



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

“Mit Literatur Rassismus verlernen: Perspektiven eines
rassismuskritischen Literaturunterrichts“

verfasst von / submitted by

Maria Oberleitner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	5
2 Der Entwurf einer rassismuskritischen Literaturdidaktik	7
2.1 Theoretische Voraussetzungen der rassismuskritischen Literaturdidaktik	7
2.1.1 Mächtige Begriffe: Rassismus und Rassismuskritik.....	7
2.1.2 Das sprachphilosophische und postkoloniale theoretische Fundament	14
2.1.3 Die Verflechtungen von Macht, Widerstand und Literatur	18
2.1.4 Die Verortung der rassismuskritischen Literaturdidaktik im pädagogischen Feld..	26
2.2 Aspekte der rassismuskritischen Literaturdidaktik.....	32
2.2.1 Warum Literatur? Begründungen der rassismuskritischen Literaturdidaktik.....	33
2.2.2 Die Ziele des rassismuskritischen Literaturunterrichts	39
2.2.3 Die Aufgaben der Pädagog_innen im rassismuskritischen Literaturunterricht	52
2.2.4 Inhalte und Gegenstände des rassismuskritischen Literaturunterrichts	56
2.2.5 Kinder- und jugendliterarische Spezifika	63
2.2.6 Unterrichtsmethoden des rassismuskritischen Literaturunterrichts	66
2.2.7 Rahmenbedingungen des rassismuskritischen Literaturunterrichts	77
2.2.8 Zwischenresümee	81

3 Literarische Texte im rassismuskritischen Literaturunterricht	83
3.1 „Jumping Monkey Hill“ aus Perspektive der rassismuskritischen Literaturdidaktik.....	85
3.1.1 Rassismuskritische Analyse von „Jumping Monkey Hill“	85
3.1.2 „Jumping Monkey Hill“ im rassismuskritischen Literaturunterricht.....	92
3.2 „Der 1. N... meines Lebens“ aus Perspektive der rassismuskritischen Literaturdidaktik	99
3.2.1 Rassismuskritische Analyse von „Der 1. N... meines Lebens“	99
3.2.2 „Der 1. N... eines Lebens“ im rassismuskritischen Literaturunterricht	103
3.3 „Selam Berlin“ aus Perspektive der rassismuskritischen Literaturdidaktik	105
3.3.1 Rassismuskritische Analyse von „Selam Berlin“	105
3.3.2 „Selam Berlin“ im rassismuskritischen Literaturunterricht.....	111
4 Conclusio	115
Primärliteratur	119
Sekundärliteratur	119
Abstract	132

1 Einleitung

„Bildung geht vor! Wie können wir der Ausbeutung Widerstand leisten, wenn wir nicht einmal das Werkzeug haben, um sie zu begreifen?“¹ So spricht Odenigbo, eine Figur aus Chimamanda Ngozi Adichies Roman „Die Hälfte der Sonne“, und er bezieht sich dabei auf den Kampf gegen Rassismus. Bildung versteht Odenigbo als transformatorische Praxis, die Lernende zum politischen Handeln motiviert und Widerstand ermöglicht. Außerdem verortet sich die Figur als Teil eines „wir“ und verweist so darauf, dass befreiende Bildungsprozesse eine kollektive Praxis darstellen. Derselbe Bildungsbegriff steht auch hinter dem Titel dieser Arbeit: „Mit Literatur Rassismus verlernen“. Verlernen bedeutet, die hegemoniale Wissensproduktion, rassistische Denk- und Handlungsmuster und die Blindheit für eigene Privilegien durcheinanderzubringen, darin einzugreifen und diese im Sinne der Dekolonisierung zu verändern. Diese Prozesse des Verlernens sollen ermutigend sein und die Imagination weniger rassistischer Gesellschaftsordnungen sowie eine selbstkritische Haltung ermöglichen.²

Die vorliegende Forschungsarbeit will zeigen, dass die gemeinsame Auseinandersetzung mit Literatur im Rahmen von Literaturunterricht ein solches Verlernen, als wesentlichen Aspekt dekolonisierender Bildungsprozesse, anstoßen kann. Rassismus verstehe ich dabei als Ordnungsprinzip, das alle Bereiche menschlichen Lebens durchdringt, das permanent Ausschlüsse und Ungleichheiten produziert, die durch rechtliche, politische und ökonomische Bedingungen gestützt werden, und das die Handlungsfähigkeit sowie den Zugang zu Ressourcen von rassifizierten Personen beschränkt. Rassismus ist, bedingt durch seinen Entstehungskontext, mit dem Phänomen der modernen Nationalstaaten verknüpft, er beeinflusst die Identitätsbildung aller Menschen und regelt das gesellschaftliche Miteinander.³ Rassismuskritik als widerständige Gegenbewegung zu den rassistischen Machtstrukturen ermöglicht eine theoretische Durchdringung der rassistischen Gesellschaftsordnung, die das Fundament dekolonisierender Bildungsprozesse darstellt – denn wie von Odenigbo postuliert, ist eine solche Analyse der wesentliche erste Schritt zur Veränderung. Rassismuskritik enthält ein befreiendes Moment für alle Menschen und ermöglicht, nicht mehr dermaßen auf rassistische Denk- und Handlungsmuster

¹ Adichie, Chimamanda Ngozi: Die Hälfte der Sonne. München: Luchterhand 2007, S. 23.

² Vgl. Matz, Eugenia, Knake Sebastian, u.a.: ‚Gibt’s das auch in postkolonial?‘ Globales Lernen vor dem Hintergrund postkolonialer Kritik. In: Emde, Olivier, Jakubczyk, Uwe, u.a. (Hrsg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich 2017, S. 104f.

³ Vgl. Mecheril, Paul und Karin Scherschel: Rassismus und ‚Rasse‘. In: Melter, Claus und Paul Mecheril (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S. 41ff.

angewiesen zu sein.⁴ Diese Forschungsarbeit beruht nun auf der These, dass die rassismuskritische Beschäftigung mit vielfältigen Literaturen im Rahmen von rassismuskritischem Literaturunterricht solche dekolonisierenden Bildungsprozesse auslösen kann. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen: Wie kann eine rassismuskritische Literaturdidaktik konzipiert sein? Welcher Zugänge, Methoden und Inhalte bedient sie sich? Welche literarischen Texte eignen sich warum für rassismuskritischen Literaturunterricht? Welche für einen rassismuskritischen Literaturunterricht relevanten Dimensionen zeigen sich in den ausgewählten Texten? Das Forschungsziel meiner Arbeit besteht darin, ein schlüssiges, theoretisch fundiertes Konzept einer rassismuskritischen Literaturdidaktik zu erarbeiten. Mithilfe einer rassismuskritischen Lesart sollen anschließend drei literarische Texte analysiert und hinsichtlich ihres Potentials für den rassismuskritischen Literaturunterricht befragt werden. Ich werde die Erzählung „Jumping Monkey Hill“⁵ von Chimamanda Ngozi Adichie, die Kürzestgeschichte „Der 1. Neger meines Lebens“⁶ des österreichischen Autors Alois Brandstetter und den Jugendroman „Selam Berlin“⁷ von Yadé Kara analysieren und untersuchen, welche Prozesse rassismuskritischen literarischen Lernens – und Verlernens – sie ermöglichen. Der Titel der Kurzgeschichte Brandstetters wird nur an dieser Stelle ausgeschrieben, da ich verhindern möchte, dass die Gewalt des N-Worts durch meine Forschungsarbeit reproduziert wird. Dabei bin ich mir des Dilemmas bewusst, dass selbst zensurierte gewaltvolle Sprache nichtsdestotrotz das damit verknüpfte Trauma wieder aufruft.⁸ Im ersten Abschnitt dieser Arbeit untersuche ich in Bezug auf poststrukturalistische und postkoloniale Theorien besonders jene Aspekte des Ordnungsprinzips Rassismus, die in Bezug auf Sprache, Literatur, das Bildungswesen und die Identitätsbildung wirken. In einem zweiten Schritt entwickle ich das Konzept einer rassismuskritischen Literaturdidaktik als interdisziplinäres Unterfangen zwischen Literaturdidaktik, Pädagogik, Literaturwissenschaft und Rassismuskritik. Abschließend wende ich die entwickelte rassismuskritische Lesart auf die drei exemplarischen Primärtexte an. Die Relevanz dieser Forschungsarbeit ergibt sich einerseits aus der sprachlichen Verfasstheit von Rassismus sowie den subversiven Möglichkeiten von Literatur und andererseits aus der Omnipräsenz und Beweglichkeit von Rassismus, die immer wieder die Suche nach neuen, selbst-kritischen und kontrapunktischen pädagogischen Praxen erforderlich machen.

⁴ Vgl. Kalpaka, Annita und Nora Rätzl: Wirkungsweisen von Rassismus und Ethnozentrismus. In: dies. u.a. (Hrsg.): Rassismus. Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Hamburg: Argument Verlag 2017, S. 111, S. 153.

⁵ Adichie, Chimamanda Ngozi: Heimsuchungen. Zwölf Erzählungen. Aus dem Englischen von Reinhild Böhnke. Frankfurt am Main: Fischer Verlag 2010.

⁶ Brandstetter, Alois: Meine besten Geschichten. Salzburg, Wien: Residenz-Verlag 1999, S. 11f.

⁷ Kara, Yadé: Selam Berlin. Zürich: Diogenes Verlag 2003.

⁸ Vgl. Butler, Judith: Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2006, S. 65.

2 Der Entwurf einer rassismuskritischen Literaturdidaktik

Anhand einer Reihe von vielschichtigen, miteinander verwobenen Aspekten soll in diesem Kapitel das Konzept der rassismuskritischen Literaturdidaktik Gestalt annehmen. Im ersten Abschnitt des Kapitels wird das im darauffolgenden Abschnitt entwickelte Konzept der rassismuskritischen Literaturdidaktik, das Kernstück dieser Forschungsarbeit, im momentanen Forschungsstand verortet.

2.1 Theoretische Voraussetzungen der rassismuskritischen Literaturdidaktik

Die theoretischen Voraussetzungen der rassismuskritischen Literaturdidaktik werden aus verschiedenen, miteinander verwobenen Feldern bezogen: aus postkolonialen Theorien, aus rassismustheoretischen Ansätzen, aus sprachphilosophischen Überlegungen und aus dem pädagogischen Feld. Ziel dieses Abschnittes ist es, den aktuellen Forschungsstand zu überblicken, zentrale Begrifflichkeiten zu klären und den für meine weiteren Ausführungen relevanten theoretischen Hintergrund zu skizzieren.

2.1.1 Mächtige Begriffe: Rassismus und Rassismuskritik

Die Termini Rassismus und Rassismuskritik bilden das zentrale Begriffspaar der vorliegenden Arbeit, das sich als theoretischer Bezugspunkt und schließlich als Analysekatgorie der literarischen Texte wie ein roter Faden durch diese Forschungsarbeit zieht. In diesem Abschnitt werden die beiden komplexen Begriffe aus verschiedenen Perspektiven verhandelt und definiert. Dabei beziehe ich mich auf rassismustheoretische Ansätze, die Rassismus als mächtige, alle Sphären menschlichen Lebens durchdringende Diskurse verstehen und die Entstehung der bis heute wirkenden rassistischen Ideologien im Zeitalter der Moderne verorten. Individuumszentrierte Ansätze, die sich der psychologischen Erklärung der Entstehung von sogenannter Fremdenfeindlichkeit widmen, kommen weniger in den Blick, da diese Ansätze die Differenzierung zwischen Fremden und Nicht-Fremden mittragen, anstatt sie kritisch zu untersuchen.⁹

Birgit Rommelspacher definiert Rassismus „als System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren“¹⁰. Das Phänomen des Rassismus entstand im Kontext der Kolonialisierung und der damit einhergehenden Entwicklung der modernen Nationalstaaten.¹¹ Mit der Herausbildung dieser Nationalstaaten ist die Entstehung der nationalen Bildung sowie der Nationalliteratur verstrickt. Als Phänomen der westlichen Moderne charakterisiert sich europäischer Rassismus durch die wissenschaftliche

⁹ Vgl. Mecheril & Scherschel 2009, S. 46.

¹⁰ Rommelspacher, Birgit: Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus und Paul Mecheril (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S. 29.

¹¹ Vgl. Mecheril & Scherschel 2009, S. 41.

Legitimierung der Ausbeutung und Unterdrückung der kolonialisierten Schwarzen Bevölkerung: Ihre sogenannten biologischen Merkmale wurden diskursiv mit ihrem Status als primitive und unzivilisierte ‚Rasse‘ verknüpft und naturalisiert, was die herrschende Ungleichheit rechtfertigen sollte.¹² ‚Rasse‘ ist dabei ein Konstrukt, welches erst durch den Rassismus in der Moderne selbst hervorgebracht wird¹³ und welches ermöglichte, dass Prozesse, wie die Deklaration der prinzipiellen Freiheit und Gleichheit aller Menschen im Kontext der Menschenrechte einerseits und die Ungleichbehandlung und Unterdrückung von Menschen andererseits, gleichzeitig stattfinden konnten. Die Unterdrückungsverhältnisse bedürfen der Konstruktion von scheinbarer Andersheit, um eine überlegene, herrschende und eine unterdrückte Gruppe zu erzeugen, sowie der permanenten diskursiven Wiederholung dieser Konstruktion.¹⁴ Im Zuge dieser Argumentation bediente sich der mächtige europäische Diskurs bestimmter Argumentationsstrategien, die bis heute wirken: Rommelspacher beschreibt die Strategien der Naturalisierung von Differenzen, der Homogenisierung der Anderen in vereinheitlichten Gruppen, der Polarisierung und der Hierarchisierung.¹⁵ Diese rassistischen Argumentationsmuster bestehen weiter, auch wenn nicht mehr explizit auf das diskreditierte ‚Rasse‘-Konstrukt zurückgegriffen wird.¹⁶ Kalpaka und Rätzzel richten ihren Blick auf das einzelne Individuum und lesen rassistische Argumentationen, wie die Dichotomisierung in Eigenes und Fremdes, als paradoxe Form der Rebellion gegen die eigene Unterdrückung: Angehörige der hegemonialen Gruppe erleben, dass die eigene Lebensweise, die eigenen Bedürfnisse und somit die Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens, die durch Normen reguliert werden, von sogenannten Fremden in Frage gestellt werden, da sich diese nicht den gleichen Normen unterordnen.¹⁷ Das herrschende Subjekt will nun die Normen, die es selbst regulieren, durchsetzen, um den Zwang, unter dem es selbst steht, zu verschleiern, und es diskriminiert im Zuge dessen sogenannte Fremden. Daraus schließen Kalpaka und Rätzzel, dass hinter rassistischen Praxen Bedürfnisse nach Sicherheit, Kontrolle, Zugehörigkeit und Selbstbestimmung stehen.¹⁸ Dieser Erklärungsaspekt muss insofern ergänzt werden, als auch

¹² Rommelspacher weist an dieser Stelle auch auf weitere Formen von Rassismus, beispielsweise im indischen Kastensystem oder im japanischen Gesellschaftsgefüge, hin, die von der europäischen, im Kontext der Kolonialisierung entstandenen Form des Rassismus unterschieden werden müssen (vgl. Rommelspacher 2009, S. 25ff).

¹³ Vgl. Nduka-Agwu, Adibeli und Antje Lann Hornscheidt: Der Zusammenhang zwischen Rassismus und Sprache. In: dies. (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag 2013, S. 13f.

¹⁴ Vgl. Bhabha, Homi: Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg Verlag 2000, S. 44.

¹⁵ Vgl. Rommelspacher 2009, S. 25ff.

¹⁶ Vgl. Mecheril, Paul und Claus Melter: Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: dies., u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S. 152.

¹⁷ Vgl. Kalpaka & Rätzzel *Wirkungsweisen von Rassismus und Ethnozentrismus* 2017, S. 89.

¹⁸ Vgl. Kalpaka, Annita und Nora Rätzzel: Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein – 30 Jahre später. In: dies. u.a. (Hrsg.): Rassismus. Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Hamburg: Argument Verlag 2017, S. 17ff; vgl. Kalpaka & Rätzzel *Wirkungsweisen von Rassismus und Ethnozentrismus* 2017, S. 73f.

von Rassismus betroffene Menschen an der Reproduktion der Normen und an ausschließenden Praxen teilhaben, da es keinen Ort außerhalb der rassistischen Ordnung gibt.¹⁹ Über diese allgemeinen Strategien, *weiße* Herrschaft und Überlegenheit zu legitimieren, hinaus zeigt sich, dass Rassismus in seinen Erscheinungsformen und jeweiligen Funktionen vielfältig ist. Antisemitismus oder Antiziganismus sind beispielsweise ebenso Formen von dem von Europa ausgehenden Rassismus.²⁰ Allen gemeinsam ist die abwertende Konstruktion von Gruppen anhand scheinbar naturgegebener Kategorien, wie der Hautfarbe oder Religionszugehörigkeit, zum Zweck von Ausgrenzung und Ausbeutung.²¹

Die genannten allgemeinen Argumentationsstrategien kehren beim aktuellen Prozess der Rassifizierung im Kontext des antimuslimischen Rassismus, einer weiteren zentralen Erscheinungsform des Rassismus, wieder: Die Religionszugehörigkeit zum Islam wird zunehmend zum naturalisierten Differenzierungsmerkmal, um gesellschaftliche Hierarchien zu legitimieren.²² Insofern plädieren Nduka-Agwu und Hornscheidt dafür, in der Analyse aktueller Rassismusphänomene nicht von einer neuen Form des Neo-Rassismus anhand der scheinbar neuen Differenzlinie Kultur auszugehen, da die kulturalisierende Argumentation seit deren Entstehung Teil rassistischer biologisierender Argumentationsstrategien ist.²³ Außerdem beruht auch diese Form des Rassismus auf historisch gewachsenen Diskursen: Der Orientalismus der kolonisierenden Europäer_innen brachte jahrhundertlang gewisse Bilder, die den Islam als Gegensatz und Feind des aufgeklärten Europa positionierten, hervor.²⁴ An diesem Punkt setzen auch die Ausführungen Edward Saids an – mit seiner Schrift „Orientalismus“²⁵ begründet dieser die

¹⁹ Vgl. Scharathow, Wiebke: Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit – Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit. In: dies. und Rudolf Leiprecht (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S. 20f.

²⁰ Vgl. Rommelpacher, Birgit: Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag 1995, S. 39.

Die Geschichte und die spezifischen Bedingungen von Antiziganismus und Antisemitismus spielen in der vorliegenden Forschungsarbeit eine untergeordnete Rolle (siehe dazu beispielsweise Severin, Jan: Antiziganismus. In: Arndt, Susan und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: UNRAST Verlag 2011, S. 66-74), da ich, sowohl im Hinblick auf die ausgewählten postkolonialen Theoretiker_innen als auch bei der Auswahl der zu analysierenden literarischen Werke, meinen Fokus auf Rassismen in kolonialen Kontexten, die beispielsweise Schwarze Menschen oder Muslim_innen als von Rassismus betroffene Gruppen hervorbringen, lege. Wenn auch viele Aspekte des erarbeiteten Konzepts des rassismuskritischen Literaturunterrichts auch für antiziganismus- oder antisemitismuskritischen Literaturunterricht fruchtbar gemacht werden können, ist es die Aufgabe weiterführender Arbeiten, dazu ausführliche Konzepte zu erarbeiten.

²¹ Vgl. Severin 2011, S. 67.

²² Vgl. Rommelpacher 2009, S. 28.

²³ Vgl. Nduka-Agwu & Hornscheidt 2013, S. 16ff.

²⁴ Vgl. Rommelpacher 2009, S. 27.

²⁵ Said, Edward: Orientalismus. Aus dem Englischen von Hans Günter Holl. Frankfurt am Main: Fischer Verlag⁴ 2014.

postkolonialen Theorien, das zentrale Fundament rassismustheoretischer Debatten.²⁶ Sowohl der Fokus auf historische Diskurse und Bilder in der rassismustheoretischen Forschung als auch die Beschaffenheit des Strukturprinzips Rassismus selbst, das keine „gesellschaftliche Position jenseits von Rassismus“²⁷ ermöglicht, sind in Bezug auf Michel Foucaults Ausführungen zu den Begriffen von Macht, Herrschaft und Widerstand zu verstehen.²⁸ Sprachphilosophische und insbesondere poststrukturalistische Ansätze bilden somit den zweiten zentralen theoretischen Bezugspunkt dieser Arbeit und sind auch mit den postkolonialen Theorien eng verwoben. Von Rassismus betroffene Menschen erleben gesellschaftliche Diskriminierungen und Ausschlüsse aufgrund ihres konstruierten Andersseins anhand der benachteiligenden Zuteilung von ökonomischen, sozialen, kulturellen und symbolischen Ressourcen. Auch anhand dieser Zuteilungen werden sie entweder als zugehörig oder als fremd und anders markiert. Angehörige der Dominanzkultur, ein von Rommelspacher geprägter Begriff, profitieren von dieser Ordnung und sind sich dabei nicht nur ihrer Privilegien meist nicht bewusst, sondern nehmen diese als selbstverständliche Normalität wahr und stimmen der diskriminierenden Ordnung insgeheim zu.²⁹ Privilegien *weißer* Menschen sind beispielsweise, unter zahlreichen anderen, als Individuum betrachtet zu werden, sich nicht dafür rechtfertigen zu müssen, in Europa zu leben, die Wahl zu haben, sich (nicht) mit Rassismus auseinanderzusetzen oder nicht gefragt zu werden, für alle Menschen der eigenen Hautfarbe zu sprechen.³⁰ Die eigenen Interessen am Fortbestand dieser Hierarchien werden geleugnet, um das positive Selbstbild *weißer* toleranter Menschen in einer demokratischen Gesellschaft nicht zu stören. Aufgrund der komplexen Verstrickungen in die rassistischen Diskurse können rassistische mit rassismuskritischen Einstellungen koexistieren. Aus der dominanzkulturellen Ordnung der Gesellschaft folgt auch, dass privilegierte *weiße* Menschen die Deutungshoheit darüber haben, was als rassistisch verstanden wird und was nicht.³¹ Da über Rassismus zu sprechen eine die dominanzkulturelle Position gefährdende,

²⁶ Vgl. Castro Varela, Maria do Mar und Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag² 2015, S. 41.

