and decolonial scholarship, and the feminisms associated with them, are marked by diverse genealogies and histories and emerge from multiple locations. None of them can be spoken of in the singular. What they have in common is that they are ›anticolonial‹ in at least two ways: they foreground how raced and gendered colonial practices constitute ›Eurocentric‹ forms of knowledge-production, which marginalize other forms of knowing and being in the world. Second, they concur that the political task of working toward liberation, decolonization, and social justice must accompany scholarly and academic tasks of analysis. Despite their differences, then, both approaches have long informed and animated feminist scholarship and activism, though often not at once nor in the same spaces. They have much to offer and learn from the other« (Asher/Ramamurthy 2020, 542).

Davies hingegen grenzt ›antikoloniale Zugänge‹ von post- und dekolonialen insbesondere an Universitäten verorteten Theorien insofern ab, dass er diese als explizit ›politisch‹ markiert. Gleichzeitig sieht er den zugrundeliegenden anticolonialen Zugang auch als Brücke, die diese beiden Theoriebereiche miteinander vereinen und gleichzeitig auch ihre Leerstellen aufzeigen kann:

»They differ from postcolonial approaches because of their explicitly political nature. It is also a somewhat broader concept than decoloniality, which is often (and necessarily) rooted/routed through the specific circumstances of colonialism in particular places/spaces – something like a broad stance rather than a toolkit for precise circumstances. The anticolonial then can act as something of a bridge between the postcolonial and the decolonial, not only suturing them together but also highlighting different practices and activities which are allied to these approaches, but may be ignored or occluded by them« (Davies 2020, 12).

Wir haben uns für die dekoloniale Herangehensweise entschieden, da diese uns für unser Anliegen, sehr explizite und konkrete Forderungen an die Erziehungswissenschaften zu entwickeln, am fruchtbarsten erschien. Eine häufige Kritik an dekolonialen Herangehensweisen bezieht sich auf die Forderung einiger Vertreter*innen, sich von hegemonialen oder ehemals kolonialen Praxen, Ritualen und Formen der Wissensproduktion radikal abzuwenden und zu einem präkolonialen Zustand zurückzukehren. Mignolo argumentiert beispielsweise »for a decolonial epistemic shift that enables the histories and thought of other places to be understood as prior to European incursions and to be used as the basis of

developing connected histories of encounters through those incursions« (vgl. Mignolo, zit. n. Bhabra 2014, 119). Daraus entstehen unter anderem Forderungen nach einer Zensur von philosophischen Texten, die die koloniale Eroberung legitimiert haben (z. B. von Kant, Hegel, u. a.). Wir gehen jedoch mit Vieira (2019) davon aus, dass es kein Subjekt gibt, das völlig unberührt von den kolonial konstituierten Machtverhältnissen in dieser Welt existieren kann, dass es also kein präkoloniales Leben im Postkolonialen gibt (vgl. auch Sanyal 2021). Wir halten es angelehnt an die Ausführungen Spivaks (2012) vielmehr für notwendig, sich mit den Texten, Praxen und Artefakten, die zur eigenen Subjektwerdung geführt haben, auseinanderzusetzen, um zu einem tieferen Verständnis der Gegenwart zu kommen und um die positiven Seiten dessen, was Aufklärung, Rationalität und Moderne für ein Leben in der Gegenwart ermöglichen können, durch eine Sabotage der Texte affirmativ zu nutzen (vgl. Spivak 2012).

Entstehung und Aufbau

Mit der Erstellung dieses Sammelbandes haben wir uns etwas mehr als zwei Jahre lang beschäftigt. Zu Beginn schon hatten wir das Anliegen, den Herstellungsprozess nicht den typischen Effizienz- und Schnelligkeitsanforderungen der Universität zu unterwerfen und außerdem möglichst wenig vereinheitlichende Richtlinien vorzugeben. So gab es keine Vorgaben bezüglich der Seitenzahlen und zunächst auch keine ›Deadlines‹ – ein gewaltvoller Begriff, der akademisch und unternehmerisch so selbstverständlich benutzt wird. Stattdessen sollten alle so lange Zeit und Platz haben zu schreiben, wie es für sie nötig war. Auch zu den Formatierungen haben wir zunächst keine Angaben gemacht, Schriftarten und -größe für die bessere Lesbarkeit am Schluss dann aber doch vereinheitlicht. Es gab keinen offenen Call, sondern gezielte Ansprachen von ausgewählten Autor*innen. Unser Bemühen war es, im Band Beiträge von fachlich ausgewiesenen Kolleg*innen zu versammeln, die selbst biografische Erfahrungen in Bezug auf Marginalisierung haben. Auf die Aufforderung einer auferlegten, automatisierten Selbstpositionierung haben wir verzichtet. Unter den Schreibenden verstehen sich die meisten als Wissenschaftler*innen, einige als Aktivist*innen und manche als beides. Und sofern sie ihren Beitrag dichtend oder zeichnend artikulieren, als Künstler*innen. Auch wenn wir den Band sehr explizit für ein deutschsprachiges Publikum konzipiert haben, war es uns ein Anliegen, auch Stimmen außerhalb Deutschlands dabei zu haben, von denen wir lernen können. Diese Beiträge sind weitestgehend auch in ihren deutschen Übersetzungen abgedruckt (siehe die Übersetzungen der Open Access-Version dieses Bandes). In Anerkennung der faktischen Mehrsprachigkeit in Deutschland haben wir die Einleitung zudem auf Türkisch übersetzen lassen. Der Sprache, die – zusammen mit Russisch – am häufigsten neben der deutschen gesprochen wird. Die Texte