Nghi Ha weist in diesem Kontext kritisch darauf hin, dass gerade postkoloniale Theoretiker_innen, die sich der Dekonstruktion von Gründungs- und Abstammungsepistemen verschreiben, selbst paradoxerweise eine scheinbar lineare Entwicklung der Postkolonialen Theorie konstruieren (vgl. Nghi Ha, Kien: Postkoloniale Kritik als politisches Projekt. In: Reuter, Julia und Paula-Irene Villa (Hrsg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld: transcript Verlag 2010, S. 266).

²⁷ Nudka-Agwu & Hornscheidt 2013, S. 16.

²⁸ Vgl. Foucault, Michel: Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve Verlag 1978, S. 82, S. 211, S. 195; vgl. Foucault, Michel: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2014, S. 96.

²⁹ Vgl. Rommelspacher 2009, S. 30ff; vgl. Mecheril & Scherschel 2009, S. 39.

³⁰ Vgl. Sow, Noah: weiß. In: Arndt, Susan und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: UNRAST Verlag 2011, S. 190f; vgl. Ogette, Tupoka: exit RACISM. Münster: UNRAST-Verlag 2017, S. 68f.

³¹ Vgl. Rommelspacher 2009, S. 30ff; vgl. Mecheril & Scherschel 2009, S. 39.

normative Dimension enthält, ist dies gesellschaftlich nicht erwünscht und deswegen häufig mit Dethematisierung konfrontiert.³² Deswegen sind Rassismen auch häufig schwer als solche zu identifizieren.³³ Für die Erfahrung, dass Berichte über persönliche Rassismuserfahrungen zurückgewiesen und nicht ernst genommen werden, entwickelte sich der Begriff des sekundären Rassismus.³⁴ Der Begriff der Dominanzkultur nimmt also das Geflecht verschiedener Machtdimensionen und die daran gekoppelte ungleiche Verteilung von Ressourcen, Repräsentation und Partizipation in den Blick und zeigt den Konsens *weißer* Menschen mit den herrschenden Verhältnissen und der internalisierten, unveränderbar erscheinenden Norm.³⁵ Somit ist in der dominanzkulturellen Betrachtung der herrschaftlichen Verhältnisse auch schon der Fokus auf die Intersektionalität, die Verstrickung verschiedener Diskriminierungsformen, angelegt.³⁶

Die Intersektionalitätsforschung ging von den Diskriminierungserfahrungen Schwarzer Frauen – betroffen von Sexismus und Rassismus – aus.³⁷ Die Autorin bell hooks zeigt beispielsweise im Kontext des Schwarzen Befreiungskampfs, wie das Streben vieler Schwarzer Männer nach den männlichen Privilegien in einer patriarchalen Ordnung den Kampf gegen die *weiße* Hegemonie durch die fortgeführte Unterdrückung Schwarzer Frauen untergräbt.³⁸ Der intersektionale Forschungsschwerpunkt untersucht also Zusammenhänge zwischen verschiedenen Formen von Ungleichheiten und Ausschlüssen, wobei ein besonderes Augenmerk auf den Differenzkategorien race, class, und gender liegt. Weitere relevante Differenzdimensionen können Kaste, Sexualität, Religion, Alter und Gesundheit/Behinderung sein. Die Festlegung relevanter Differenzkategorien ist stark umstritten, da dadurch andere Ausschlussmechanismen verschleiert werden.³⁹ Darum verstehe ich das Aufzeigen und Formulieren bisher ungesehener

³² Vgl. Mecheril & Scherschel 2009, S. 50.

³³ Vgl. Kilomba, Grada: Das N-Wort und Trauma. In: Melter, Claus und Paul Mecheril (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S. 142.

³⁴ Vgl. Dirim, Inci, Binder, Nicole u.a.: Postkoloniale Didaktik. In: Wegner, Anke (Hrsg.): Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich 2016, S. 136.

³⁵ Vgl. Rommelspacher 1995, S. 23ff.

Der Philosoph Antonio Gramsci zeigte bereits die zentrale Rolle der Intellektuellen an der Aufrechterhaltung der von der herrschenden Klasse eines Staates ausgehenden Hegemonie: Mit ihrem (stillen) Konsens zum Handeln der Regierenden prägen sie die öffentliche Meinung zu deren Gunsten. Deswegen ist ein zentrales Ziel der Herrschenden, die Intellektuellen ideologisch zu assimilieren (vgl. Gramsci, Antonio: Philosophie der Praxis. Eine Auswahl. Frankfurt am Main: Fischer Verlag 1967, S. 410ff).

³⁶ Vgl. Rommelspacher 1995, S. 89ff.

³⁷ Vgl. Kerner, Ina: Verhält sich intersektional zu lokal wie postkolonial zu global? Zur Relation von postkolonialen Studien und Intersektionalitätsforschung. In: Reuter, Julia und Paula-Irene Villa (Hrsg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld: transcript Verlag 2010, S. 238ff.

³⁸ Vgl. hooks, bell: Sehnsucht und Widerstand. Kultur, Ethnie, Geschlecht. Berlin: Orlanda Frauenverlag 1996, S. 57, S. 97ff.

³⁹ Vgl. Maria do Mar und Nikita Dhawan: Mission Impossible: Postkoloniale Theorie im deutschsprachigen Raum? In: Reuter, Julia und Paula-Irene Villa (Hrsg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld: transcript Verlag 2010, S. 313ff.

Differenzdimensionen als politischen Kampf und Solidaritätsbewegung. Die Frage nach relevanten Analysekatoren muss offenbleiben, um Überbetonungen und Vernachlässigungen von Kategorien zeigen zu können. Gleichzeitig darf die Differenzkategorie race nicht aus den Augen verloren werden, da sonst der Prozess der Dekolonisierung nicht vorangetrieben wird. In Bezug auf die Prozesse der Identitätsbildung zeigt die Intersektionalitätsforschung, dass jeder individuelle Prozess der Subjektivierung mehrere Bezugspunkte aufweist und multifaktoriell ist.⁴⁰ Castro Varela und Jagusch weisen darauf hin, dass verschiedene Benachteiligungen nicht einfach addiert werden können, sondern dass sich Diskriminierungserfahrungen und auch das Risiko, von Diskriminierung betroffen zu sein, ständig verändern und vom jeweiligen Kontext und der sozialen Position abhängen. Fremd- und Selbstwahrnehmungen stimmen häufig nicht überein, weil verschiedene Identitätsaspekte unterschiedlich gewichtet werden. Homogenisierende Perspektiven auf konstruierte Gruppen sind irreführend, genauso wie der Begriff der Differenzlinie: Differenzen sind wechselseitig, interdependent und konstruiert, was mit dem Begriff der scheinbar geraden, unveränderbaren Linie aus dem Blick gerät. Bestimmte Diskriminierungserfahrungen bringen dabei auch immer bestimmte Widerstandsstrategien, die die zugewiesene soziale Position verwirren können, hervor.⁴¹ bell hooks fordert angesichts dieser Verstrickungen neue, solidarische, sowohl feministische als auch rassismuskritische Strategien, um neue Konzepte von Männlichkeit und Schwarzer Identität zu ermöglichen.⁴² Der Weg zu einer gerechteren und gewaltloseren Gesellschaft ist also an die Eröffnung neuer Identitätskonzeptionen gekoppelt. Aus der Intersektionalitätsforschung ergibt sich für das Konzept der rassismuskritischen Literaturdidaktik, dass es sich dabei notwendig um ein feministisches und inklusives Konzept handelt und jede kritische didaktische Praxis möglichst alle herrschenden Unterdrückungssysteme mitbedenken muss.

Rassismus ist als Ordnungssystem im Prozess der Identitätsbildung generell zentral: Rassismus begründet und rechtfertigt gesellschaftliche Hierarchien und konstituiert als symbolische Ordnung nicht nur die von Rassismus betroffenen Menschen als Objekte, sondern auch diejenigen, die Rassismus als Subjekte reproduzieren. Das bedeutet, dass Rassismus über die Verteilung von Macht und ökonomischen Mitteln das gesellschaftliche Miteinander regelt und sich auf die Identitätsbildung aller Menschen auswirkt.⁴³ Rassismus ist somit „als strukturierter und

⁴⁰ Vgl. Kerner 2010, S. 241ff.

⁴¹ Vgl. Castro Varela, Maria do Mar und Birgit Jagusch: Möglichkeitsräume und Widerstandsstrategien. Überlegungen zu einer geschlechtergerechten und antirassistischen Jugendarbeit. In: Scharathow, Wiebke und Rudolf Leiprecht (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S. 2670ff.

⁴² Vgl. hooks 1996, S. 97ff.

⁴³ Vgl. Mecheril & Scherschel 2009, S. 47ff.

strukturierender Raum“⁴⁴ der Identitätsentwicklung sowie aller gesellschaftlichen Prozesse zu verstehen. Dabei wird die scheinbare Andersartigkeit und Minderwertigkeit des diskriminierten Objekts an sichtbare und scheinbar natürliche Eigenschaften gekoppelt - so wird beispielsweise die Farbe der Haut zum Zeichen der Marginalität, dem sich Individuen nicht entziehen können. Diese stereotype Wahrnehmung verhindert die Anerkennung der Individualität aller sich im Ordnungsprinzip Rassismus bewegenden Menschen.⁴⁵ Rassismus ist also keine Frage der individuellen Einstellung, sondern eine alle Bereiche menschlichen Lebens betreffende „Deutungs- und Unterscheidungspraxis“⁴⁶. Das bedeutet einerseits, dass Rassismus nicht, wie eine gängige Vorstellung lautet, nur ein Problem von Menschen mit niedrigem sozioökonomischem Status ist und dass andererseits die generelle Verstrickung in koloniale Diskurse und Praktiken unabhängig ist von der Teilnahme eines Landes am Kolonialismus. Denn die rassistischen Diskurse wirken überall und wir alle sind darin verstrickt.⁴⁷

Bei der Definition von Rassismuskritik halte ich mich an die folgenden Ausführungen, die sich auf Foucault'sche Überlegungen beziehen. Rassismuskritik ist:

[die] kunstvolle, kreative, gleichwohl reflexive, beständig zu entwickelnde und unab-schließbare, gleichwohl entschiedene Praxis, die von der Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, sich nicht ‚dermaßen‘ von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen regieren zu lassen.⁴⁸

Rassismuskritik wendet sich gegen herrschende rassistische Strukturen auf allen Ebenen mit dem Ziel, eine Dekolonisierung voranzutreiben und so gerechtere Verhältnisse zu schaffen. Essentieller Teil dieser Prozesse ist immer die gleichzeitige Reflexion der eigenen Erfahrungen, Handlungen und Denkmuster. Kalpaka und Rätzkel orten darin ein befreiendes Moment: Sie verstehen den Kampf gegen Rassismus als Kampf für die eigene Befreiung mit dem Ziel einer möglichst demokratischen Gesellschaft, in der allen Subjekten gleichermaßen der Zugang zu Ressourcen und Partizipation zukommt.⁴⁹ Die Bedürfnisse, die hinter rassistischen Praxen stehen – nach Sicherheit, Kontrolle, Zugehörigkeit und Selbstbestimmung – sollen auf dem Weg zu einer demokratischeren Gesellschaft zukünftig in rassismuskritischen Strategien realisiert werden können.⁵⁰ Kultur und Identität werden in dieser anzustrebenden Gesellschaft als sich prozesshaft und lebenslang entwickelnde, vielfältige Systeme gedacht.⁵¹ Gleichzeitig beinhaltet

⁴⁴ Mecheril & Scherschel 2009, S. 54.

⁴⁵ Vgl. Bhabha 2000, S. 111ff.

⁴⁶ Mecheril & Scherschel 2009, S. 52.

⁴⁷ Vgl. Castro Varela & Dhawan 2015, S. 21.

⁴⁸ Scharathow, Wiebke, Melter, Claus, u.a: Rassismuskritik. In: Melter, Claus und Paul Mecheril (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S. 10.

⁴⁹ Vgl. Kalpaka & Rätzkel *Wirkungsweisen von Rassismus und Ethnozentrismus* 2017, S. 111, S. 153.

⁵⁰ Vgl. Kalpaka & Rätzkel *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein – 30 Jahre später* 2017, S. 17ff.

⁵¹ Vgl. Kalpaka & Rätzkel *Wirkungsweisen von Rassismus und Ethnozentrismus* 2017, S. 101.

der rassismuskritische Reflexionsprozess die womöglich schmerzhaftes Erkenntnis der eigenen Teilhabe am rassistischen System sowie der eigenen Privilegien.⁵² Der Begriff der Rassismuskritik grenzt sich vom Begriff des Antirassismus ab und kritisiert diesen wegen seiner plakativen moralischen Wertungen und der Reproduktion rassistischer Denkweisen.⁵³ Antirassistische Positionen verstehen sich laut Mecheril und Scherschel als Anklagende und Verfechtende der *political correctness* und schaffen so zwar entlastende, scheinbar rassismusfreie Schutzräume für Rassismusbetroffene, verlieren aber gleichzeitig an analytischer Genauigkeit. Darüber hinaus führt das Sprechen über Rassismus im Spannungsfeld von Abwehr und moralisierender Haltung häufig zur Nichtthematisierung und somit zur Konservierung rassistischer Verhältnisse.⁵⁴

Wegen der Beweglichkeit und Veränderlichkeit der Rassismen müssen auch die Rassismuskritiken ständig ihre Strategien und Argumentationen ändern, es handelt sich also um eine unabschließbare, reflexive Praxis.⁵⁵ Dementsprechend gibt es auch nicht das rassistische oder das rassismuskritische Schreiben, sondern viele Spielarten und Ausdrucksweisen, deren Rezeption auch vom jeweiligen Kontext bestimmt ist. Zusammenfassend lässt sich Rassismus als mächtiges, alle gesellschaftlichen Bereiche durchziehendes Ordnungssystem verstehen, das in der Moderne im Kontext von Kolonialismus und der Herausbildung der Nationalstaaten entstand. Als strukturierendes und ordnendes Prinzip durchzieht Rassismus nicht nur die Identitätsbildung und Zugehörigkeitsordnungen, sondern auch Sprache, Literatur und das Bildungswesen.

2.1.2 Das sprachphilosophische und postkoloniale theoretische Fundament

Dieser Abschnitt setzt sich zum Ziel, die Verflochtenheit von Rassismus, Sprache und Literatur in Bezug auf sprachphilosophische und postkoloniale Ansätze auszuverhandeln. Dabei zeigt sich, dass diese Verflechtungen bereits im Entstehungskontext der postkolonialen Theorien eingeschrieben sind: Die drei zentralen Denker_innen der postkolonialen Theorien – Edward Said, Gayatri Chakravorty Spivak und Homi Bhabha – sind Literaturwissenschaftler_innen und arbeiten in Bezug auf die bzw. in Abgrenzung von den poststrukturalistischen Theorien Michel Foucaults und Jaques Derridas auch literarische Werke.⁵⁶ Die Bedeutung der poststrukturalistischen Ansätze für die postkoloniale Theorie ergibt sich aus deren Erschütterung des

⁵² Vgl. Sow 2011, S. 190f.

⁵³ Vgl. Mecheril & Melter *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus* 2010, S. 171ff.

⁵⁴ Vgl. Mecheril & Scherschel 2009, S. 51f.

⁵⁵ Vgl. Mecheril & Melter *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus* 2010, S. 172.

⁵⁶ Vgl. Castro Varela & Dhawan 2015, S. 13, S. 41.

Spivak kritisiert Foucault beispielsweise für seine Ausblendung des Kolonialismus und Imperialismus (vgl. Spivak, Gayatri Chakravorty: *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subaltern Artikulation*. Wien: Verlag Turia + Kant 2008, S. 72f).

westlichen Denkens und deren Bearbeitung sprachlicher Gewalt sowie den nützlichen Methodologien der Foucault'schen Diskursanalyse und der Derrida'schen Dekonstruktion.⁵⁷

Wie dargelegt, wird Rassismus von diversen rassismustheoretischen Positionen „als System von Diskursen und Praxen“⁵⁸ verstanden, Rassifizierungsprozesse stützen sich auf sprachliche Strategien. Auch, wenn bestimmte Begriffe, wie das N-Wort, vom Diskurs inzwischen delegitimiert wurden: Rassistisches Sprechen als Teil des herrschaftlichen Diskurses strukturiert alle gesellschaftlichen Bereiche. Diskursanalytisch orientierte Theorien untersuchen Normen, die die Sprache und das Sprechen reglementieren, die eine diskursive Macht entfalten und so festlegen, wer zum Sprechen berechtigt ist und was gesprochen werden darf.⁵⁹ Im Textkorpus des Philosophen Foucault finden sich einige zentrale Überlegungen, um die Phänomene Rassismus und Rassismuskritik theoretisch durchdringen zu können. So beschreibt Foucault Macht und Widerstand als zwei einander bedingende Bewegungen derselben, diskontinuierlichen Diskurse. Auch Rassismus und Rassismuskritik sind als solche einander bedingende Bewegungen von Macht und Widerstand zu verstehen. Foucault schreibt:

Die Macht [...] ist niemals hier oder dort lokalisiert, niemals in den Händen einiger weniger, sie wird niemals wie ein Gut oder wie Reichtum angeeignet. Die Macht funktioniert und wird ausgeübt über eine netzförmige Organisation. Und die Individuen zirkulieren nicht nur in ihren Mächten, sondern sind auch stets in einer Position, in der sie diese Macht zugleich erfahren und ausüben; sie sind niemals die unbewegliche und bewußte Zielscheibe dieser Macht, sie sind stets ihre Verbindungselemente.⁶⁰

Dieser Textausschnitt weist auf einige zentrale Merkmale des Foucault'schen Machtkonzepts hin: Das komplexe Gefüge aus Machtbeziehungen ist beweglich, umkehrbar, vielgestaltig und unverbunden, weswegen Gegenstrategien und widerständige Praktiken, die ebenso beweglich und verschiebbar sein müssen, möglich sind. Die Reduktion von Macht auf den Begriff der Unterdrückung verschleiert Widerstandsmöglichkeiten und die produktiven Aspekte der Macht, die ja auch das Subjekt hervorbringt.⁶¹ Judith Butlers diskursanalytisch orientierte Ausführungen beschreiben diese produktiven Seiten der Macht in Bezug auf die sprachliche Konstituierung des Menschen durch den Akt der Namensgebung: Die Anrufung mit einem Namen ermöglicht die Existenz der angerufenen Person, verweist sie auf einen sozialen Platz und verleiht ihr Identität. Diese Identität bezieht sich dabei immer auf schon bestehende soziale,

⁵⁷ Vgl. Castro Varela & Dhawan 2015, S. 17, S. 320ff.

⁵⁸ Rommelspacher 2009, S. 29.

⁵⁹ Vgl. Hermann, Steffen und Hannes Kuch: Philosophien sprachlicher Gewalt – Eine Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Philosophien sprachlicher Gewalt. 21 Grundpositionen von Platon bis Butler. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2010, S. 23f.

⁶⁰ Foucault 1978, S. 82.

⁶¹ Vgl. Foucault 1978, S. 35, S. 191f, S. 211.

sprachlich (re-)produzierte Kategorisierungen.⁶² Hier zeigt sich der gewaltvolle Aspekt der Subjektivierung: Denn die sprachlichen Kategorisierungen beschränken die möglichen Existenzformen von Individuen, da die Gesellschaft auf eindeutige Zuschreibungen für jedes Individuum besteht. Den Kategorisierungen können wir uns nicht entziehen, ohne zu riskieren, nicht mehr wahrgenommen zu werden.⁶³ Butler beschreibt, dass rassistische Sprachstrukturen, die sich beispielsweise in der Verwendung verletzender Namen und Bezeichnungen zeigen, aus ihrer „Geschichtlichkeit“⁶⁴ ihre sprachliche Gewalt generieren. Diese Geschichtlichkeit wird beim Gebrauch von rassistischen Namen und Bezeichnungen aufgerufen, wodurch das damit verknüpfte Trauma wiederholt und die Unterwerfung re-inszeniert werden. Rassistisches Sprechen beruht auf der Aktualisierung sprachlicher Konventionen durch das einzelne sprechende Subjekt. Die Sprecher_innen sind zwar für ihr rassistisches Sprechen verantwortlich, sie allein bedingen aber nicht den Anfang oder das Ende rassistischen Sprechens, da die Konvention weiterhin wirkt.⁶⁵

Angesichts der sprachlichen Verfasstheit von Rassismus und dessen ständiger Reproduktion im Sprechen ergibt sich die zentrale Bedeutung der sprachlichen Gestaltung von Forschungsbeiträgen. In der vorliegenden Arbeit markiere ich deswegen den Begriff ‚Rasse‘ mit einfachen Anführungszeichen, da dieser Begriff keinen unverfänglichen Kontext kennt, da er unumgänglich auf faschistische und rassistische Ideologien verweist und sowohl sein Konstruktions- als auch der gewaltvolle Zitatcharakter hervorgehoben werden müssen. Dem N-Wort als (re-)traumatisierenden Begriff, der die koloniale, rassistische Unterdrückung festigt,⁶⁶ kommt besonders im abschließenden Teil der Literaturanalyse eine zentrale Bedeutung zu. Weitere problematische Begriffe – wie biologisch oder Kultur – bleiben grafisch unmarkiert, da sich die damit verbundenen Problematiken aus dem Kontext erschließen. Die durch den Rassismus erst hergestellte Gruppe der von Rassismus betroffenen Menschen soll nicht als homogene Gruppe erscheinen, weswegen ich mich diffus scheinender Begriffe bediene, um mich auf Migrationsandere,⁶⁷ People of Color (kurz PoC) oder Menschen mit Rassismuserfahrungen zu beziehen.

⁶² Vgl. Butler 2006, S. 9; vgl. Hermann & Kuch 2010, S. 24.

⁶³ Vgl. Hermann & Kuch 2010, S. 24.

⁶⁴ Butler 2006, S. 63.

⁶⁵ Vgl. Butler 2006, S. 60ff.

Auch die Grundbegriffe des politischen Diskurses erweisen sich, durch deren Verwendung in Kontexten der kolonialen Unterdrückung, als korrumpiert. Das betrifft beispielsweise Begriffe wie Universalität, Gerechtigkeit, Freiheit oder Gleichheit, da diese traditionell auf Ausschlüssen und damit verbundener Ausbeutung beruhen (vgl. Butler 2006, S. 250).

⁶⁶ Vgl. Kilomba 2009, S. 140.

⁶⁷ Der Begriff der Migrationsanderen wurde von Mecheril im Rahmen der Migrationspädagogik geprägt. Dieser Begriff zeigt die festschreibenden und pauschalisierenden Unterscheidungspraxen von Seiten der hegemonialen Ordnung und ist besonders im Kontext Schule bedeutsam, weil die Institution Schule an der Festschreibung benachteiligender Differenzen beteiligt ist (Vgl. Mecheril, Paul: Migrationspädagogik. Hinführung zu einer

Aus dem Feld der Critical Whiteness Studies⁶⁸ entlehne ich die Hervorhebung der Analysekat-
egorie *weiß*, die enthüllt, dass es sich dabei um die unsichtbare, hegemoniale Position innerhalb
der herrschenden Machtverhältnisse handelt und dass diese Position *weißes*, als universell gel-
tendes Wissen hervorbringt. Schwarz als Beschreibung und Selbstbezeichnung von Identitäten
wird großgeschrieben, eine Schreibweise, die als kollektive, politische Selbstbenennung ent-
standen ist. Die Bezeichnungen *weiß* und Schwarz sind nicht analog zueinander, sondern be-
schreiben verschiedene Positionen in der rassistischen Ordnung. Diese Asymmetrie wird durch
die unterschiedlichen Schreibweisen ausgedrückt.⁶⁹

Die postkoloniale Theorie umfasst eine Vielzahl von Positionen und Strategien, die die Pro-
zesse der Kolonialisierung und der ständigen De- und Rekolonisierung, deren Brüche, Bewe-
gungen und Widersprüche untersuchen. Sie ist unweigerlich politisch und setzt sich die Deko-
lonisierung und einen epistemischen Wandel zum Ziel. Postkolonialismus ist als kritische Ge-
genbewegung zum Kolonialismus zu verstehen, womit diese beiden Kräfte auch im Spiel von
Macht und Widerstand gelesen werden können. Dabei ist die postkoloniale Theorie nicht der
Ursprung und die einzige Form von Kritik an Kolonialismus und Imperialismus, sondern stellt
eine bestimmte Perspektive dar.⁷⁰ Da auch die Strategien des Kolonialismus vielfältig und he-
terogen sind, erweist sich „die Multidirektionalität postkolonialer Kritik“⁷¹ als zentral. Die the-
oretischen Bezüge der postkolonialen Theorien sind vielfältig und speisen sich vor allem aus
marxistischen und poststrukturalistischen Ansätzen. Daraus ergibt sich die Kritik an ausbeute-
rischen Strukturen am globalisierten Arbeitsmarkt sowie an der Verknüpfung von Kolonialis-
mus und Kapitalismus sowie die Kritik an westlichen Epistemologien.⁷² Kritik an der postko-
lonialen Theorie bezieht sich darauf, dass diese im Westen gerade angesagt ist und westliche
Intellektuelle dabei unterstützt, mit der eigenen Vergangenheit ins Reine zu kommen, ohne die
ideologischen, politischen oder ökonomischen Strukturen tatsächlich anzugreifen und zu

Perspektive. In: ders., Castro Varela, Maria do Mar, u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Ver-
lag 2010, S. 12ff).

⁶⁸ Die Critical Whiteness Studies reagierten auf Rassismusforschung, die sich allein PoC als den Opfern von
Rassismus zuwandte, wollen mit der Analysekatégorie des *Weißseins* den Fokus auf die Privilegien und die un-
markierte weiße Normalität lenken und diese kritisch reflektieren (vgl. Rösch, Heidi: Deutschunterricht in der
Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag 2017, S. 164f).

⁶⁹ Vgl. Nduka-Agwu & Hornscheidt 2013, S. 32f; vgl. Piesche, Peggy und Susan Arndt: Weißsein. Die Notwen-
digkeit Kritischer Weißseinsforschung. In: Arndt, Susan und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.): Wie Rassismus aus
Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlage-
werk. Münster: UNRAST Verlag 2011, S. 192f.

⁷⁰ Vgl. Castro Varela & Dhawan 2015, S. 12ff, S. 41, S. 150, S. 324.

⁷¹ Castro Varela & Dhawan 2015, S. 323.

⁷² Vgl. Castro Varela & Dhawan 2015, S. 12.

verändern. Außerdem konnten Partizipation, Dekolonisierung und Demokratisierung bisher nicht mit den Methoden der postkolonialen Theorien erreicht werden.⁷³

Die Methode der kolonialen Diskursanalyse, angefangen bei Edward Saids „Orientalismus“, stellt einen zentralen Bestandteil postkolonialer Schriften dar und praktiziert neue Lesarten der Kolonialgeschichte und der Literatur, die die Beständigkeit rassistischer Repräsentationsformen aufzeigen.⁷⁴ Bei der Literaturanalyse hat aber jede_r der postkolonialen Theoretiker_innen einen anderen Fokus: Spivak untersucht auch postkoloniale Texte, die die kolonialen Narrative verwirren, und liest Literatur dekonstruktiv als Suche nach Gegen-Orten, nach dem Verschwiegenen und Nebenschauplätzen.⁷⁵ Literarischem Lesen kommt in diesem Kontext die Bedeutung zu, den Umgang mit Uneindeutigkeiten und der Unabgeschlossenheit des Sinnbildungsprozesses zu ermöglichen.⁷⁶ Bhabha begibt sich auf die Suche nach Widerständen, Lücken und Mehrdeutigkeiten in der Literatur und betont dabei die Handlungsmacht des Widerstandes. Besonders seine Interpretation des Begriffes der Hybridität als mögliche Widerstandsform ist für den postkolonialen Diskurs zentral und wurde beispielsweise auch im Konzept der Migrationspädagogik von Paul Mecheril aufgenommen.⁷⁷ Das Konzept der Hybridität wird von Bhabha auch auf die Kultur angewandt,⁷⁸ wodurch sich die unbedingte und wesenhafte Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit jeder Identität zeigt.⁷⁹ Darüber hinaus fordert Bhabha „transnationale Geschichten“ von Migrant_innen, kolonisierten oder geflüchteten Menschen als Bereiche einer neuen „Weltliteratur“⁸⁰, worauf Wintersteiner in seinem Konzept der Poetik der Verschiedenheit reagiert. Sowohl diese Forderung als auch das methodologische Vorgehen der postkolonialen Theoretiker_innen werde ich im Konzept der rassismuskritischen Literaturdidaktik und der Literaturanalyse aufgreifen.

⁷³ Vgl. Castro Varela & Dhawan 2010, S. 305ff.

⁷⁴ Vgl. Castro Varela & Dhawan 2015, S. 17; Vgl. Said 2014, S. 137-228.

⁷⁵ Vgl. Castro Varela & Dhawan 2015, S. 160.

⁷⁶ Vgl. Spivak, Gayatri Chakravorty: Righting Wrongs. In: *The South Atlantic Quarterly*, 103 (2/3). Duke University Press 2004, S. 532.

⁷⁷ Vgl. Castro Varela & Dhawan 2015, S. 227ff. Allein die Verwendung des Hybriditätsbegriffs bedeutet noch nicht, dass die Machtbeziehungen überwunden sind, womit die Gefahr der Verschleierung von Unterdrückung besteht (vgl. Wintersteiner, Werner: *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Klagenfurt, Celovec: Drava Verlag 2006b, S. 71ff).

⁷⁸ Vgl. Bhabha 2000, S. 58.

⁷⁹ Vgl. Castro Varela & Dhawan 2015, S. 247.

⁸⁰ Bhabha 2000, S. 18.

2.1.3 Die Verflechtungen von Macht, Widerstand und Literatur

Sprache und somit auch Literatur haben eine zentrale Bedeutung für die Reproduktion der bestehenden Machtverhältnisse,⁸¹ gleichzeitig hat Literatur als „kritisches Korrektiv“⁸² außerhalb der Gesellschaft subversiven Gestaltungsspielraum. Das komplexe Verhältnis von Literatur, Macht und Widerstand wird an dieser Stelle kurz skizziert.

Widerständige Praktiken richten sich insbesondere gegen Herrschaftszustände – so bezeichnet Foucault stabile Machtbeziehungen, die die „Umkehrbarkeit“⁸³ der Machtstrukturen einzudämmen versuchen und die Freiheitspraktiken einschränken.⁸⁴ Institutionen stabilisieren und stützen Herrschaftsverhältnisse über die Tradierung der jeden Gesellschaft eigenen „Ordnung der Wahrheit“⁸⁵, die bestimmt, was als wahr akzeptiert wird und was nicht. Besonders Institutionen rund um gesellschaftliche Aufgaben der Erziehung, Bildung oder Wissens- und Informationsvermittlung fixieren die Positionen der Subjekte und reglementieren die Organisationsformen von Wissen sowie die Wissensproduktion im Diskurs.⁸⁶ Somit sind der Diskurs und mit ihm die Sprache das umkämpfte Feld im Spiel von Macht und Widerstand.⁸⁷ Mithilfe von Einschränkungen und „Ausschließungssystemen“⁸⁸ werden Räume des Sagbaren und des Unsagbaren geschaffen, die Institutionen reglementieren alles, was die westlichen Vorstellungen von einheitlichen Identitäten und Kulturen sowie die bestehende Ordnung gefährdet.⁸⁹ Auch Rassismus, als Praxis der Herrschaft seit der Kolonialisierung, wird in Institutionen tradiert, die beispielsweise auch bestimmen, welches Sprechen als (il-)legitim rassistisch gilt. Gleichzeitig brachten Bildungsinstitutionen in kolonisierten Ländern aber auch die genannten postkolonialen Denker_innen hervor – mächtige Bildungsinstitutionen inkludieren also ebenso Raum für Widerstand und Selbstkritik.⁹⁰

⁸¹ Vgl. Ernst, Thomas: Literatur und Subversion. Politisches Schreiben in der Gegenwart. Bielefeld: transcript Verlag 2013, S. 479.

⁸² Wintersteiner 2006b, S. 124.

⁸³ Foucault, Michel: Freiheit und Selbstsorge. Interview 1984 und Vorlesung 1982. Becker, Helmut, Wolfstetter, Lothar, u.a. (Hrsg.). Frankfurt am Main: Materialis Verlag 1985, S. 11.

⁸⁴ Herrschaft und Macht sind somit eigentlich begrifflich zu unterscheiden, aber wie Foucault werde ich beide Begriffe synonym verwenden, mit Widerstand als Gegenbewegung, die ebenso um Macht ringt: „Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand. Und doch oder vielmehr gerade deswegen liegt der Widerstand niemals außerhalb der Macht.“ (Foucault 2014, S. 96) Auch der Widerstand bewegt sich im Netz der Macht.

⁸⁵ Foucault 1978, S. 51.

⁸⁶ Vgl. Foucault 1978, S. 52.

⁸⁷ Vgl. Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses. Erweiterte Ausgabe mit einem Essay von Ralf Konersmann. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1991, S. 10f.

⁸⁸ Foucault 1991, S. 16.

⁸⁹ Vgl. Lorey, Isabell: Foucault – Monstrosologische Grenzen und die Gewalt des Diskurses. In: Hermann, Steffen und Hannes Kuch (Hrsg.): Philosophien sprachlicher Gewalt. 21 Grundpositionen von Platon bis Butler. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2010, S. 264.

⁹⁰ Vgl. Castro Varela & Dhawan 2015, S. 39.

Wintersteiner arbeitet die Bedeutung von Erziehung und Bildung im Kontext der Entstehung moderner Nationen seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert heraus und liest dabei Geschichte neu, wie von der postkolonialen Theorie gefordert. Nationen sind nicht natürlich und unveränderlich, sondern „symbolische Gemeinschaften, die durch bewusste Entscheidungen gebildet werden“⁹¹. Eine Nation wird absichtlich von den herrschenden Mächten mit Verweis auf scheinbar natürliche Gemeinsamkeiten wie Traditionen, einer gemeinsamen Abstammung, Geschichte und Sprache, geformt. Dadurch, dass diese Fiktion der Nation von vielen geteilt wird, werden die scheinbaren Gemeinsamkeiten real. Die Nation erfüllt dabei das Bedürfnis „nach Zugehörigkeit, Sicherheit und Ordnung“ und dient der „Ausbreitung des Kapitalismus“⁹² im Kontext der Kolonialisierung. Neumann ortet einen mentalitätsgeschichtlichen Wandel vom Denken in Analogien zum Denken in Oppositionen, der mit der Entstehung der Nationen Hand in Hand geht: Die Opposition Eigenes und Fremdes liegt der Konstruktion der Nationen zugrunde und durchzieht seither kulturelles Wissen in allen Bereichen, wobei sich zeigt, dass Selbst- und Fremdbilder auf relationalen Kategorien beruhen und einander bedingen.⁹³ Diese Ordnung wird nun von Migrationsbewegungen insofern bedroht, als sie die bestehenden Grenzen der scheinbar natürlichen Nationen hinterfragt und verschiebt.⁹⁴

Schule hat seither die Funktion der „Schule der Nation“, die die „nationale Homogenität“⁹⁵ – vor allem in Bezug auf Sprache – herstellen soll und treibt im Kontext der Kolonialisierung gleichzeitig das „Projekt der Verwestlichung der Welt“⁹⁶ voran. Nur über eine Teilhabe an der homogenisierten sprachlichen Gemeinschaft wird die heterogene Bevölkerung Teil einer gemeinsamen Nation. Die herrschende, sogenannte nationale Sprache zu sprechen wird dabei mit der Identifikation mit sogenannten westlichen Wertevorstellungen verknüpft. Somit wird Sprache das zentrale Merkmal für nationale Zugehörigkeit. Außerdem werden im herrschenden Diskurs seither Kulturen, Sprachen und Literaturen immer geografisch fest verortet gedacht. Die Teilhabe an einer sprachlichen Gemeinschaft genügt aber nicht, um Zusammenhalt zu schaffen, weswegen die Fiktion einer ‚rassischen‘ Gemeinschaft hinzutritt.⁹⁷

Als zentrale Funktion des herrschenden Bildungssystems orten Castro Varela und Heinemann die Stabilisierung der ungleichen Verhältnisse und die Segregation in bildungsentfernte Gruppen, die unter der demütigenden Aberkennung ihres Wissens, ihrer Sprachen und ihrer

⁹¹ Wintersteiner 2006b, S. 54.

⁹² Wintersteiner 2006b, S. 54.

⁹³ Vgl. Neumann, Birgit: Die Rhetorik der Nation in britischer Literatur und anderen Medien des 18. Jahrhunderts. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag 2009, S. 3ff.

⁹⁴ Vgl. Bhabha 2000, S. 245.

⁹⁵ Wintersteiner 2006b, S. 41.

⁹⁶ Wintersteiner 2006b, S. 59.

⁹⁷ Vgl. Wintersteiner 2006b, S. 41ff.

Identitäten leiden, sowie in bildungsprivilegierte Gruppen, die aufgrund ihrer Position verständnislos gegenüber anderen Lebenslagen sind.⁹⁸ Das Begehren bildungsentfernter Gruppen wird weg vom Interesse an Bildung gelenkt, die fehlende Kenntnis des erwünschten Wissens und der richtigen Sprache verwehrt die Teilnahme am Bildungswettbewerb.⁹⁹ Rassismuskritische Pädagogiken machen es sich hier ansetzend zur Aufgabe, die herkömmlichen Praktiken des Bildungssystems und der Nationalerziehung, die bereits durch Migrationsbewegungen erschüttert sind, zu verändern. Diese komplexen Verflechtungen müssen bei der Ausarbeitung des Konzeptes einer rassismuskritischen Literaturdidaktik immer mitgedacht werden.

Der Literatur kommt im Projekt der Nationalerziehung eine besondere Rolle zu: Ihre Institutionalisierung erfolgte, um die heterogene Gemeinschaft „auf den nationalen Diskurs festzulegen“¹⁰⁰, denn in der neu entstehenden nationalen Literatur wurden die Geschichte und das Bewusstsein der jeweiligen Nation präsentiert. Seither zirkulieren die konstruierten Bilder von Eigenem und Fremden im intermedialen Geflecht, wodurch nationale Stereotype an aktuelles Wissen angebunden, Normen reproduziert und die Selbstdeutungen von Gruppen beeinflusst werden.¹⁰¹ Im Kontext der Kolonialisierung wurde Literatur als Instrument der Zivilisierung verstanden.¹⁰² Verschiedene Nationen verfügen über unterschiedliches literarisches Kapital und stehen in Konkurrenz zueinander, denn auch der Literaturmarkt ist von Macht und Widerstand durchzogen. Kanonfragen und die Auswahl von Schullektüren sind heiß umkämpftes Terrain, weil sie die Frage nach nationaler Identität berühren. Allerdings beschreibt Wintersteiner auch, dass Literatur immer eine Zwischenposition einnimmt, somit transkulturelle Funktion hat und deswegen per se die Einteilung in nationale und fremde Literaturen infrage stellt. Dementsprechend plädiert Wintersteiner für einen neuen Kanon der Weltliteratur. Außerdem benutzt er die Begriffe der postkolonialen und transkulturellen Literaturen im ständigen Ringen um die passende Begriffswahl und problematisiert Begriffe wie Minderheitenliteratur, Gastarbeiterliteratur oder interkulturelle Literatur: Diese Bezeichnungen homogenisieren und kategorisieren

⁹⁸ Vgl. Castro Varela, Maria do Mar und Alisha Heinemann: *Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen!* In: Büro trafo.K: Garnitschnig, Ines, Höllwart, Renate, u.a.: *Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft*. Schulheft. Innsbruck: Studien Verlag 2017, S. 30ff.

Hier zeigt sich, dass die sozioökonomische Situation der Familien von Schüler_innen für den Verlauf des Bildungsweges entscheidender ist als eine Migrationsgeschichte. Aufgrund der herrschenden Ordnung sind aber besonders Migrationsandere geringer qualifiziert, arbeiten häufiger unter prekären Bedingungen bzw. sind häufiger arbeitssuchend und verfügen über weniger Kapital (vgl. Dirim, Inci und Paul Mecheril: *Die Schlechterstellung Migrationsanderer*. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: dies. u.a.: *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S. 126).

⁹⁹ Vgl. Castro Varela & Heinemann *Ambivalente Erbschaften* 2017, S. 30ff.

¹⁰⁰ Wintersteiner 2006b, S. 24.

¹⁰¹ Vgl. Neumann 2009, S. 389ff.

¹⁰² Vgl. Sugars, Cynthia: *Postcolonial Pedagogy and the Impossibility of Teaching: Outside in the (Canadian Literature) Classroom*. In: dies. (Hrsg.): *Home-Work: Postcolonialism, Pedagogy and Canadian Literature*. Ottawa: University of Ottawa Press 2004, S. 5.

Literaturen als Sonderbereich und zeigen die eurozentrische und ethnozentrische Perspektive des mächtigen Zentrums und dessen Definitionsmacht über alles scheinbar Abweichende und Bedrohliche.¹⁰³ Für das Konzept der rassismuskritischen Literaturdidaktik folgt daraus, dass das Geflecht von Macht und Widerstand, in dem sich Literaturen bewegen, immer mitgedacht werden muss und dass ich mich auch der Frage nach einem weltliterarischen Kanon der rassismuskritischen Literaturdidaktik zuwende.

Die hinzugezogenen Theoretiker_innen beschreiben mögliche Ansätze widerständiger Praktiken und orten einige damit verbundene Problematiken. Laut Foucault müssen Freiheitspraktiken immer die individualisierenden und die totalisierenden Wirkungen der Macht bearbeiten, denn es reicht nicht, sich nur für die persönliche Freiheit einzusetzen. Diese rein individualisierende Perspektive hemmt den Widerstand, da die Individuen in ihren gesellschaftlichen Positionen verbleiben anstatt sich zu vereinen.¹⁰⁴ Stattdessen muss sich der politische Widerstand gegen die „Differenzierung der Individuen und ihre Bindung an bestimmte Identitäten“¹⁰⁵ richten und die diskursive Verfasstheit der scheinbar universellen Wahrheit zeigen.¹⁰⁶ An die Stelle der alten Machtpraktiken muss eine andersgestaltete Praxis der Freiheit treten.¹⁰⁷ Auch Butler konstatiert, dass Widerstand nur mithilfe verschiedener kollektiver Praktiken möglich ist.¹⁰⁸ Deswegen nimmt die rassismuskritische Literaturdidaktik die gesellschaftliche und individuelle Bedeutung von Rassismus in den Blick, bezieht sich dabei auf unterschiedliche pädagogische Konzepte – von der kritischen globalen Bildung und der Friedenspädagogik bis zur transkulturellen und rassismuskritischen Pädagogik – und stellt selbst nur einen Aspekt rassismuskritischer Bildung dar.

Für die transkulturelle Pädagogik als Gegenprojekt zur Nationalerziehung ist ein zentraler Ansatzpunkt, wie Identität und Identitätsbildung gedacht werden, was sich auch mit der Bedeutung von Identität für die postkolonialen Theoretiker_innen deckt. Aktuelle Entwicklungen der Globalisierung und die damit einhergehenden Wahlmöglichkeiten werden entweder als Bereicherung oder als Bedrohung wahrgenommen – denn hier steht die in sich geschlossen gedachte, an

¹⁰³ Vgl. Wintersteiner 2006b, S. 115ff.

So kritisiert Wintersteiner die Praxis mächtiger Verlage, leicht bekömmliche Literatur, die der sprachlichen, regionalkulturellen und inhaltlichen Komplexität beraubt ist und exotisierende Vorstellungen bestätigt, als Teil einer scheinbar homogenen, sogenannten Literatur aus dem Süden zu vermarkten (vgl. Wintersteiner, Werner: Kinder, Bücher, Welten. Acht Meditationen über fremde Literaturen und die Fremdheit der Literatur. In: Kliever, Annette und Eva Massingue (Hrsg.): Guck mal über'n Tellerrand. Kinder- und Jugendliteratur aus den Südlichen Kontinenten im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006a, S. 42ff).

¹⁰⁴ Vgl. Neuenhaus, Petra: Max Weber und Michel Foucault. Über Macht und Herrschaft in der Moderne. Pfaffenweiler: Centaurus Verlag 1993, S. 79.

¹⁰⁵ Neuenhaus 1993, S. 80.

¹⁰⁶ Vgl. Neuenhaus 1993, S. 74.

¹⁰⁷ Vgl. Foucault 1985, S. 11; vgl. Neuenhaus 1993, S. 67ff.

¹⁰⁸ Vgl. Hermann & Kuch 2010, S. 24.

die Nation geknüpfte Identität auf dem Spiel.¹⁰⁹ Wie Neumann an der Verflochtenheit von Identität, Erinnerung und Literatur zeigt, wird Identität immer auch narrativ vermittelt, denn die Narration stellt Konsistenz und Kontinuität der autobiographischen Erinnerungen her und schafft so das Individuum in einem ständigen Prozess der Selbsterzählungen.¹¹⁰

Gleichzeitig wird diese „narrative Identität“¹¹¹ von kulturell geprägten Erzählstrategien und literarischen Topoi beeinflusst. Je nachdem, wie literarische Texte Identität und Erinnerung inszenieren, kann Literatur stabilisierende und destabilisierende Effekte für kollektive und individuelle Identitätskonzepte – oder für das Ordnungsprinzip Rassismus – haben.¹¹² Die „Multifunktionalität“¹¹³ literarischer Texte darf dabei aber nicht auf die Aspekte von Reproduktion versus Subversion reduziert werden, denn literarische Texte machen verschiedene Angebote, die je nach Kontext realisiert werden. Bhabha weist darauf hin, dass es nicht ausreicht, auf der inhaltlichen Ebene neue positive Erzählungen und Bilder zu verbreiten, um Identität neu zu denken, sondern es ist nötig, die Bedingungen von kultureller Produktion und sprachlichen Äußerungen zu verändern.¹¹⁴ Eine solche veränderte, widerständige Praxis von People of Color beschreibt beispielsweise Grada Kilomba: Dadurch, dass sich PoC die Praxis des Schreibens aneignen und sich neue Äußerungskontexte erobern, geschieht eine Transformation der Identität. Die marginalisierte Person wird vom beschriebenen Objekt zum schreibenden Subjekt, das seine eigene Geschichte erzählt, womit sich ihre Identität fundamental ändert.¹¹⁵ Auch bell hooks beschreibt die zentrale Bedeutung künstlerischer Ausdrucksformen von Schwarzen Menschen im Kampf gegen Rassismus. Mithilfe von Kunst und Ästhetik können Menschen mit Rassismuserfahrungen ihre eigene Weltsicht, ein Bewusstsein, Visionen und Identitäten entwickeln – abseits von Zuschreibungen der Authentizität und möglichst unabhängig von der Anerkennung durch die hegemoniale Position – und so den Raum, den der Widerstand eröffnet, füllen und gestalten. Diese Subjektwerdung versteht hooks schließlich auch als weitaus größere Herausforderung als oppositionelles, auflehndes Verhalten, da sie das kritische Erkennen der Machtstrukturen und das Entwerfen neuer Lebensführungen erfordert.¹¹⁶ hooks Ausführungen

¹⁰⁹ Vgl. Wintersteiner 2006b, S. 87f.

¹¹⁰ Vgl. Neumann, Birgit: Literatur, Erinnerung, Identität. In: Erl, Astrid und Ansgar Nünning (Hrsg.): Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2005, S. 156f.

¹¹¹ Neumann 2005, S. 156.

¹¹² Vgl. Neumann 2005, S. 157.

¹¹³ Neumann 2005, S. 171.

¹¹⁴ Vgl. Bhabha 2000, S. 371.

¹¹⁵ Vgl. Kilomba, Grada: Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. Münster: UNRAST-Verlag² 2010, S. 12, S. 139. Dabei bezieht sich Kilomba auf Spivak, die bereits konstatierte, dass Literatur einen Raum für die nicht erzählten Geschichten des Widerstandes subalternen Gruppen eröffnen kann (vgl. Castro Varela & Dhawan 2015, S. 162).

¹¹⁶ Vgl. hooks 1996, S. 55.

verstehe ich als Appell an meine Forschungsarbeit, alternative, kontrapunktische Praxen und Kanones zu formulieren, da allein der Widerspruch gegen herrschende Praxen, wie beispielsweise den Kanon der nationalen Literatur, nicht reicht. Außerdem ergibt sich daraus die zentrale Bedeutung von Imagination im rassismuskritischen Literaturunterricht.

Butler positioniert sich gegen die Zensur rassistischer Sprache und weist auf die Problematik hin, dass selbst die zensierende Macht das Sprechen, das verboten werden soll, wiederholen muss und dass diese Rezirkulation wiederum zur Reproduktion des Traumas und zur Festschreibung der verletzenden Macht eines Begriffes führt.¹¹⁷ Literatur kann trotzdem widerständig wirken, indem sie in die Wiederholung eingreift: Das verletzende Wort soll durch „*Wiederaneignung*“¹¹⁸ und Umdeutung widerständig werden, durch diese widerständige Resignifizierung rassistischer Sprache ergeben sich andere sprachliche Praxen und so soll es möglich sein, andere Formen des zukünftigen gesellschaftlichen Miteinanders und der Zugehörigkeiten zu entwerfen.¹¹⁹ Damit lässt sich das Paradox verknüpfen, dass selbst subversive Literatur bei der Dekonstruktion von Machtverhältnissen diese gleichzeitig rekonstruiert.¹²⁰ Nichtsdestotrotz ist die Beschreibung und Reflexion der Machtstrukturen die zentrale Bedingung für Widerstand und Veränderung.¹²¹ Eine weitere Problematik ist, dass subversive Bewegungen immer mit der Aneignung durch den herkömmlichen Kunstbetrieb und Kommerzialisierung zu kämpfen haben. Literatur muss deswegen beweglich sein und sich verschiedener ästhetischer und subversiver Strategien bedienen.¹²²

Wintersteiner versteht das Erzählen als wesentlich kritisch: durch die Fiktionalität der Erzählung und die besondere poetische Sprache ist der Literatur Fremdheit inhärent.¹²³ Durch Literatur können wir Differenz, Vielstimmigkeit und Perspektivenwechsel positiv erfahren.¹²⁴ Gleichzeitig kann Literatur Herrschaftszustände wie Rassismen und rassistisches Sprechen reproduzieren und tradieren. In literarischen Texten finden sich also gegenläufige Bewegungen: Scheinbar natürliche rassistische Ausdrucksformen werden rekonstruiert und normalisiert,¹²⁵

In diesem Kontext entlarvt hooks westliche ästhetische Maßstäbe lediglich als eine mögliche Weise, Kunst zu interpretieren und stärkt auch im Hinblick auf Geschichte, Kultur und Identität Andere, Schwarze Perspektiven (vgl. hooks 1996, S. 129ff).

¹¹⁷ Vgl. Butler 2006, S. 65.

¹¹⁸ Butler 2006, S. 251.

¹¹⁹ Vgl. Butler 2006, S. 251ff.

¹²⁰ Vgl. Ernst 2013, S. 489.

¹²¹ Vgl. Neuenhaus 1993, S. 56.

¹²² Vgl. Ernst 2013, S. 73.

¹²³ Vgl. Wintersteiner 2006a, S. 51f.

Diese, dem Schreiben inhärente *différance* beschreibt auch Bhabha in Bezug auf Derrida und erklärt sie mit der zugrundeliegenden Struktur der sprachlichen Symbolisierung (vgl. Bhabha 2000, S. 54).

¹²⁴ Vgl. Wintersteiner 2006b, S. 27.

¹²⁵ Vgl. Nduka-Agwu & Hornscheidt 2013, S. 21.

die Gegenbewegung subvertiert rassistisches Sprechen und verwirrt die etablierten Vorgänge der Bedeutungsproduktion. Literatur, Sprache und die Institution Schule sind im mächtigen Diskurs Rassismus verstrickt, überall finden sich immer sowohl rassistische als auch rassismuskritische Praktiken, Schreib- und Sprechweisen als gegenläufige Bewegungen im Spiel von Macht und Widerstand. Die rassismuskritische Literaturdidaktik stellt nun einen kleinen Mosaikstein auf dem Weg zu einer weniger rassistischen Gesellschaft dar, denn, neben der ideologischen Dimension von Rassismus im Kontext Bildung, muss auch gegen die rechtlichen, politischen und ökonomischen Bedingungen, die Rassismen stützen, vorgegangen werden. Ziel jeder Rassismuskritik ist es dabei, über veränderte und verändernde Praxen eine umfassende Demokratisierung der Gesellschaft zu erreichen, welche allen Individuen gleichermaßen selbstbestimmte Handlungsfähigkeit, einen gleichberechtigten Zugang zu Ressourcen und eine freie Gestaltung ihrer Identitäten ermöglicht.¹²⁶

¹²⁶ Vgl. Kalpaka & Rätzkel *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein – 30 Jahre später* 2017, S. 35; vgl. Cohen, Philip: Unter die Haut: Antisemitismus, Rassismus und Antirassismus im Vereinigten Königreich. In: Kalpaka, Annita, Rätzkel, Nora, u.a. (Hrsg.): *Rassismus. Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. Hamburg: Argument Verlag 2017, S. 240.

2.1.4 Die Verortung der rassismuskritischen Literaturdidaktik im pädagogischen Feld

Die zu entwickelnde rassismuskritische Literaturdidaktik verortet sich zuvorderst in der rassismuskritischen Bildungsarbeit, einer Bewegung, die das pädagogische Handeln in Schulen, in der Jugendarbeit, in Kindergärten und allen weiteren, auch außerinstitutionellen Bildungsräumen als in Dominanzverhältnisse verstrickt versteht. Herrschaftsstabilisierende Praxen will die rassismuskritische Bildungsarbeit mithilfe dialogischer und multiperspektivischer Bildungsprozesse stören und verwirren. Rassismustheoretische Ressourcen dienen ihr dabei einerseits zur Vermittlung von kritischem Wissen im Bildungsprozess, der darüber hinaus solidarische und partizipative Prozesse ermöglichen und den Subjektstatus von Migrationsanderen stärken soll. Andererseits befähigt rassismustheoretisches Wissen Pädagog_innen zu einer zirkulär-reflexiven Haltung, um die eigene, verleugnete Involviertheit in rassistische Praxen zu erkennen, Handlungsalternativen und widerständige Praxen zu entwickeln und die Herstellung von neuem, scheinbar richtigen, mächtigen Wissen zu reflektieren. Rassismus wird dabei nicht als individuelles Problem einzelner Akteur_innen verstanden, sondern wir alle sind an der Reproduktion der rassistischen Verhältnisse beteiligt.¹²⁷

Vor der Entstehung rassismuskritischer Bildungsarbeit entwickelte sich in den 1970er Jahren die sogenannte Ausländer- oder Minderheitenpädagogik, die dem höchst problematischen Ideal der Assimilation verpflichtet war und in den 1980er Jahren von Konzepten der interkulturellen Erziehung abgelöst wurde. Die Bedeutung der interkulturellen Pädagogik findet sich darin, sich erstmals gegen die Homogenisierung der Zielgruppe zu wenden, Differenzen anzuerkennen, die Defizite auf der Ebene der Institution zu verorten, anstatt bei den einzelnen Individuen, und sich einer demokratischen, multikulturellen europäischen Gemeinschaft zu verschreiben.¹²⁸ Seit den 1990er Jahren wurde die interkulturelle Pädagogik vielfach kritisiert: dafür, an der Unterscheidung von Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen festzuhalten, PoC als repräsentative Expert_innen einer statisch gedachten Kultur oder als Rassismusbetroffene zu adressieren,¹²⁹ „Bereicherungs- und Nützlichkeitsargumente“¹³⁰ für den interkulturellen Austausch anzuführen, dafür, sich nur auf Bildungsprozesse im europäischen Kontext zu beziehen¹³¹ und die strukturellen Diskriminierungen mit dem Schlagwort des Multikulturalismus zu

¹²⁷ Vgl. Scharathow 2009, S. 12ff.

¹²⁸ Vgl. Wintersteiner 2006b, S. 39ff; vgl. Rösch, Heidi: Jim Knopf ist nicht schwarz. Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren 2000a, S. 26.

¹²⁹ Vgl. Kalpaka, Annita: Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, Wiebke und Rudolf Leiprecht (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S. 27f.

¹³⁰ Kalpaka 2009, S. 28.

¹³¹ Vgl. Wintersteiner 2006b, S. 37.

verschleiern und zu reduzieren.¹³² Darüber hinaus dient der Begriff Kultur als „Sprachversteck für Rassekonstruktionen“¹³³ und die Interkulturelle Pädagogik ist insofern keine allgemeine Pädagogik, die sich mit der gesellschaftlichen Pluralität grundsätzlich befasst, als sie nur in Bezug auf die pädagogische Arbeit mit Migrationsanderen auftaucht.¹³⁴ In den 1990er Jahren entwickelten sich im deutschsprachigen Raum, bedingt durch rechtsextreme Gewalttaten und das gleichzeitige Aufkommen der postkolonialen Theorie und des Dominanzdiskurses, auch anti-rassistische, und in weiterer Folge rassismuskritische Ansätze.¹³⁵ Seit den 2000er Jahren werden, angesichts europaweiter Vergleichsstudien, Schwächen des Schulsystems im Umgang mit Pluralität besonders im Hinblick auf sprachliche Defizite migrationsanderer Kindern diskutiert. Gleichzeitig wird die Zugehörigkeit zum Islam als Markierung für die Abweichung von der Norm immer stärker aufgeladen.¹³⁶

Im außerschulischen Bildungsbereich, besonders in der Sozialen Arbeit, konnten sich rassismuskritische Ansätze inzwischen etablieren. Die rassismuskritische Schulpädagogik hat hingegen mit einem Reibungsverlust bei der Umsetzung theoretischer Konzepte in die Praxis zu kämpfen:¹³⁷ Die Institution Schule geht, im Gegensatz zur außerschulischen Jugendarbeit, von der Norm der Gleichheit aus, die von Differenzen und Heterogenität gestört wird. Normal ist demnach, wer *weiß*, gesund, ökonomisch abgesichert und einer christlichen Kirche zugehörig ist.¹³⁸ Die tatsächliche Heterogenität der Schüler_innen spielt in der Lehrer_innenbildung eine untergeordnete Rolle,¹³⁹ mehrgliedrige Schulsysteme, wie das deutsche oder das österreichische, verfestigen soziale Ungleichheiten, indem sie mittels früher Leistungsfeststellungen Schüler_innen auf verschiedene Schultypen verteilen. Es herrschen nur scheinbar Chancengleichheit und Gerechtigkeit, denn das Unvermögen der Institution Schule, den verschiedenen Dispositionen der Schüler_innen zu entsprechen, gepaart mit dem Programm, gleiche Bedingungen für alle herzustellen und den gleichen Maßstab an alle anzulegen, führt bei gegebenen Differenzen zu Ungleichbehandlungen. Privilegierte Schüler_innen profitieren von diesem System auf Kosten marginalisierter Schüler_innen. Die Schlechterstellung von migrationsanderen Schüler_innen wird anschließend mit dem Rückgriff auf bestehende Zugehörigkeitsordnungen

¹³² Vgl. Castro Varela, Maria do Mar und Paul Mecheril: Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: dies., u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S. 50.

¹³³ Mecheril, Paul: Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: ders., Castro Varela, Maria do Mar, u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S. 62.

¹³⁴ Vgl. Mecheril *Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses* 2010, S. 61ff.

¹³⁵ Vgl. Quehl, Thomas: Rassismuskritik auf dem Weg in die Schule. In: Scharathow, Wiebke und Rudolf Leiprecht (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S. 226f.

¹³⁶ Vgl. Mecheril *Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses* 2010, S. 58.

¹³⁷ Vgl. Quehl 2009, S. 226ff.

¹³⁸ Vgl. Ogette 2017, S. 109.

¹³⁹ Vgl. Mecheril *Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses* 2010, S. 55ff.

legitimiert: Menschen, die als Migrationsandere verstanden werden, wird ihre legitime Zugehörigkeit abgesprochen, was eine Einschränkung der Handlungsfähigkeit und sozialisierende Effekte zur Folge hat: Schüler_innen, die Benachteiligungen und Deplatziertheit im Schulsystem erfahren, entwickeln häufig einen Habitus, der ihre Schlechterstellung rechtfertigt.¹⁴⁰

Da rassismuskritische Ansätze die herrschenden Praktiken und Normen gefährden, werden diese nur halbherzig und höchstens auf der Ebene der zwischenmenschlichen Interaktionen umgesetzt. Deswegen müssen rassismuskritische Konzepte die Umsetzung und die institutionellen Bedingungen von vornherein in den Blick nehmen. Dabei sind Veränderungen auf allen drei Ebenen schulischen Geschehens nötig: auf der Ebene der Interaktion zwischen allen Akteur_innen im Bildungsbereich; auf der strukturellen Ebene, wo sich Rassismus beispielsweise im monolingualen Habitus der Schule oder den ungleich hohen Anteilen von migrationsanderen Schüler_innen an Sonderschulen, Polytechnischen Schulen und Neuen Mittelschulen zeigt; und schließlich auf der ideologisch-diskursiven Ebene, denn Schule selbst bringt im Rahmen von Wissensproduktion Lesarten und Bilder hervor und verhandelt diese. An all diesen Dimensionen von Rassismus in der Schule und ihren Wechselwirkungen untereinander muss rassismuskritische Pädagogik ansetzen. Denn diese vielschichtigen Wechselwirkungen sind es, die neben dem Reibungsverlust den Erfolg rassismuskritischer Ansätze behindern: Einzelne Projekte und Initiativen können kaum etwas an den ideologischen Diskursen und Ordnungen ändern. Überdies sind Machtverhältnisse und rassistisches Wissen für Pädagog_innen meist unsichtbar. Rassistisches Wissen ist dabei nicht nur curricular festgeschrieben, sondern wird auch als Teil des heimlichen Lehrplans gelehrt: Regeln und Rituale üben unbemerkt alle Akteur_innen in das Denken in Hierarchien, Leistungsorientierung und Normkonformität ein und schwächen rassismuskritische Interventionen. So können beispielsweise Sprachverbote als Teilaspekt des monolingualen Habitus von Schule dem heimlichen Lehrplan angehören.¹⁴¹ Dirim, Binder und Pokitsch zeigen in einer Analyse österreichischer Deutschlehrwerke, dass Migrationsandere darin häufig in untergeordneten Positionen gezeigt werden, während sich nicht-migrationsanderen Schüler_innen ungleich mehr Subjektpositionierungsangebote, die Nicht-Migrationsandere in überlegenen Positionen zeigen, eröffnen.¹⁴² Eine solche gesellschaftliche Positionierung führt, gepaart mit dem herrschenden Druck in einem Schulsystem, das ständig mit Abwertung droht,

¹⁴⁰ Vgl. Dirim & Mecheril *Die Schlechterstellung Migrationsanderer* 2010, S. 127ff; vgl. Mecheril, Paul und Saphira Shure: Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen. Über die Unterscheidungspraxis ‚Seiteneinsteiger‘ In: Bräu, Karin und Christine Schlickum (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen: Budrich 2015, S. 105f.

¹⁴¹ Vgl. Quehl 2009, S. 228ff.

¹⁴² Vgl. Dirim & Binder 2016, S. 147ff.

zu fremdgesteuerten, frustrierenden Lernprozessen bei migrationsanderen Schüler_innen.¹⁴³ Pädagog_innen stehen in der täglichen Arbeit unter dem Druck, pragmatische Lösungen zu finden und sind deswegen kaum gewillt, ihre Praktiken zu verändern.¹⁴⁴ Antirassistische Erziehung, die als Disziplinarmaßnahme in Reaktion auf Rassismus geschieht, verschärft die Trennung von Unterricht und Lebenspraxis und führt dabei höchstens zu Anpassung oder Widerstand.¹⁴⁵ Dass die ausschließenden Strukturen und Praktiken nicht umfangreich bearbeitet werden, kann auch an Konzepten liegen, die häufig unter dem Schlagwort des Diversity Management zu finden sind und die, im Sinne der neoliberalen Selbstoptimierung, die politische Dimension der diskriminierungsbewussten Arbeit verschleiern.¹⁴⁶

Deswegen stellen rassismuskritische Ansätze für die Institution Schule umfangreiche Forderungen auf allen Ebenen: die Überarbeitung der Lehrpläne - beispielsweise durch eine spiralcurriculare Verankerung rassismuskritischer Konzepte und kritischen Wissens -, die Veränderung der Lehrer_innenausbildung und Weiterbildung, der Fachdidaktiken und Methodiken, die Überarbeitung der Schulbücher und Unterrichtsmaterialien, die Umstrukturierung der Schulorganisation und der Arbeitskultur, veränderte Praxen der Bildungspolitik und die Aufnahme von rassismuskritischer Erziehung als Unterrichtsprinzip.¹⁴⁷ Gomolla fordert die Zusammenarbeit mit rassismuskritischen Organisationen und die Einbindung externer Expert_innen mit Störauftrag, die Schulentwicklungsprozesse initiieren und begleiten.¹⁴⁸ Dirim und Mecheril bestehen auf einer Schule für alle und die Abschaffung von Segregationsmaßnahmen und äußerer Differenzierung,¹⁴⁹ Mecheril und Melter betonen die Wichtigkeit einer vielfältigeren Zusammensetzung der Pädagog_innen sowie von „Interventions-, Verfahrens- und Sanktionsregeln bei rassistischen Übergriffen“¹⁵⁰. Mecheril hält zur Suche nach neuen, weniger einschränkenden Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen an,¹⁵¹ um so in die Muster des heimlichen Lehrplans und bestehende Ausschlussmechanismen zu intervenieren und die machtvollen Ordnungen zu

¹⁴³ Vgl. Holzkamp, Klaus: Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer ‚Einstellungen‘? Funktionskritik und subjektwissenschaftliche Alternative. In: Annita, Rätzzel, Nora, u.a. (Hrsg.): Rassismus. Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Hamburg: Argument Verlag 2017, S. 271f.

¹⁴⁴ Vgl. Foitzik, Andreas und Axel Pohl: Das Lob der Haare in der Suppe. Selbstreflexivität Interkultureller Öffnung. In: Scharathow, Wiebke und Rudolf Leiprecht (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S. 62ff.

¹⁴⁵ Vgl. Holzkamp 2017, S. 258.

¹⁴⁶ Vgl. Gomolla, Mechtild: Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen. In: Scharathow, Wiebke und Rudolf Leiprecht (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S. 55.

¹⁴⁷ Vgl. Quehl 2009, S. 234ff; vgl. Gomolla 2009, S. 50ff.

¹⁴⁸ Vgl. Gomolla 2009, S. 50ff.

¹⁴⁹ Vgl. Dirim & Mecheril *Die Schlechterstellung Migrationsanderer* 2010, S. 140.

¹⁵⁰ Mecheril & Melter *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus* 2010, S. 170.

¹⁵¹ Vgl. Mecheril, Paul: Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Erkundungen. Erwachsenenbildung und kontrapunktische Solidarität. Im Rahmen der Tagung des bifeb: Gegen den Strich. Solidarität in der Erwachsenenbildung, Mai 2018; vgl. Mecheril *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive* 2010, S. 19f.

verändern. Lehrer_innen sollen Schüler_innen mit Anerkennung und Achtsamkeit begegnen und ihnen Partizipation und Handlungsfähigkeit ermöglichen.¹⁵²

Neben der rassismuskritischen Pädagogik stellt die rassismuskritische Literaturdidaktik Bezüge zur Pädagogik der Vielfalt und der Friedenspädagogik her. Im Konzept der Pädagogik der Vielfalt wendet sich Annedore Prengel in den 1990er Jahren drei pädagogischen Bewegungen zu, die sich gegen die Marginalisierung von Migrationsanderen, Frauen und Menschen mit Beeinträchtigungen richten: die Interkulturelle Pädagogik, die Feministische Pädagogik und die Integrationspädagogik. Zentrales Ziel dieser pädagogischen Konzeption ist die gleichberechtigte Teilhabe aller an den Ressourcen des Bildungssystems.¹⁵³ Wenn auch einige Aspekte dieser pädagogischen Bewegungen aus heutiger Perspektive kritisiert werden müssen, zeigt dieses Konzept, dass auch die rassismuskritische Literaturdidaktik anschlussfähig für Verknüpfungen mit anderen Didaktiken sein muss, um so viele Ausschlüsse wie möglich im Blick zu haben, und notwendig inklusiv und geschlechtersensibel ist. Wintersteiner formuliert das friedenspädagogische Konzept der Pädagogik des Anderen, das in engem Dialog mit dem Globalen Lernen entwickelt wurde und das einen wesentlichen Ausgangspunkt zur literaturdidaktischen Konzeption der Poetik der Verschiedenheit darstellt. Für die rassismuskritische Literaturdidaktik ist der darin ausgeführte komplexe Friedensbegriff bedeutend: Der Glaube an die Möglichkeit von Frieden muss durch eine ermutigende utopische Vision gestärkt werden. Auf dem Weg zu dieser Utopie muss für den Frieden gekämpft werden, denn Friede ist kein Zustand der Harmonie, sondern ein Prozess. Frieden ist nicht allein durch die Abwesenheit von Krieg erreicht, sondern bedarf auch einer Herstellung von Gerechtigkeit. Die zentralen Ziele einer Erziehung zum Frieden sind daher, einerseits die Wahrnehmung hinsichtlich der eigenen Verbundenheit mit allen Menschen weltweit, bei gleichzeitiger Anerkennung der Verschiedenheit, zu schärfen. Andererseits werden neue, friedliche Handlungsweisen im Umgang mit Konflikten eröffnet.¹⁵⁴ Auch aus rassismuskritischer Perspektive geht es darum, nicht nur gegen Rassismen vorzugehen, sondern eine attraktive Zukunftsvision zu entwerfen. Denn nur ein solches utopisches Projekt kann Mut machen und zum Handeln anregen. Darüber hinaus muss die rassismuskritische Literaturdidaktik die globalen Folgen des Imperialismus und der Globalisierung, wie den ungleichen Ressourcenverbrauch oder die ungleichen Besitzverhältnisse, in den Blick nehmen.

¹⁵² Vgl. Castro Varela & Mecheril 2010, S. 42.

¹⁵³ Vgl. Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften³ 2006, S. 178ff.

¹⁵⁴ Vgl. Wintersteiner, Werner: Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster: agenda Verlag 1999, S. 105ff.

Castro Varela und Heinemann fordern in ihrem Konzept kritischer globaler Bildung, dass Menschen des Globalen Nordens nicht mehr als Akteur_innen erscheinen, die Rechte formulieren und vergeben, sondern dass die Prozesse der Zuteilung von Rechten und der Wissensproduktionen aufgezeigt werden. Sie kritisieren, dass Menschen im Globalen Süden von Globalisierungsprozessen ausgebeutet und gleichzeitig von Bildungsprozessen, einem zentralen Mittel im Kampf für Partizipation und Dekolonisierung, ausgeschlossen werden.¹⁵⁵ Diese Ausführungen lassen sich durch das Konzept der Global citizenship ergänzen: Citizenship als rechtlicher Status, der politische und gesellschaftliche Partizipation und Zugehörigkeit ermöglicht, ist als globales, allgemeingültiges Prinzip nicht realisierbar. Trotzdem ist dieses Konzept bedeutend, da das darin enthaltene utopische Moment auf herrschende Mängel verweist und Überlegungen zu konkreten Formen von Mitbestimmung und der Gestalt einer Weltgesellschaft anstößt.¹⁵⁶

Zusammenfassend zeigt sich, dass die rassismuskritische Literaturdidaktik anschlussfähig an viele pädagogische Richtungen ist: Die rassismuskritische Pädagogik, das Globale Lernen, die Friedenspädagogik und die Pädagogik der Vielfalt. Sie kann auf die umfassenden Überlegungen dieser Konzepte zu veränderten und verändernden pädagogischen Praxen und zu Umgestaltungen der Institution Schule zurückgreifen. Die rassismuskritische Literaturdidaktik sieht sich als Teil einer wissenschaftlichen Tradition, unbequeme Fragen zu stellen und Alternativen aufzuzeigen und versteht sich dabei als Neuausrichtung der Literaturdidaktik generell, und niemals als Draufgabe, die überdies nur als Teilaspekt einer umfassenden, vielschichtigen Veränderung der Institution Schule wirksam sein kann.

¹⁵⁵ Vgl. Castro Varela, Maria do Mar und Alisha Heinemann: ‚Eine Ziege für Afrika!‘ Globales Lernen unter postkolonialer Perspektive. In: Emde, Olivier, Jakubczyk, Uwe, u.a. (Hrsg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich 2017, S. 38ff.

¹⁵⁶ Vgl. Wintersteiner, Werner, Grobbauer, Heidi, u.a.: Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. In Kooperation mit der Österreichischen UNESCO-Kommission. Klagenfurt, Salzburg, Wien² 2015, S. 13. Aufgerufen über: http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/Materialien/GlobalCitizenshipEducation_Final.pdf (Zugriff am 06.10.2018)

2.2 Aspekte der rassismuskritischen Literaturdidaktik

Die theoretische Konzeptionierung der rassismuskritischen Literaturdidaktik geschieht auf dem Fundament der vorhergehenden Ausführungen und beschäftigt sich mit literaturdidaktischen Fragen rund um die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im rassismuskritischen Literaturunterricht. Die Bestimmung der einzelnen Aspekte orientiert sich an den literaturdidaktischen Ausführungen von Leubner und Saupe, woraus sich folgende Fokussierungen ergeben: Ziele, Inhalte, Gegenstände und Methoden des rassismuskritischen Literaturunterrichts sowie seine Rahmenbedingungen, wozu, neben gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen, normative Vorgaben innerhalb eines Schulsystems und die Lernvoraussetzungen der Schüler_innen gehören.¹⁵⁷ Diesen Aspekten füge ich noch eine Skizzierung der Aufgaben der Lehrpersonen und den Aspekt der kinder- und jugendliterarischen Spezifika hinzu. All diese Aspekte sind für Pädagog_innen im Zuge didaktischer Entscheidungen im rassismuskritischen Literaturunterricht von Relevanz. Basierend auf der bereits ausgeführten Kritik an der Institution Schule nimmt dieses Kapitel die Kritik an den Praxen, Rahmenbedingungen und Inhalten des Literaturunterrichts in den Blick und verwirft, irritiert, verändert oder erweitert dessen Methoden, Zielsetzungen und Inhalte im Sinne der rassismuskritischen Literaturdidaktik. Dabei entwerfe ich keine Handlungsanweisungen oder konkrete Unterrichtskonzepte, sondern es geht mir darum, Literaturunterricht anders – rassismuskritisch(er) – denkbar zu machen. Schließlich zielen die wissenschaftliche Konzeption und Reflexion eines rassismuskritischen Literaturunterrichts auf eine Veränderung des literaturdidaktischen Diskurses ab und stellen die Grundvoraussetzungen für die Planung und Umsetzung rassismuskritischen Literaturunterrichts dar.¹⁵⁸ Zuvor ist es aber nötig, eine zentrale Voraussetzung zu klären: Ist Literatur denn für rassismuskritischen Unterricht geeignet und warum?

¹⁵⁷ Vgl. Leubner, Martin, Saupe, Anja u. a.: Literaturdidaktik. Berlin: Akademie Verlag² 2012a, S. 13.

¹⁵⁸ Vgl. Wintersteiner, Werner: Transkulturelle literarische Bildung. Die ‚Poetik der Verschiedenheit‘ in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck: Studienverlag 2006c, S. 23.

2.2.1 Warum Literatur? Begründungen der rassismuskritischen Literaturdidaktik

Während im vorhergehenden Kapitel Literatur bereits in ihrer Verflochtenheit mit sowohl nationalen als auch postkolonialen Diskursen gezeigt und ihre Rolle in der Institution Schule ausgeführt wurde, untersuche ich in diesem kurzen, einleitenden Abschnitt die Eigenschaften von Literatur näher. Womit lässt sich die zwiespältige Rolle von Literatur, zwischen Re-Produktion und Subversion der herrschenden, rassistischen Ordnung, erklären? Und worin liegt das Potential von Literatur im rassismuskritischen Literaturunterricht?

Auf die Verflochtenheit von Sprache und Macht, die, wie die Verflochtenheit von Literatur und Macht, rassistische Ausschlüsse produziert und sich in der Schule in der monolingualen, linguizistischen Praxis zeigt, reagierten differenzsensible Pädagogiken und die DaF-DaZ-Forschung bereits mit vielfältigen Forderungen, die sich auf den Sprachunterricht beziehen: Sie fordern die Anerkennung von Mehrsprachigkeit, das Recht auf zweisprachigen Unterricht oder zumindest die Aufwertung der jeweiligen Erstsprachen durch Unterricht in diesen Erstsprachen¹⁵⁹ und wenden sich der Frage zu, wie Sprachunterricht für alle Schüler_innen bedeutsam und nicht ausschließend sein kann. Diese Forderungen richten sich gegen die Herstellung einer homogenen Sprecher_innengemeinschaft durch die Schule und wollen die Herstellung von legitimen und illegitimen Sprecher_innen sowie den defizitorientierten Blick auf Sprachkompetenzen, der Mehrsprachigkeit als Abweichung versteht, verändern. Sprache als zentrales Mittel zur gesellschaftlichen Teilhabe, als Medium des kulturellen und kommunikativen Gedächtnisses, als Raum, der von Hierarchien durchzogen ist, spielt natürlich auch im Kontext und im Umgang mit Literatur eine zentrale Rolle, besonders wenn die traditionelle Trennung zwischen Sprach- und Literaturunterricht im Fach Deutsch gelockert wird.¹⁶⁰ Im Kontext von Rassismus und Rassismuskritik erweist sich der Literaturunterricht als blinder Fleck, der die Ressourcen des migrationspädagogischen Sprachunterrichts nutzen kann.

Aus den bisherigen Ausführungen ergeben sich folgende zentrale Bedingungen der rassismuskritischen Literaturdidaktik: Dieses Konzept versteht sich als Neuorientierung der Literaturdidaktik und verfehlt ihre Intention, wenn sie nur als Draufgabe oder als Umsetzung rassismuskritischer Pädagogik mit literarischen Mitteln gedacht wird. Die Aufgabe der Literaturdidaktik ist nicht in der Auswahl von richtigen, sogenannten pädagogisch wertvollen Texten erschöpft; stattdessen ist es insbesondere ihr Ziel, neue, rassismuskritische Lesarten von Literatur zu entwickeln.¹⁶¹ Die rassismuskritische Literaturdidaktik versteht alle Schüler_innen aller

¹⁵⁹ Vgl. Kalpaka & Rätzl *Wirkungsweisen von Rassismus und Ethnozentrismus* 2017, S. 145.

¹⁶⁰ Vgl. Dirim, Inci und Paul Mecheril: *Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft*. In: dies. u.a.: *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S. 100ff.

¹⁶¹ Vgl. Rösch, Heidi: *Entschlüsselungsversuche. Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik im globalen Diskurs*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2000b, S. 55, S. 170.

Schulformen weltweit als ihre Zielgruppe, denn da Rassismus ein alles strukturierendes Prinzip ist und unser aller Identitätsbildungsprozesse beeinflusst, betreffen Rassismus und Rassismuskritik, sowie deren literarische Schreibweisen, alle. Somit ist die rassismuskritische Literaturdidaktik eigentlich schulfachunabhängig, wenn davon ausgegangen wird, dass auch in anderen Fächern – wie Philosophie, Ethik, politische Bildung, etc. – Literatur gelesen wird.¹⁶² Trotzdem werde ich mich, besonders was die Auseinandersetzung mit Lehrplanbestimmungen betrifft, exemplarisch auf das Schulfach Deutsch im österreichischen Schulkontext konzentrieren, weil sich im Rahmen dieses Unterrichtsfaches die naheliegendste Möglichkeit zur Etablierung des Konzepts im bestehenden System bietet. Wie bereits gezeigt, darf Literaturunterricht auf gesellschaftliche Phänomene nicht allein mit einer thematischen Beschäftigung reagieren, ohne die Konsequenzen für die Institution Schule, die pädagogischen Methoden und Inhalte oder die Rolle der Lehrpersonen mitzudenken¹⁶³ und er kann sein volles Potential auch nur in Kombination mit vielen weiteren rassismuskritischen Maßnahmen realisieren. Gleichzeitig erschöpft sich Literaturunterricht nicht im rassismuskritischen Literaturunterricht; die rassismuskritischen Lesarten, die das vorliegende Konzept bietet, müssen in der Schule immer mitbedacht werden und in Dialog mit anderen literaturdidaktischen Konzepten treten. Die Neuorientierung stellt eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung guten Literaturunterrichts dar.

Die rassismuskritische Literaturdidaktik verorte ich als Teil der transkulturellen Literaturdidaktik und in der Tradition der kritischen Literaturdidaktik, die in den 1960er Jahren bereits den etablierten Kanon erweiterte.¹⁶⁴ Die transkulturelle Literaturdidaktik löste in den 2000er Jahren, angesichts vielstimmiger Kritik, die interkulturelle Literaturdidaktik ab, die Literatur als Schlüssel zum Verstehen anderer Kulturen verstand:¹⁶⁵ Das Konzept der Transkulturalität kritisiert die überkommenen Ideale monolingualer und sogenannter kultureller Homogenität, lenkt den Blick auf die vielfältigen, oft uneindeutigen Zugehörigkeiten und vertritt ein kritisches Verständnis von Kultur als hybride Konstruktion.¹⁶⁶ Wintersteiner, zentraler Vertreter der transkulturellen Literaturdidaktik, nimmt die Machtstrukturen und nationalen Denkrahmen in den Blick und fordert einen Paradigmenwechsel in der Literaturdidaktik. Den Stand der Forschung überblickend, sieht Wintersteiner allein in einigen wenigen Publikationen zur Kinder- und

¹⁶² Vgl. Abraham, Ulf und Matthis Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag³ 2009, S. 101.

¹⁶³ Vgl. Wintersteiner 2006b, S. 36, S. 43.

¹⁶⁴ Vgl. Leubner und Saupe 2012a, S. 20.

¹⁶⁵ Nichtsdestotrotz werde ich mich wiederholt auf Rösch und ihre Ausführungen zur interkulturellen Literaturdidaktik beziehen, da diese besonders in ihrer Methodik für meine Ausführungen bedeutsam sind (vgl. Rösch 2000a).

¹⁶⁶ Vgl. Wintersteiner, Werner: Transkulturelle Literaturdidaktik. Theoretische Begründungen, didaktische Ziele, literarische Beispiele. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg im Breisgau: Herbert-Jürgen Welke Fillibach Verlag 2010, S. 35ff.

Jugendliteratur transkulturelle Literaturdidaktik verwirklicht, während die etablierten Kanon-Traditionen der Hochliteratur nicht angegriffen werden.¹⁶⁷ Daraus folgt die Forderung nach neuen Inhalten und Methoden für den Literaturunterricht, welche Vielfalt anerkennen und den Blick auf die Alterität der Identität sowie die Machtgefüge und Ausschlüsse lenken.¹⁶⁸ Diese neuen Inhalte und Methoden skizziert Wintersteiner im Konzept der Poetik der Verschiedenheit. Dieses literaturdidaktische Programm versteht sich als Teil von globaler Bildung, die das Eigene – wie die sogenannte nationale Literatur – vom Zentrum an den Rand rückt, so den Blick auf Anderes freigibt und scheinbar gesichertes Wissen hinterfragt.¹⁶⁹ Innerhalb dieses Denkraumens und besonders bezogen auf die Forschungen von Wintersteiner, fokussiert die rassismuskritische Literaturdidaktik die Begriffe Rassismus und Rassismuskritik, die Prozesse der Kulturalisierungen, rassistisch motivierter Ausschlüsse und Ungleichheiten.

Ein paar Eigenschaften, die die vielfältige Rolle von Literatur im Spiel von Macht und Widerstand erklären, wurden bereits ausgeführt – wie beispielsweise die Inszenierung von narrativer Identität und Erinnerung durch Literatur. Damit hängt auch die Bedeutung von Literatur als Teil des kulturellen Gedächtnisses zusammen: Als solcher fungiert Literatur als sinnstiftender Ort der Speicherung, der Wissen, Erfahrungen, Erinnerungen und Identitätskonzepte für Leser_innen bereithält.¹⁷⁰ Gemeinschaften verständigen sich darauf, welche kulturellen Leistungen und welches Wissen gespeichert werden sollen.¹⁷¹ Schule hat dabei die bedeutsame Rolle, das kulturelle Gedächtnis zu pflegen und zu tradieren. Die rassismuskritische Literaturdidaktik will nun auch den Literaturen rassifizierter Minderheiten, marginalisiertem Wissen, anderen Erfahrungen und anderen Erzählungen von Identitäten einen Platz im kulturellen Gedächtnis erkämpfen, um so den Schüler_innen eine Bandbreite von Erzählungen zu eröffnen, die sich von der Erzählung der nationalen Identität lösen. Außerdem verweist der Begriff des kulturellen Gedächtnisses auch auf die notwendige Auseinandersetzung mit historischer Literatur – sowohl mit im kulturellen Gedächtnis verankerten, als auch davon ausgeschlossenen Texten.¹⁷² Zentrales Instrument ist dafür der Entwurf eines neuen, rassismuskritischen Kanons.

In Zusammenhang mit dem Identitätsbegriff steht auch die bereits skizzierte zentrale Eigenschaft von literarischem Schreiben, als ermächtigende und transformierende Form der Subjektwerdung genutzt zu werden. Für Schüler_innen ist diese Eigenschaft von Literatur im Kontext eigener literarischer Produktionen wesentlich, da sie sich selbst durch literarisches Schreiben

¹⁶⁷ Vgl. Wintersteiner 2006c, S. 41ff.

¹⁶⁸ Vgl. Wintersteiner 2006b, S. 34ff.

¹⁶⁹ Vgl. Wintersteiner 2006c, S. 15f.

¹⁷⁰ Vgl. Neumann 2005, S. 163.

¹⁷¹ Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 20ff.

¹⁷² Vgl. Wintersteiner 1999, S. 191.

Gehör verschaffen können. In Bezug auf die Rezeption von Literatur zeigt sich, dass literarische Texte Erzählungen und Bilder beinhalten können, die sich von den herrschenden Vorstellungen von Identitäten emanzipieren, andere Identitäten imaginieren und so das subversive Potential von Literatur nutzen – Bilder und Erzählungen, die wiederum in eigene Identitätskonstruktionen eingeflochten werden können.¹⁷³ Insbesondere erzählende Texte zeigen literarische Figuren in ihrer Komplexität, in der Auseinandersetzung mit Konflikten und Problemen und oft in vertrauten, alltäglichen Kontexten. Anhand der literarischen Figuren können Leser_innen, ähnlich einem Labor, Dilemmata durchspielen,¹⁷⁴ ohne Handlungsdruck neue Perspektiven einnehmen, sich mit Widersprüchen auseinandersetzen,¹⁷⁵ erleben, dass ihre Erfahrungen durch die Position, die sie in der Gesellschaft einnehmen, bedingt sind, und alternative Lebensentwürfe, Handlungsweisen, Widerstandsformen und utopische Gesellschaftsentwürfe erkunden.¹⁷⁶ Literarische Texte eignen sich außerdem insofern besonders zur Analyse und Interpretation von Identitätskonstruktionen, als diese im Textkorpus gut greifbar sind und die besondere Medialität der Schrift, die komplexe Konstruktionsprozesse verlangt,¹⁷⁷ bewirkt, dass Leser_innen trotz emotionaler Beteiligung eine beobachtende, distanzierte Position einnehmen.¹⁷⁸ Hier lässt sich die traditionelle Rolle von Literatur als Medium der Selbstbildung¹⁷⁹ erkennen, besonders im Unterrichtskontext steht das Individuum aber in ständigem Dialog mit der Gruppe. In diesem Zusammenhang zeigen sich in literarischen Texten zwei nebeneinanderstehende und ineinandergreifende Momente: Einerseits zeigen literarische Texte die Verschiedenheit der menschlichen Erfahrungen und die vielfältigen Lebensgeschichten in einer Welt, die von Unterschieden und Hierarchien geprägt ist;¹⁸⁰ andererseits beinhalten literarische Texte auch immer einen Moment des Allgemeinen, beispielsweise in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen.¹⁸¹ Somit bewegt sich der Leseprozess in einem Spannungsverhältnis zwischen identifizatorischem Lesen und Alteritätserfahrungen, die beide für die Identitätsentwicklung wesentlich sind, da sie den Blick auf die Vielzahl der Aspekte der eigenen Identität weiten, das eigene

¹⁷³ Vgl. Krammer, Stefan: Ich bin ich bin ich... Identitätskonzepte in den Sozial-, Kultur- und Literaturwissenschaften. In: Informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Identitäten. 2013 (3), S. 15.

¹⁷⁴ Vgl. Vellino, Brenda Carr: Everything I know about Human Rights I Learned from Literature: Human Rights Literacy in the Canadian Literature Classroom. In: Sugars, Cynthia (Hrsg.): Home-work. postcolonialism, pedagogy and Canadian literature. University of Ottawa: Press 2004, S. 142f.

¹⁷⁵ Vgl. Wintersteiner 2006c, S. 132f.

¹⁷⁶ Vgl. Leubner & Saupe 2012a, S. 139.

¹⁷⁷ Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 80.

¹⁷⁸ Vgl. Haun, Beverly: From Praxis to Practice: Prospects for Postcolonial Pedagogy in Canadian Public Education. In: Sugars, Cynthia (Hrsg.): Home-work. postcolonialism, pedagogy and Canadian literature. University of Ottawa: Press 2004, S. 182f; vgl. Wintersteiner 2006c, S. 132f.

¹⁷⁹ Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 129.

¹⁸⁰ Vgl. Gunning, David: Postcolonial Literature. Edinburgh: University Press 2013, S. 191.

¹⁸¹ Vgl. Leubner & Saupe 2012a, S. 139.

Selbstverständnis und die eigenen Einstellungen bewusst werden lassen. Die Auswahl literarischer Erzähltexte soll sich deswegen an den Angeboten, die diese zur Identifikation und für Alteritätserfahrungen bieten, orientieren.¹⁸² Literaturunterricht erweist sich also als für die persönliche Identitätsentwicklung der Schüler_innen bedeutsam, die Arbeit mit Texten verfolgt die Ziele der „Selbsterkenntnis, Erkenntnis über gegenseitige Abhängigkeit zwischen Ich und Gesellschaft, Rollendistanz, Fremdverstehen, Empathiefähigkeit, Ambiguitätstoleranz“¹⁸³. Im rassismuskritischen Literaturunterricht werden diese Ziele besonders auf die eigene Identität als *weiße* oder rassifizierte Person innerhalb der rassistischen Ordnung und auf alternative, rassismuskritische Handlungsweisen bezogen.

Eine zentrale Eigenschaft von Literatur, durch die es literarischen Texten möglich ist, dekolonisierende Bildungsprozesse anzustoßen, ist die ihr inhärente Fremdheit, die zu einer Desautomatisierung der Wahrnehmung führt.¹⁸⁴ Der Blick von Literatur auf die Gesellschaft ist ein fremder, ein verfremdender und verfremdeter. Literatur reflektiert die realen Verhältnisse mithilfe ästhetischer Verfahren und verfremdet dabei sowohl auf der Ebene des Inhalts als auch auf der Ebene der Sprache, deren Struktur der Symbolisierung ihre Fremdheit und Vieldeutigkeit bedingt.¹⁸⁵ Literarische Texte verwenden im Gegensatz zu Gebrauchstexten gerade Verfahren, um die Rezeption zu verlangsamen und die Verständlichkeit zu erschweren. Durch das bewusste Sehen können herrschende Bilder und Vorstellungen verändert werden.¹⁸⁶

Um tatsächlich etwas Neues sagen zu können, bewegt sich Literatur in ihrer sprachlichen Gestaltung immer am Rande des „kulturell Gewohnten und Normierten“¹⁸⁷ und ist ständig auf der Suche nach neuen Ausdrucksformen – sie ist eine „permanente Grenzüberschreitung“¹⁸⁸. Diese Überlegungen lenken im Kontext meiner Forschungsarbeit den Blick auf die formale Gestaltung von Literatur und insbesondere auf Texte, die grenzüberschreitend neue Begriffe und sprachliche Formen ausprobieren und Alternativen für rassistische und koloniale Sprache entwerfen. Im rassismuskritischen Literaturunterricht können diese sprachlichen und inhaltlichen Abweichungen, die die herrschende Ordnung destabilisieren und soziale Beziehungen neu strukturieren, für rassismuskritische Bildungsprozesse fruchtbar gemacht werden. Die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Form literarischer Texte führt Leser_innen unweigerlich

¹⁸² Vgl. Spinner, Kaspar: Identitätsorientierter Deutschunterricht heute. In: Informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Identitäten. 2013 (3), S. 33f.

¹⁸³ Krammer, Stefan: Identität(en) lesen. Eine Herausforderung der Kulturtheorie und Literaturdidaktik. In: Pfabigan, Doris und Sabine Zelger (Hrsg.): Mehr als Ethik. Reden über Körper und Gesundheitsnormen im Unterricht. Wien: facultas Verlag 2012, S. 73f.

¹⁸⁴ Vgl. Wintersteiner 2006b, S. 123.

¹⁸⁵ Vgl. Bhabha 2000, S. 54.

¹⁸⁶ Vgl. Wintersteiner 2006b, S. 123.

¹⁸⁷ Wintersteiner 2006b, S. 129.

¹⁸⁸ Wintersteiner 2006b, S. 124.

zur Frage nach Bedeutung. Literatur ist durch einen Bedeutungsüberschuss charakterisiert,¹⁸⁹ der dadurch entsteht, dass literarische Texte voller Leerstellen sind und ihre ästhetischen Verfahren zu Mehrdeutigkeit und Multiperspektivität führen¹⁹⁰ - weswegen literarische Texte gegenläufige, sowohl subversive, rassismuskritische als auch rassistische, reproduzierende Schreibweisen enthalten. Im Leseprozess sind Leser_innen gefordert, selbst Wissen und Deutungen zu produzieren, anstatt Gelerntes zu reproduzieren.¹⁹¹ Für die rassismuskritische Literaturdidaktik bedeutet das, dass eine rassismuskritische Lesart die Schüler_innen mit dem nötigen Wissen und Fragen, die sie an Texte stellen können, ausstattet, die diese dann nutzen können, um Literatur jeweils individuell und im Austausch untereinander rassismuskritisch zu lesen. Literatur ist auch im Hinblick auf ihre Entstehungskontexte oft ein Grenzphänomen: Die Entstehung literarischer Texte ist häufig durch Migration geprägt, was sich auch auf der inhaltlichen und formalen Ebene, wie beispielsweise in Sprachmischungen, zeigen kann.¹⁹² Neben der Migration stellen die Kolonisierung, der Imperialismus und die Globalisierung wesentliche Kontexte von Literatur im Spannungsfeld von Rassismus und Rassismuskritik dar. Literatur migriert außerdem selbst, indem sie übersetzt oder stofflich adaptiert wird und in Form von intertextuellen Bezügen durch andere Texte reist. Anhand von literarischen Texten kann außerdem erforscht werden, wie öffentliche und kulturelle Diskurse gesellschaftliche Themen, Werte, Normen oder die Autor_innenrollen verhandeln, Rassismus thematisieren und gegebenenfalls sanktionieren.¹⁹³ Da Literatur mächtige Fremd- und Selbstbilder kreieren und die gesellschaftlichen Diskurse beeinflussen kann, ist sie auch nicht vor politischer Instrumentalisierung gefeit,¹⁹⁴ gleichzeitig positioniert sich Literatur oftmals in Opposition zur herrschenden Ordnung.¹⁹⁵ Eine Untersuchung der Entstehungskontexte von Literatur kann somit Einsichten über die Mechanismen der Diskurse, in denen sich Texte bewegen, eröffnen. Es zeigt sich, dass sich die zwiespältige gesellschaftliche Rolle von Literatur aus ihren zentralen Eigenschaften ergibt: Literatur zeichnet sich grundsätzlich durch ihre Mehrfachadressierung,¹⁹⁶ ihre Multiperspektivität und ihre Multifunktionalität – als „Beobachtungssystem der

¹⁸⁹ Vgl. Butler 2006, S. 139.

¹⁹⁰ Vgl. Leubner, Martin und Anja Saupe: Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren³ 2012b, S. 147.

¹⁹¹ Vgl. Haun 2004, S. 184.

¹⁹² Vgl. Rösch 2017, S. 57.

¹⁹³ Vgl. Rösch 2017, S. 57, S. 131.

¹⁹⁴ Vgl. Wintersteiner 2006b, S. 160.

¹⁹⁵ Vgl. Wintersteiner 2006c, S. 32.

¹⁹⁶ Vgl. Rösch 2017, S. 21.

Gesellschaft¹⁹⁷, als kulturelles Gedächtnis oder als zentrales Medium der Imagination¹⁹⁸ – aus. Aus den vielfältigen Bedeutungs- und Funktionsangeboten von Literatur werden immer nur Bestandteile realisiert,¹⁹⁹ durch die Mehrdeutigkeit literarischer Texte ergeben sich verschiedene Lesarten. Literarische Texte eignen sich dazu, dekolonisierende Bildungsprozesse anzustoßen, da sie eine distanzierte und trotzdem emotional involvierte Begegnung mit anderen Identitätskonzepten, Lebensrealitäten und ungehörten Stimmen ermöglichen. Literatur kann kognitiv und emotional irritieren und so die herrschenden Gewohnheiten, Denkmuster, Normen und Werte hinterfragen.²⁰⁰ Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten kann an vielfältigen Punkten ansetzen – wie der sprachlichen Gestaltung der Texte, ihrem Entstehungskontext, ihrer Historizität – und so verschiedene Schwerpunkte legen. Der eine Ansatzpunkt rassismuskritischer Literaturdidaktik ist somit auf inhaltlicher Ebene der Entwurf eines rassismuskritischen Kanons als Erweiterung des literarischen Blickfeldes. Der zweite zentrale Aspekt rassismuskritischen Literaturunterrichts auf methodischer Ebene ist die Entwicklung einer rassismuskritischen Lesart als einer Wahrnehmungsschulung für Rassismus und Rassismuskritik.

2.2.2 Die Ziele des rassismuskritischen Literaturunterrichts

Diese Argumente für rassismuskritischen Literaturunterricht und die Charakterisierung des Gegenstandes der Literatur lassen sich mit dem Modell zum Handlungsfeld Literatur von Abraham und Kepser verknüpfen, das wiederum auf die Ziele und Aufgaben des rassismuskritischen Literaturunterrichts vorausweist: Dieses Modell beschreibt die einander überlappenden Bedeutungen von Literatur in den Bereichen der Individuation, der Sozialisation und der Enkulturation.²⁰¹ Im Sinne dieses Modells zum Handlungsfeld Literatur formuliert, erweisen sich rassismuskritische Literaturen (als Teil eines erweiterten, umformulierten Kanons) und die rassismuskritische Lesart von Literatur für die Individuation bedeutsam, weil Leser_innen darin Angebote für ihre Identitätsentwicklung, ihre Selbstbildung und für das Erleben von Ästhetik, die sich womöglich von den herkömmlichen Normen unterscheidet, finden können. Für die Sozialisation sind diese beiden Aspekte des rassismuskritischen literarischen Lernens relevant, da Leser_innen im Rahmen der Anschlusskommunikation gemeinsam Werte und Einstellungen verhandeln können. Literatur anders zu lesen und andere Literatur zu lesen, kann ein Gefühl der Gruppenzugehörigkeit erzeugen; außerdem können die Rollenangebote und alternativen

¹⁹⁷ Wintersteiner, Werner: Imagination, Gesellschaft, Bildung. Politik der Literatur, politische Literaturdidaktik. In: Zelger, Sabine und Stefan Krammer (Hrsg.): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach: Wochenschauverlag 2015, S. 46.

¹⁹⁸ Vgl. hooks 1996, S. 55.

¹⁹⁹ Vgl. Neumann 2005, S. 71.

²⁰⁰ Vgl. Abraham, Ulf: Lesen – Schreiben – Vorlesen/Vortragen. In: Bogdal, Klaus-Michael und Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002, S. 106.

²⁰¹ Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 17ff.

Handlungsmöglichkeiten, die herausgelesen werden, für das konkrete Handeln der Leser_innen in Gruppengefügen bedeutsam sein. Für den Bereich der Enkulturation kann rassismuskritisches literarisches Lernen bedeutsam sein, um Leser_innen, die üblicherweise von der herrschenden Ordnung vom literarischen Diskurs ausgeschlossen werden, Zugang dazu zu verschaffen; Wie gezeigt, können veränderte literarische Kanones und rassismuskritische Lesarten außerdem das kulturelle Gedächtnis beeinflussen. Daraus ergeben sich laut Abraham und Kepser folgende Aufgaben für die Literaturdidaktik: den Schüler_innen die Partizipation am Handlungsfeld Literatur zu ermöglichen und sie bei den Prozessen der Individuation, Sozialisation und Enkulturation zu unterstützen.²⁰² Die Handlungsfähigkeit, die dabei im Zentrum steht, wird, wie Rösch im Prozessmodell interkultureller Kompetenz zeigt, durch die einander ergänzenden und ineinander greifenden Aspekte von Wissen, Interaktionen und Bewusstheit erreicht.²⁰³ Daran angelehnt formuliere ich die Ziele des rassismuskritischen Literaturunterrichts, der den Individuen ermöglicht, in der Auseinandersetzung mit Rassismus und Rassismuskritik im Handlungsfeld Literatur begründet und reflektiert zu handeln.

Bevor ich diese drei Teilbereiche des rassismuskritischen literarischen Lernens charakterisiere, skizziere ich kurz die zentralen Eckpfeiler von politischer, dekolonisierender Bildung, die auf Ausführungen Spivaks zurückgehen²⁰⁴ und in die sich die weiteren Ausführungen einbetten: Bildung ist nicht neutral, sondern der zentrale Weg, um die herrschenden Verhältnisse der Ungleichheit zu verstehen und zu verändern. Dabei werden Menschen, egal, ob sie selbst Rassismus- oder andere Diskriminierungserfahrungen gemacht haben, motiviert, politisch zu handeln. Sie lernen, sich für ihre Zwecke in den herrschenden Institutionen und Diskursen zu bewegen, sie lernen, zuzuhören und unterdrückte Gruppen mit ihren Bedürfnissen und ihrem Wissen anzuerkennen, sie schulen ihre Wahrnehmung für Ungerechtigkeit und sie erarbeiten sich eine selbstkritische innere Haltung. Sie verlernen das Wissen über die Überlegenheit *weißer* Menschen.²⁰⁵ Sie ordnen ihre Begehren, möglichst unabhängig von der herrschenden Ordnung und deren Normen, neu. Sie verlernen, die eigenen Privilegien für selbstverständlich zu halten, und verändern damit zusammenhängende Denk- und Handlungsmuster.²⁰⁶ Bildung in diesem Sinne hat zutiefst transformatorischen Charakter und will allen Menschen Selbst- und Weltverständnisse abseits von der rassistischen Ordnung eröffnen.²⁰⁷ Diese Prozesse sind mühsam und

²⁰² Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 53.

²⁰³ Vgl. Rösch 2017, S. 152.

²⁰⁴ Vgl. Spivak, Gayatri Chakravorty: Kultur. In: Reuter, Julia und Paula-Irene Villa (Hrsg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld: transcript Verlag 2010, S. 65.

²⁰⁵ Vgl. Matz & Knake 2017, S. 96ff.

²⁰⁶ Vgl. Castro Varela & Heinemann *Eine Ziege für Afrika* 2017, S. 43ff.

²⁰⁷ Vgl. Rösch 2017, S. 135.

anstrengend, aber sie sind nötig, da allein die Ausstattung mit ökonomischen Mitteln oder mit einem sicheren rechtlichen Status nicht ausreicht, um die Herrschaftsverhältnisse zu destabilisieren. Außerdem profitieren alle Menschen von einer gesellschaftlichen Entwicklung hin zu mehr Selbstbestimmung, Solidarität und Demokratie. Sonst bedeutet Bildung für viele den Verlust von Identität, Sprache und der Würde.²⁰⁸ Bildungsprozesse erweisen sich ohnehin als notwendig mühsam, da sie erfordern, sich an Inhalten abzuarbeiten, um diese integrieren zu können und sich mit den Selbst- und Weltverständnissen anderer Personen oder Texte auseinanderzusetzen. Pädagog_innen haben die Aufgabe, Widerstand und Eigensinn angesichts dieser Mühsal gegen die anpassenden, normierenden Strukturen von Bildungsprozessen zu lenken anstatt gegen das Lernen an sich. Nur Bildungsprozesse ermöglichen die Infragestellung der herrschenden Ordnung und bewegen sich somit immer im Spannungsfeld von Anpassung und Emanzipation.²⁰⁹ Insofern orientiert sich Bildung auch nie allein an der Individualität der Schüler_innen, sondern hat die Aufgabe, diese mit Neuem, zunächst Unverständlichem, Herausforderndem zu konfrontieren.²¹⁰ Bildungsprozesse zielen also nicht auf Wissensweitergabe, sondern auf einen epistemischen Wandel, auf die Erweiterung demokratischer Handlungskompetenzen, auf das Recht, die eigenen Wünsche frei zu formulieren und darauf, neue, weniger verletzend Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Auch Lehrpersonen müssen diese Bildungsprozesse durchlaufen.²¹¹ Ein solches Verständnis von Bildung zeigt auch, dass unterschiedliche Bildungsziele für *weiße* Menschen und PoC keinen Sinn machen, sondern Bildung alle gleichermaßen von den Herrschaftsverhältnissen emanzipiert. Dieses Verständnis von Bildung kann keinen Erfolg garantieren, aber es versteht sich selbst als ein sich ständig „erneuernder und selbstkritischer Prozess“²¹² und verschreibt sich dem Projekt Hoffnung.

Nun werde ich die Ziele rassismuskritischen literarischen Lernens, das sowohl die Auseinandersetzung mit einem umformulierten, rassismuskritischen Kanon, als auch die Erarbeitung einer rassismuskritischen Lesart von Literatur umfasst, untersuchen und formuliere, angelehnt an das Prozessmodell interkultureller Kompetenz von Rösch,²¹³ Ziele für die drei Bereiche Wissen, Interaktionen und Bewusstheit. Besonders die identitätsorientierte Literaturdidaktik stellt

²⁰⁸ Vgl. Castro Varela, Maria do Mar: Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Geier, Thomas und Katrin Zaborowski (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen, Studien zur Schul- und Bildungsforschung 51. Wiesbaden: Springer 2016, S. 45, S. 54ff.

²⁰⁹ Vgl. Wintersteiner, Werner: Lernen – Identität – Widerstand. Identitätsorientierung im Deutschunterricht im Lichte neuer bildungspolitischer Tendenzen. In: Informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Identitäten. 2013 (3), S. 25ff.

²¹⁰ Vgl. Wintersteiner 2006c, S. 103.

²¹¹ Vgl. Spivak 2004, S. 526ff, S. 550ff.

²¹² Matz & Knake 2017, S. 98.

²¹³ Vgl. Rösch 2017, S. 152.

dabei, angesichts des sozialisierenden Effekts von Rassismus²¹⁴ und von Sozialisationen, die die Gestaltung von vielfältigen Identitäten erschweren, eine wichtige Ressource dar: Diese wendet sich von festgelegten Interpretationsschemata ab und betont das offene Lektüreangebot literarischer Texte. Wird im Literaturunterricht der Blick auf die konstruierenden und dekonstruierenden Schreibweisen von Identität gerichtet, können Schüler_innen anhand dieser Analysen Identitäten reflektieren und die Konstruiertheit von Identität verstehen. Der identitätsorientierte Literaturunterricht nimmt die Subjektivität und Unterschiedlichkeit der Schüler_innen wahr und eröffnet ihnen transformative Prozesse durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten²¹⁵ mit dem Ziel, ihnen die Entwicklung eines offenen, vielfältigen Identitätskonzeptes zu ermöglichen: Dieses ist die zentrale Voraussetzung dafür, solidarisch in einer diversen Gesellschaft zu leben, erfolgreich mit den in Konflikt stehenden Normen, den verschiedenen Zuschreibungen und Erwartungen umzugehen und Aspekte einer neuen, solidarischen und selbstkritischen Identität in sich aufzunehmen.²¹⁶ Die folgenden Ziele beziehen sich auf die Angebote, die der rassismuskritische Literaturunterricht als Ganzes macht. Da Schüler_innen nicht anhand eines literarischen Textes alle Kompetenzen erwerben können, ist besagter Paradigmenwechsel durch den rassismuskritischen Literaturunterricht nötig, um eine stetige Auseinandersetzung zu ermöglichen. Außerdem bietet jeder Text spezifische Möglichkeiten an. Pädagog_innen eröffnen den Schüler_innen deswegen je nach Text- und Methodenwahl immer nur einen Teil des Angebots rassismuskritischen literarischen Lernens und sind gefordert, vielfältige und motivierende Anlässe und Angebote zu schaffen.

Wissen als Teilbereich rassismuskritischen literarischen Lernens

Unterricht kann und darf nicht mehr auf die bloße Reproduktion von Wissen ausgelegt sein, auch, weil ein solcher Zugang diejenigen benachteiligt, die bei Schulantritt bereits mit weniger sogenanntem relevanten Wissen ausgestattet sind und während ihrer Schulzeit weniger Möglichkeiten haben, dieses zu erwerben. Als Teilbereich in Kombination mit den Bereichen Interaktion und Bewusstheit ist Wissenserwerb aber unumgänglich:²¹⁷ Schüler_innen erarbeiten sich im rassismuskritischen Literaturunterricht, in Auseinandersetzung mit literarischen Texten und dem darin enthaltenen Weltwissen,²¹⁸ Wissen über die Formen, Mechanismen und

²¹⁴ Vgl. Dirim & Mecheril *Die Schlechterstellung Migrationsanderer* 2010, S. 136.

²¹⁵ Vgl. Krammer 2012, S. 70ff.

²¹⁶ Vgl. Wintersteiner 2006b, S. 81ff.

²¹⁷ Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 59.

²¹⁸ Damit ist nicht die problematische Vorstellung, durch literarische Texte authentische Eindrücke oder Informationen über das Leben in sogenannten fremden Kulturen zu bekommen, gemeint (vgl. Wintersteiner 2006b, S. 132). Sondern literarische Texte enthalten immer Momente des Allgemeinen und des Besonderen, des Bekannten und Unbekannten, die Anstoß zum Weiterforschen sein können.

Auswirkungen von Rassismus und Rassismuskritik. Dieses Wissen, welches sich auf fiktive Situationen bezieht, gilt es dann auf die Welt und die jeweilige individuelle Position in der Welt zu beziehen.²¹⁹ Außerdem erwerben die Schüler_innen Wissen über Literaturen außerhalb der nationalen Literaturgeschichtsschreibung und erarbeiten sich damit auch ein Bewusstsein für deren Konstruiertheit.²²⁰ Im Literaturunterricht entwickeln die Kinder und Jugendlichen auch Wissen über Literatur in Form von „Gattungs- bzw. Textsorten-, Epochen- und Formbegriffe[n]“²²¹. Die Auseinandersetzung mit vielfältigen Literaturen kann somit zu einem weiteren Verständnis von Literatur führen, zur Ausbildung komplexerer, nicht auf Eindeutigkeit beharrender Begriffe und zur Vertrautheit mit Begriffen, die im Kontext von Literaturunterricht unüblich sind – wie beispielsweise mit den Termini Privilegien, *weiß*-Sein oder Exotisierung. Nur eine Kombination aus Wissen und Entscheidungsfreiheit überträgt den Schüler_innen schließlich tatsächlich Schritt für Schritt Verantwortung für ihr Handeln.²²² Der Wissensbegriff umfasst dabei deklaratives Sachwissen, prozedurales Wissen, das dann in Interaktion mit dem Text, mit sich selbst und der Umwelt zu tragen kommt, und metakognitives Wissen, das den Arbeitsprozess unterstützt.²²³

Interaktion als Teilbereich rassismuskritischen literarischen Lernens

In der Interaktion mit literarischen Texten selbst lernen Schüler_innen, die rassistischen und rassismuskritischen Schreibweisen zu erkennen und Rassismus und Rassismuskritik als literarische Motive und sprachliche Erscheinungsformen von Texten zu analysieren und zu interpretieren. Sie untersuchen beispielsweise neue sprachliche Formen, die sich von rassistischer Sprache distanzieren und Alternativen aufzeigen, oder sie analysieren, wie neue Sprachen die herrschende Ordnung destabilisieren und soziale Beziehungen neu denken.²²⁴ Ein weiterer Aspekt der Analyse betrifft die Erzählungen und Bilder, die in literarischen Texten Identitätskonstruktionen re-produzieren, subvertieren oder imaginieren und so auch in Identitäts-Diskurse eingreifen, Identitäten aufweichen, verändern und verwirren können.²²⁵ Die Schüler_innen können die Texte auf vielfältige Weisen nutzen: Literatur kann verwirrende Prozesse anstoßen, die zu neuen Erkenntnissen führen und das durcheinander bringen, was bisher für wahr gehalten

²¹⁹ Vgl. Holzkamp 2017, S. 270f.

²²⁰ Vgl. Palmateer Pennee, Donna: Literary Citizenship: Culture (Un)Bounded, Culture (Re)Distributed. In: Sugars, Cynthia (Hrsg.): Home-work. postcolonialism, pedagogy and Canadian literature. University of Ottawa: Press 2004, S. 78.

²²¹ Abraham 2002, S. 109.

²²² Vgl. Wintersteiner 1999, S. 364.

²²³ Vgl. Abraham & Kepsler 2009, S. 45.

²²⁴ Vgl. Haun 2004, S. 173.

²²⁵ Vgl. Krammer 2013, S. 11ff.

wurde.²²⁶ Die Schüler_innen können literarische Texte, die sich nicht auf das moralisch Richtige festlegen, sondern sich widersprechende Positionen enthalten, als Labor nutzen, um verschiedene Handlungsweisen durchzuspielen und neue Perspektiven einzunehmen.²²⁷ Anhand von literarischen Texten kann die rassismuskritische Lesart die Entstehungskontexte von Literatur – wie Migration, Kolonisierung, Imperialismus oder Globalisierung – sowie die Mechanismen der Diskurse, in denen sich Literaturen und Autor_innen bewegen und die im Kontext von Rassismus und Rassismuskritik gesellschaftliche Themen, Normen und Werte im Kontext verhandeln, untersuchen. In diesem Zusammenhang ist wesentlich, dass das subversive, rassismuskritische Potential von Texten nicht automatisch auf die Leser_innen wirkt: Rezipient_innen reduzieren oftmals die Komplexität von Literatur, vereindeutigen ihre Vieldeutigkeit und besonders junge Leser_innen lesen Literatur häufig autobiographisch oder als Nacherzählung realer Begebenheiten. Leser_innen können in literarischen Texten auch Bestätigungen ihrer Rassismen und Kulturalisierungen finden. Inwieweit Literatur so oder anders gelesen wird, hängt von den in den Texten angelegten Sinn- und Funktionspotentialen und ihrer didaktischen Aufbereitung ab.²²⁸ In diesem Kontext sind die problematischen Implikationen, das Verstehen Anderer als Ziel des Leseprozesses festzulegen, zu beachten: Meist wird der Prozess im Rahmen des interkulturellen Paradigmas als einseitig verlaufend beschrieben (*weiße* Menschen verstehen Andere) und verhindert letztlich die tatsächliche Anerkennung. Rassismuskritisches literarisches Lernen strebt danach, alle als different und in gewissem Sinn nicht verstehbar anzuerkennen. Verstehen als Überwindung der egozentrischen Perspektive ist zwar Teil von den die Ungleichheiten abbauenden Prozessen, darf aber niemals paternalistisch werden, muss sich selbst reflektieren, die eigenen Lebensentwürfe kritisch hinterfragen und die Begrenztheit der Verstehensprozesse akzeptieren.²²⁹ Auch in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten geht es nie darum, ein absolutes Verstehen zu erreichen oder sich das Verstehen allzu leicht zu machen, sondern einen dritten Weg des vorsichtigen, skeptischen Verstehens, einen Weg zwischen Verstehen und Nicht-Verstehen, zu wählen.²³⁰ Schließlich eröffnet die Interaktion mit Literatur auch den Raum, um selbst Erzählungen und Identitäten zu entwerfen und so die herrschende Ordnung zu verwirren.²³¹ Die Schüler_innen entwickeln also nicht nur

²²⁶ Vgl. Turcotte, Gerry: Compr(om)ising Post/colonialisms: Postcolonial Pedagogy and the Uncanny Space of Possibility. In: Sugars, Cynthia (Hrsg.): Home-work. postcolonialism, pedagogy and Canadian literature. University of Ottawa: Press 2004, S. 157.

²²⁷ Vgl. Vellino 2004, S. 142f.

²²⁸ Vgl. Wintersteiner 2006c, S. 138.

²²⁹ Vgl. Broden, Anne: Verstehen der Anderen? Rassismuskritische Anmerkungen zu einem zentralen Topos interkultureller Bildung. In: Scharathow, Wiebke und Rudolf Leiprecht (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S. 119ff.

²³⁰ Vgl. Wintersteiner 2006c, S. 136ff.

²³¹ Vgl. Wintersteiner 2006b, S. 104.

rassismuskritische literarische Rezeptions-, sondern auch Produktionskompetenz und erleben so den Spielraum, den Literatur bietet. Imagination ist ein wesentliches Element von literarischen Lese- und Schreibprozessen, dem im Kontext von Rassismuskritik eine besondere Rolle zukommt: Positive Zukunftsentwürfe oder neue sprachliche Formen, die Literaturen entwerfen können, ermutigen, die herrschende Ordnung zu kritisieren und zu verändern.²³²

In der Beschäftigung mit literarischen Texten setzen sich Schüler_innen auch mit sich selbst auseinander: Sie können Rassismuskritik als leidenschaftliches Projekt verstehen und sich dem Kampf für die imaginierte Utopie verschreiben. Rassismuskritisches literarisches Lernen eröffnet die Möglichkeit, ein neues Bewusstsein von Zugehörigkeit und Solidarität zu entwickeln.²³³ Schüler_innen können sich eine Haltung, die die Verantwortung für das eigene Sprechen und Tun annimmt und die eigenen Privilegien erkennt, erarbeiten, eine Haltung, die frei von Schuldgefühlen ist, da diese Veränderungen verhindern. Das führt zum Bemühen, sich so wenig verletzend wie möglich auszudrücken und unangenehme Auseinandersetzungen nicht zu scheuen.²³⁴

In der Interaktion mit anderen Schüler_innen lernen Kinder und Jugendliche einen gewaltfreien Umgang mit Differenz und Widersprüchen.²³⁵ Der rassismuskritische Literaturunterricht bedient sich Methoden, die einerseits die intime, subjektive Auseinandersetzung mit den Texten ermöglichen und andererseits die Schüler_innen in Austausch miteinander treten lassen. Die Anschlusskommunikation, beispielsweise in Form von literarischen Gesprächen, ist essentiell, da die Kinder und Jugendlichen dabei lernen, sich im halböffentlichen Raum der Klasse zu positionieren, sich verständlich zu machen und dabei die richtige Sprache zu verwenden. Das fällt Schüler_innen umso schwerer, je mehr diese Gespräche persönliche Aspekte der Identität, die eigenen Wertevorstellungen, Selbst- und Weltbilder berühren und diesbezüglich Widersprüche, Konflikte und Differenzen – wie mit den Ansichten der Mitschüler_innen – aufzeigen. Die Schüler_innen diskutieren über Texte, analysieren, interpretieren und bewerten diese und lernen, dabei, verschiedene Ansichten und Perspektiven in der Klasse als wertvoll zu verstehen,²³⁶ Widersprüche zwischen den verschiedenen Perspektiven und unangenehme Gefühle in schmerzhaften Diskussionen auszuhalten,²³⁷ und mit Uneindeutigem und

²³² Vgl. Wintersteiner 1999, S. 219.

²³³ Vgl. Wintersteiner 2006b, S. 295.

²³⁴ Vgl. Ogette 2017, S. 79, S. 122.

²³⁵ Vgl. Wintersteiner 2006b, S. 103.

²³⁶ Vgl. Wintersteiner 2006c, S. 89.

²³⁷ Vgl. Ogette 2017, S. 122.

Mehrfachzugehörigkeiten umzugehen.²³⁸ Literatur wird nicht als rassistisch diffamiert und zensiert, sondern der rassismuskritische Literaturunterricht leitet einen veränderten Rezeptionsprozess an, in welchem Schüler_innen gemeinsam die Wirkungsweisen von Rassismus untersuchen.²³⁹ Im Zuge dessen distanzieren sich die Kinder und Jugendlichen von ihrer Rollenbefangenheit, können durch diese Distanz in eine Wertediskussion eintreten,²⁴⁰ und lernen, zu widersprechen.²⁴¹ Sie lernen, dabei zugleich kritisch und achtsam zu interagieren. Was Schüler_innen im geschützten Klassenraum im Kleinen erfahren, lässt sich auch auf ihre Interaktion im gesellschaftlichen Rahmen übertragen: Die Schüler_innen lernen die Mechanismen und Funktionen gesellschaftlicher Diskurse, des kulturellen Gedächtnisses und von Literatur kennen und verstehen sich selbst als Gestaltende im Umgang mit Rassismus, mit Hierarchien, Ausschlüssen und Zuschreibungen. Sie erkennen Möglichkeiten der Transformation und der achtsamen Interaktion.²⁴²

Bewusstheit als Teilbereich rassismuskritischen literarischen Lernens

Dieser Punkt ist am schwersten fassbar und zugleich essentiell sowie eng mit den anderen beiden Teilbereichen verwoben. Hier zeigt sich am deutlichsten, dass Pädagog_innen im Rahmen des rassismuskritischen Literaturunterrichts lediglich die Potentiale literarischer Texte nutzen und Angebote schaffen, welche die Schüler_innen annehmen können. Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten ermöglicht die Erfahrung, sich als Teil einer vielstimmigen, komplexen Welt zu verstehen, eine solidarische, empathische Haltung gegenüber den Figuren zu entwickeln und dabei die Erfahrungen, Perspektiven und das Wissen Ausgeschlossener und Ungehörter anzuerkennen.²⁴³ Rassismuskritisches literarisches Lernen ermöglicht den Schüler_innen, zu erkennen, inwiefern ihre eigene subjektive Position, ihr Denken und Handeln durch Diskurse konstituiert sind, wodurch sie selbst weniger auf rassistische Diskurse angewiesen sind.²⁴⁴ Die Schüler_innen lernen, rassistische Mechanismen zu durchschauen und beschäftigen sich mit der Frage, wann, warum und von wem in Diskursen auf rassistische und ausschließende

²³⁸ Vgl. Mecheril, Paul: Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderungen. In: Marinelli-König, Gertraud und Alexander Preisinger (Hrsg.): Zwischenräume der Migration. Über die Entgrenzung von Kulturen und Identitäten. Bielefeld: transcript Verlag 2011, S. 53.

²³⁹ Vgl. Rösch 2000a, S. 132, S. 179f.

²⁴⁰ Vgl. Krammer 2012, S. 73f.

²⁴¹ Vgl. Gomolla 2009, S. 51f.

²⁴² Vgl. Kalpaka, Annita und Paul Mecheril: ‚Interkulturell‘. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: dies. u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S. 95.

²⁴³ Vgl. Wintersteiner 2006b, S. 27.

²⁴⁴ Vgl. Haun 2004, S. 174.

Kategorien zurückgegriffen wird.²⁴⁵ Rassismuskritischer Literaturunterricht lenkt den Blick auf die Machthaber_innen, die von Rassismus profitieren, und darauf, dass wir alle von Strukturen dominiert werden, in denen uns mögliche Ausschlüsse – beispielsweise wegen einer Krankheit oder anderer Normverstöße – bedrohen. Er ermöglicht die Erkenntnis, dass, wer rassistisch handelt, die eigene Fremdkontrolle verstärkt und dass es in unser aller Interesse ist, die Machtstrukturen zu verschieben.²⁴⁶ Literatur eröffnet die Möglichkeit der Perspektivenübernahme und schärft dadurch die Wahrnehmung für Rassismus in literarischen Texten. Rassismus beeinflusst die Identitätsbildung maßgeblich, wobei die zugeschriebene Identität besonders an äußeren Merkmalen festgemacht wird. Rassifizierte Personen können sich dieser simplifizierenden und entwürdigenden Wahrnehmung nicht entziehen.²⁴⁷ Die Schüler_innen können anhand von Literatur menschliche Erfahrungen wie diese mit Vorbehalt zu verstehen versuchen. Identität zeigt sich dabei als unabgeschlossenes und heterogenes Gebilde, das von Diskursen, Bildern und performativen Handlungen konstruiert wird.²⁴⁸ Diese Wahrnehmungsschulung eröffnet gemeinsam mit rassismuskritischem Wissen eine solidarische und achtsame Haltung, die auch marginalisierte Identitäten und ihr Wissen verteidigt. Außerdem schult rassismuskritisches literarisches Lernen die Wahrnehmung für die eigene Sozialisation, die eigenen Privilegien und die herrschenden Machtverhältnisse. Das führt zu einer Dezentrierung der gesicherten Wahrheit und der Denkschemata und schärft die Wahrnehmung für Herrschaftsverhältnisse im Alltag der Schüler_innen.²⁴⁹ Sie lernen durch die Desautomatisierung der Wahrnehmung und die Auseinandersetzung mit Literatur, „die Welt in einem literarischen Lektüremodus“²⁵⁰ zu lesen. In Bezug auf die Institution Schule können Schüler_innen die Rolle von Bildung und Literatur im Rahmen der Nationenbildung²⁵¹ sowie die rassistischen Ausschlüsse im Bildungssystem und die eurozentrische Perspektive der Curricula reflektieren.²⁵² Rassismuskritisches literarisches Lernen schult die Wahrnehmung der Schüler_innen auch in Bezug auf die inszenierten Erinnerungs- und Identitätskonzepte in der Literatur, die Bedeutung von Literatur für die Erinnerungskultur und die eigenen und kollektiven Vergangenheitsbilder.²⁵³ Schüler_innen lernen, von den Normen abweichende Ästhetik wertzuschätzen und erarbeiten sich ein Bewusstsein für die

²⁴⁵ Vgl. Mecheril, Paul: ‚Kompetenzlosigkeitskompetenz‘. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer⁴ 2013, S. 27.

²⁴⁶ Vgl. Holzkamp 2017, S. 272ff.

²⁴⁷ Vgl. Bhabha 2000, S. 111ff.

²⁴⁸ Vgl. Krammer 2013, S. 11f.

²⁴⁹ Vgl. Wintersteiner 2006c, S. 140.

²⁵⁰ Spivak, Gayatri Chakravorty: Kritik der postkolonialen Vernunft. Hin zu einer Geschichte der verrinnenden Gegenwart. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2014, S. 24.

²⁵¹ Vgl. Wintersteiner 2006b, S. 101f.

²⁵² Vgl. Castro Varela & Dhawan 2015, S. 16.

²⁵³ Vgl. Neumann 2005, S. 169.

Verknüpfungen von Sprache und Rassismus bzw. Rassismuskritik anhand der literarischen Texte. Dazu, sich dem leidenschaftlichen Projekt der Rassismuskritik zu verschreiben, gehört es auch, die Konflikthaftigkeit menschlicher Beziehungen grundsätzlich anzuerkennen und die Verschiedenheiten und den dialogischen Austausch als Chancen, anders zu denken und zu handeln, zu verstehen.²⁵⁴

Rassismuskritisch-literarische Kompetenz

Rassismuskritisches literarisches Lernen ermöglicht den Individuen begründetes und reflektiertes Handeln im Handlungsfeld Literatur in der Auseinandersetzung mit Rassismus und Rassismuskritik in Form von kritischer Rezeption und produktiver Imagination. Die Teilung der Bereiche in Wissen, Interaktionen und Bewusstheit ist beweglich, denn die Grenzen zwischen den Teilbereichen verlaufen fließend. Der rassismuskritische Literaturunterricht kann dabei, wie anhand der Ausführungen zum Bildungsbegriff schon gezeigt, für nichts garantieren, sondern nur möglichst vielfältige Angebote schaffen. Auch besteht kein notwendiger Zusammenhang zwischen den erworbenen Fähigkeiten im Umgang mit Literatur und einer solidarischen, anerkennenden Haltung.²⁵⁵ Ziel dieser Forschungsarbeit ist es nicht, ein fixes pädagogisches Programm zu entwerfen, da Unterricht immer im Austausch und in Abstimmung auf die Schüler_innen passiert.²⁵⁶ Diese Forschungsarbeit will Pädagog_innen bei der Herausforderung unterstützen, passende Texte, Ziele und Methoden auszuwählen und auf die konkreten Umstände abzustimmen. Hierzu führe ich die Zieldimensionen zusammengefasst an:

I. Wissen

- Sich mit literarischen Texten Weltwissen über die Formen, Mechanismen und Auswirkungen von Rassismus und Rassismuskritik erarbeiten
- Erarbeitetes Wissen auf eigene Erfahrungen beziehen
- Wissen über Literatur außerhalb des nationalen Kanons erwerben
- Rassismustheoretische Begriffe kennen und damit umgehen

II. Interaktionen

- Rassistische und rassismuskritische Schreibweisen sowie Identitätskonstruktionen in literarischen Texten erkennen, analysieren und interpretieren
- Literatur für Probedenken nutzen

²⁵⁴ Vgl. Wintersteiner 2006b, S. 20f.

²⁵⁵ Vgl. Wintersteiner 2010, S. 46.

²⁵⁶ Vgl. Brydon, Diana: Cross-Talk, Postcolonial Pedagogy, and Transnational Literacy. In: Sugars, Cynthia (Hrsg.): Home-work. postcolonialism, pedagogy and Canadian literature. University of Ottawa: Press 2004, S. 64.

- Die Diskurse, das kulturelle Gedächtnis und die Entstehungskontexte von Literatur untersuchen
- Selbst Literatur produzieren, literarische Texte umschreiben, Utopien, neue sprachliche Formen und andere Identitäten imaginieren, sich Gehör verschaffen
- Verantwortungsvolle, solidarische Haltung im Umgang mit Anderen entwickeln
- Mit Differenzen und Widersprüchen im Austausch mit Anderen gewaltfrei umgehen
- Im Rahmen der Anschlusskommunikation und im Handlungsfeld Literatur Selbst- und Weltbilder, Textanalysen, -interpretationen, -bewertungen und Konflikte verhandeln
- Eine Rolle als gestaltendes Mitglied der Gesellschaft entwickeln

III. Bewusstheit

- Sich selbst als Teil einer komplexen, vielstimmigen Welt verstehen
- Die eigene Identität als unabgeschlossen und heterogen verstehen
- Bereitschaft entwickeln, zu hinterfragen, was für wahr gehalten wurde, und den Sinnbildungsprozess als notwendig unabgeschlossen verstehen
- Eine anerkennende und solidarische Haltung entwickeln
- Die subjektive Position, die eigene Sozialisation, das eigene Denken und Handeln reflektieren
- Die Verflechtungen von Schule, Literatur, Nation und Rassismus reflektieren
- Die eigene Wahrnehmung für Rassismus und Herrschaftsverhältnisse schulen
- Die Konflikthaftigkeit menschlicher Beziehungen anerkennen und als Chance verstehen

Auch die folgende Skizzierung der Kompetenzdimensionen rassismuskritisch-literarischer Kompetenz soll Pädagog_innen im rassismuskritischen Literaturunterricht unterstützen und die vielfältigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zeigen, die sich Schüler_innen im Kontext rassismuskritischen literarischen Lernens aneignen. Diese Kompetenzen unterstreichen die Handlungsorientierung des rassismuskritischen Literaturunterrichts und machen deutlich, wie auch Ziele aus den Teilbereichen Wissen und Bewusstheit in Verhaltensdispositionen einfließen.

Ich beziehe mich auf einen Begriff literarischer Kompetenz, der sich nicht auf ein technisches Verständnis von Lesekompetenz beschränkt, wie er beispielsweise im Rahmen der PISA-Studie zum Tragen kommt,²⁵⁷ sondern der das Wissen, das Können und die Bewusstheit umfasst,²⁵⁸ die nötig sind, um literarische Texte angemessen zu rezipieren und zu produzieren. Je stärker ausgeprägt die rassismuskritisch-literarische Kompetenz ist, umso vielfältigere Literatur kann

²⁵⁷ Vgl. Leubner & Saupe 2012b, S. 313ff.

²⁵⁸ Vgl. Rösch 2017, S. 11.

sich ein Individuum auch in neuen Kontexten erfolgreich erschließen. Der Begriff der rassismuskritisch-literarischen Kompetenz distanziert sich von einem Verständnis von Kompetenz, das die Ökonomisierung der Bildung und den eingeschränkten Fokus auf prüfbare Fähigkeiten vorantreibt,²⁵⁹ versteht sich als dezidiert mit Persönlichkeitsbildung vereinbar, verschreibt sich dem Genuss von Literatur²⁶⁰ und verwehrt sich gegen die Ausgliederung dessen aus dem Unterricht, was nicht abgeprüft werden kann.²⁶¹ Außerdem wertet der rassismuskritische Literaturunterricht die literarische Produktion, die wegen fehlender objektiver Bewertungsmaßstäbe häufig kaum Teil des Literaturunterrichts ist, auf: Literarisches Schreiben als eine Möglichkeit, sich auszudrücken und zum schreibenden Subjekt zu werden, soll allen Schüler_innen zugänglich sein.²⁶²

Die Teildimensionen rassismuskritischer-literarischer Kompetenz formuliere ich in Anlehnung an das Kompetenzmodell für politische Bildung von Krammer.²⁶³ Dieses Modell umfasst die vier Bereiche der Sachkompetenz im Umgang mit Rassismus und Rassismuskritik im Kontext Literatur, der Wertungskompetenz in Bezug auf literarische Texte, Methodenkompetenz im Umgang mit literarischen Texten und Handlungskompetenz im Handlungsfeld Literatur im Spannungsfeld von Rassismus und Rassismuskritik.

Sachkompetenz bezeichnet im Kontext des rassismuskritischen Literaturunterrichts die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, rassismustheoretische Begriffe, Kategorien und Konzepte zu verstehen und zu nutzen und bezieht sich somit nicht auf ein bestimmtes, zu erwerbendes Wissen, sondern meint den erfolgreichen Umgang mit wesentlichen rassismustheoretischen Konzepten und Begriffen, wie beispielsweise Privileg, *weiß*-Sein oder Kulturalisierung. Im Laufe des Schulbesuchs werden diese Konzepte und Begriffe immer differenzierter, konkreter und komplexer. Die Schüler_innen brauchen Wissen, um bei der Erschließung von Texten darauf zurückzugreifen. Die Schüler_innen erwerben keinen feststehenden Wissenskanon, sondern dasjenige Wissen, das für die Rezeption und Produktion literarischer Texte nötig ist und das weitere Lernprozesse ermöglicht. Wertungskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, literarische Texte und Aussagen zu literarischen Texten selbstständig, begründet sowie wertorientiert zu beurteilen. Um Literatur beurteilen zu können, müssen Schüler_innen eine kritische Distanz zu ihrer eigenen Perspektive und zu den Mechanismen des

²⁵⁹ Vgl. Wintersteiner 2013, S. 20f.

²⁶⁰ Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 59ff.

²⁶¹ Vgl. Zelger, Sabine: Die Macht der Norm. Didaktische Herausforderungen und Konsequenzen für den Ethikunterricht. In: Pfabigan, Doris und dies. (Hrsg.): Mehr als Ethik. Reden über Körper und Gesundheitsnormen im Unterricht. Wien: facultas Verlag 2012, S. 91.

²⁶² Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 59ff.

²⁶³ Vgl. Krammer, Reinhard: Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Informationen zur Politischen Bildung 2008 (29), S. 6.

Bildungssystems einnehmen. Methodenkompetenz teilt sich in die aufeinander bezogenen Bereiche des kritischen Umgangs mit Texten und die eigenständige Artikulation der eigenen Position und bezeichnet die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft von Schüler_innen, verschiedene Methoden zu nutzen, um Informationen einzuholen, sich Weltwissen aus Literatur zu erarbeiten und literarische Texte im Hinblick auf Rassismus und Rassismuskritik zu analysieren und zu interpretieren. Sie üben sich in Verfahrensweisen ein, die ihnen die Teilnahme am Handlungsfeld Literatur im Kontext von Rassismus und Rassismuskritik ermöglichen.²⁶⁴ Die Methodenkompetenz ermöglicht den Schüler_innen, die Mehrdeutigkeit literarischer Texte anhand verschiedener Lesarten zu unterscheiden und dadurch nicht auf die Anstöße und Deutungen der Lehrperson angewiesen zu sein.²⁶⁵ Handlungskompetenz im rassismuskritischen Umgang mit Literatur bezeichnet vielfältige Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften: Dazu gehören die Fähigkeiten, Fertigkeiten und die Bereitschaft, die bestehende Ordnung mit ihren Normen, Werten und Mustern zu hinterfragen und eigene Positionen zu entwickeln, sich alternative rassismuskritische Handlungsweisen, sprachliche Formen und gesellschaftliche Formen des Zusammenlebens vorzustellen und in eigene literarische Produktionen einfließen zu lassen – Teilaspekte, die als kritische, emanzipatorische und imaginative Kompetenzen bezeichnet werden können.²⁶⁶ Eine weitere Teilkompetenz ist es, möglichst gewaltfrei und achtsam im Klassenverband über literarische Texte zu diskutieren, die eigene Position zu artikulieren, andere Positionen nachzuvollziehen und neue Erkenntnisse auf die eigene Lebensrealität zu beziehen.²⁶⁷ Auf der Analyse und Interpretation literarischer Texte basierend, sind Schüler_innen angesichts der komplexen Machtverhältnisse in literarischen Texten gefordert, die Bedürfnisse und Perspektiven der Figuren abzuwägen und verschiedene Handlungsmöglichkeiten probierend im Medium Literatur auszuprobieren.²⁶⁸

Diese vier Bereiche überlappen einander, ähnlich wie die formulierten Zieldimensionen, was zeigt, dass sich Lernprozesse nie auf die Förderung eines einzelnen Bereichs beschränken und immer alle gleichermaßen entwickelt werden sollen.

²⁶⁴ Vgl. Krammer 2008, S. 17ff.

²⁶⁵ Vgl. Abraham, Ulf: Wie standardisierbar ist Methodenkompetenz im Umgang mit Lyrik? Zu Bertolt Brecht ‚Der Steinfischer‘ (9./10. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht – Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer Verlag 2006, S. 121.

²⁶⁶ Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 71.

²⁶⁷ Vgl. Krammer 2008, S. 9.

²⁶⁸ Vgl. Bendig, Rebekka: Handeln braucht Mündigkeit: Partizipation und Globales Lernen am Beispiel der UN-Kinderrechte. In: Emde, Olivier, Jakubczyk, Uwe, Kappes Bernd und Bernd Overwien (Hrsg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich 2017, S. 200.

2.2.3 Die Aufgaben der Pädagog_innen im rassismuskritischen Literaturunterricht

Die formulierten Ziele haben einen Fokus auf die Aufgaben von Lehrer_innen im Kontext von rassismuskritischem Literaturunterricht zur Folge, denn sie sind es, die, neben der Institution Schule, die Prozesse des rassismuskritischen literarischen Lernens ermöglichen und Räume der Anerkennung und der Wertschätzung schaffen. Ihre zentrale Rolle ergibt sich außerdem daraus, dass sie für die Schüler_innen Vorbilder sind, wenn sie selbst rassismuskritisches Denken und Handeln vorleben. Dazu braucht es viel Engagement, den Mut, sich den Normen und der herrschenden Ordnung zu widersetzen,²⁶⁹ und die Bereitschaft, sich inhaltlich mit Rassismuskritik auseinanderzusetzen. Ich distanziere mich bei der Formulierung der Aufgaben von einem Begriff der interkulturellen Kompetenz, der sich auf die Professionalität der Lehrpersonen bezieht, da dieses Konzept zu Recht Kritik hervorruft: Das instrumentelle Verständnis von interkultureller Kompetenz als Werkzeug zur Gestaltung von als schwierig verstandener, interkultureller Kommunikation verkennt die Singularität und Komplexität jeder Interaktion zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen und skandalisiert alltägliche Situationen. Interkulturelle Kompetenz in diesem Verständnis zielt auf ein routiniertes, selbstsicheres Handeln der Pädagog_innen – eine solche Routine verhindert aber gerade die nötige Selbstreflexion, das Abstimmen des pädagogischen Handelns auf die jeweilige Situation, das Verlernen und Hinterfragen von Wissensbeständen. Hingegen wird im Kontext von interkulturellen Schulungen häufig gerade kulturalisierendes Wissen vermittelt, das gewaltvoll einschränkt und festlegt. Der von Mecheril kreierte Begriff der Kompetenzlosigkeitskompetenz bezieht sich gerade darauf, dass es bei den Anforderungen an Pädagog_innen nicht um den Erwerb von Handlungsrezepten geht, sondern darum, ein reflexives Verhältnis zur eigenen pädagogischen Praxis im Austausch mit Anderen einzunehmen. Die Aspekte des Nicht-Wissens und des Nicht-Verstehens, für die pädagogische Reflexivität essentiell, sind für diesen Kompetenzbegriff bedrohlich.²⁷⁰ Deswegen formuliere ich nun allumfassendere, wenngleich auch weniger konkrete Aufgaben für Pädagog_innen im rassismuskritischen Literaturunterricht:

Eine gemeinsame reflexive pädagogische Praxis ausüben

Pädagog_innen müssten eigentlich vonseiten der Institution Schule mit Strukturen und Kontexten, die die Reflexion als gemeinsame pädagogische Praxis von Lehrpersonen ermöglichen, unterstützt werden²⁷¹ - eine schwer zu realisierende Forderung, angesichts dessen, dass solche

²⁶⁹ Vgl. Wintersteiner 1999, S. 367.

²⁷⁰ Vgl. Kalpaka & Mecheril 2010, S. 83ff; vgl. Mecheril 2013, S. 20ff.

²⁷¹ Vgl. Mecheril, Paul: Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: ders., Castro Varela, Maria do Mar, u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S. 191.

Strukturen die Institution Schule, wie wir sie kennen, gefährden würden. Deswegen sind Pädagog_innen gefordert, andere Kontexte des gemeinsamen Austauschs zu entwickeln. Es ist die Aufgabe von Lehrer_innen, die Grenzen, Legitimierungsprozesse und die gesellschaftlichen Sanktionen und Belohnungen von Wissen und Nicht-Wissen zu reflektieren – so wird beispielsweise gesellschaftlich anerkannt, dass *weiße* Menschen kaum Theoretiker_innen, Autor_innen oder gar Hauptstädte des Globalen Südens kennen.²⁷² Im Rahmen der gemeinsamen reflexiven Praxis nehmen sie auch die ausschließenden Funktionen erzieherischer Praxen und die Normen und Ideologien, wie sie der Literaturunterricht und die Institution Schule als Ganze tradieren, in den Blick.²⁷³ Die Lehrpersonen untersuchen ihre eigene gesellschaftliche Position und erforschen, wie es möglich ist, die eigene Macht im Kontext Schule zu destabilisieren und Widersprüchen von außen Raum zu geben.²⁷⁴ Die gemeinsame Reflexion möchte eine Verschiebung und Aufweichung der herrschenden Ordnung erreichen und Lehrpersonen unterstützen – besonders, wenn Lehrer_innen selbst von rassistischen und kulturalistischen Zuschreibungen betroffen sind.²⁷⁵ Diese pädagogische Reflexivität führt zu einer größeren Vielfalt der Selbst- und Weltverständnisse, zu einer Sensibilität für die Dominanzverhältnisse und einer Beschäftigung mit der Frage, wann und von wem auf Kulturalisierungen und Rassismen zurückgegriffen wird. Werden pädagogische Situationen als widersprüchlich, mehrdeutig, von vielen Bedürfnissen beeinflusst und anhand vieler Wege bearbeitbar verstanden und die unüberwindbare „Unsicherheit professionellen Handelns“²⁷⁶ anerkannt, ermöglicht das eine Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Gegenüber, die sich von normierenden Kategorien und dem Zwang zum Verstehen löst.²⁷⁷ Diese pädagogische Reflexivität geht mit einer solidarischen Haltung mit den Schüler_innen einher, wobei Solidarität als engagiertes Handeln, das einer unendlich herausfordernden Ethik verpflichtet ist und das auf Eigeninteressen verzichtet, zu fassen ist. Dieses Streben nach Solidarität ist Teil einer hoffnungsvollen Pädagogik, die die kritische Reflexion als Chance, anders zu denken, versteht.²⁷⁸ Letztlich ist eine solche reflexive Haltung für

Bereits die Lehrer_innenbildung muss dahingehend verändert werden, dass sich angehende Lehrer_innen in diese pädagogische Reflexivität einüben.

²⁷² Vgl. Salgado, Rubia: Is something out of the world order? Fragen zur kritischen Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Büro trafo.K: Garnitschnig, Ines, Höllwart, Renate, u.a.: Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft. Schulheft. Innsbruck: Studien Verlag 2017, S. 77.

²⁷³ Vgl. Haun 2004, S. 179f.

²⁷⁴ Vgl. Salgado 2017, S. 77.

²⁷⁵ Vgl. Mukherjee, Arun: ‘You don’t even want to go there’: Race, Text, and Identities in the Classroom. In: Sugars, Cynthia (Hrsg.): Home-work. postcolonialism, pedagogy and Canadian literature. University of Ottawa: Press 2004, S. 212.

²⁷⁶ Kalpaka & Mecheril 2010, S. 97.

²⁷⁷ Vgl. Kalpaka & Mecheril 2010, S. 83ff.

²⁷⁸ Vgl. Castro Varela, Maria do Mar: ‚Bildet euch, denn wir brauchen all eure Klugheit‘. Erwachsenenbildung und kontrapunktische Solidarität. Im Rahmen der Tagung des bifeb: Gegen den Strich. Solidarität in der Erwachsenenbildung, Mai 2018.

pädagogisches Handeln in allen Kontexten, nicht nur in Auseinandersetzung mit Rassismus, zentral. Es zeigt sich, dass Lehrer_innen hier ähnlich herausfordernde Lernprozesse durchlaufen wie Schüler_innen im Rahmen des rassismuskritischen Literaturunterrichts, wenn auch im Kontext von pädagogischer Professionalität und mit einem Fokus auf die Institution Schule und den eigenen Unterricht.

Emanzipatorische Akkulturation aller ohne Zwang ermöglichen

Alle Schüler_innen sollen durch den rassismuskritischen Literaturunterricht handlungsfähig werden und an Bildung teilhaben, ohne zu Transformationsprozessen im Sinne der herrschenden Norm gezwungen zu werden.²⁷⁹ Alle Schüler_innen, nicht nur jene, die die richtige Sprache sprechen und aus privilegierten Kontexten kommen, sollen von Literaturunterricht profitieren. Rassismuskritischer Literaturunterricht will die Produktion imperialistischer Subjekte durchbrechen und den Bildungswettbewerb unterlaufen.²⁸⁰ Dabei bewegen sich Lehrpersonen im Spannungsverhältnis zwischen der Sensibilität gegenüber Rassismen und notwendiger Fehler-toleranz bei ihrer Reproduktion.²⁸¹ Um solidarisches Handeln und emanzipatorische Prozesse zu ermöglichen, setzen sich Pädagog_innen mit den Selbst- und Weltbildern der Schüler_innen auseinander und untersuchen, welche Bedingungen Solidarität verhindern und fördern. Aktuell wird solidarisches Handeln angesichts der Stimmungsmache gegen marginalisierte Gruppen und des sich verschärfenden Leistungswettbewerbs massiv erschwert. Trotzdem darf Rassismus nicht als unlösbares Problem verstanden werden, da eine solche Haltung zu Resignation, anstatt zum Erforschen von Alternativen, führt.²⁸²

Anerkennung leben

Im rassismuskritischen Literaturunterricht werden die Literaturen marginalisierter Minderheiten sowie ihr Wissen, ihre Erfahrungen und Identitäten anerkannt und verteidigt. Das eröffnet eine Vielfalt von Erzählungen abseits von der Erzählung nationaler Identität.²⁸³ Der Anerkennungsbegriff ist für die Gestaltung des Umgangs mit Schüler_innen generell bedeutsam: Er geht über den Begriff der Gleichheit hinaus, da dieser jene benachteiligt, die nicht den Normen und Erwartungen entsprechen, und bejaht Pluralität. Anerkennung nimmt die Handlungsfähigkeit, die Selbstbestimmung und das Recht auf Teilhabe aller ernst, will diese ermöglichen und gegen Ausschlüsse vorgehen und die Welt- und Selbstverständnisse transformieren. Eine

²⁷⁹ Vgl. Mecheril *Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen* 2010, S. 186.

²⁸⁰ Vgl. Castro Varela & Heinemann *Ambivalente Erbschaften* 2017, S. 30f.

²⁸¹ Vgl. Simon, Nina: ‚Verrücktes Blut‘. Rassismuskritik und Empowerment. In: Zeitschrift Deutschunterricht. Migration und Literatur. 2016 (6), S. 40.

²⁸² Vgl. Wintersteiner 1999, S. 229ff.

²⁸³ Vgl. Wintersteiner 1999, S. 191.

anerkennde Perspektive richtet sich gegen das kategorisierende, fixierende und vereindeutigende Denken und Handeln und lenkt den Blick auf die Mehrfachzugehörigkeiten. Diese Perspektive steht gleichzeitig in einem Spannungsverhältnis mit dem Ziel transformatorischer Bildung, die Selbstverständnisse der Kinder und Jugendlichen zu dekonstruieren, zu verschieben und zu verwirren – eben jene Selbstverständnisse, die gerade erstmals anerkannt wurden. Zwischen diesen beiden Polen das richtige Vorgehen zu finden, erfordert von Pädagog_innen eben jene beschriebene reflexive Haltung. Bildung ist unter Bedingungen, die die Anerkennung verletzen – in Form von Entrechtung, Ausschluss, Entwürdigung oder Verletzung der körperlichen oder seelischen Integrität – nicht möglich. Lernen kann nur stattfinden, wenn Lernende ihre Geschichte, ihre Dispositionen und Vermögen nicht ausblenden müssen. Erst die Anerkennung eröffnet den Individuen die Strukturen und Möglichkeiten, sinnvoll zu handeln und zu empfinden, ihren Status als Subjekt entwickeln und anzunehmen.²⁸⁴ Diese Aufwertung des Wissens der Schüler_innen eröffnet auch einen wechselseitigen, dialogischen Lernprozess: Der Dialog als zentraler Bestandteil einer partizipatorischen pädagogischen Praxis ermöglicht nicht nur den Austausch von Meinungen, Wissen und Erfahrungen, sondern ist in sich auch problematisierend und bringt als performative Handlung selbst neues Wissen hervor. Da Lehrer_innen und Schüler_innen ähnlich herausfordernde Prozesse in Auseinandersetzung mit Rassismus und Rassismuskritik durchlaufen, soll sich das Lernen als wechselseitiger Prozess gestalten. Dabei kann und soll das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden trotzdem nicht zu einem Verhältnis auf Augenhöhe werden, da nur die Lehrer_innen autorisiert sind, den Prozess der Wissensproduktion zu strukturieren und pädagogisch zu begleiten.²⁸⁵

Andere Perspektiven auf vielfältige Literaturen vermitteln

Pädagog_innen sollen im rassismuskritischen Literaturunterricht neue Kontexte zur Beschäftigung mit vielfältiger Literatur herstellen und so rassismuskritische Bildungsprozesse anstoßen. Dabei sind sie gefordert, gesicherte Wahrheiten zu hinterfragen, Routinen zu verändern, keine Angst vor dem eigenen Nicht-Wissen zu haben und selbst neugierig zu forschen. Die möglichen Inhalte, Gegenstände und Methoden des rassismuskritischen Literaturunterrichts werden nun in den folgenden Kapiteln ausgeführt.

²⁸⁴ Vgl. Mecheril *Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen* 2010, S. 181ff.

²⁸⁵ Vgl. Verein maiz (Hrsg.): *Pädagogische Reflexivität in der Basisbildung. Ein Projekt im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA, 2010-2014*, S. 6ff. Aufgerufen über: <https://www.maiz.at/sites/default/files/images/maiz-reflexivitaet-web.pdf> (Zugriff am 02. 01.2019)

2.2.4 Inhalte und Gegenstände des rassismuskritischen Literaturunterrichts

Dieser Abschnitt widmet sich der Frage, mit welchen literarischen Texten der rassismuskritische Literaturunterricht arbeitet, welches Wissen er bereitstellt und wie ein rassismuskritischer Literaturkanon formuliert werden kann. Die rassismuskritische Literaturdidaktik wendet sich gegen die Tradition eines nationalen Kanons, der als homogen und schützenswert verstanden wird,²⁸⁶ und gegen eurozentristische wissenschaftliche Diskurse, die scheinbare Objektivität, Neutralität und Universalität für sich beanspruchen.²⁸⁷ Dieser neuformulierte Kanon versteht sich als Kontrapunkt zum traditionellen bildungsbürgerlichen, sowie zum heimlichen schulischen Kanon.²⁸⁸ Literarische Kanones entwickelten sich erstmals um 1800 und unterstützten die Herausbildung der modernen Nationen: Die bürgerliche Schicht drückte ihre nationale Identität und ihr kulturelles Selbstverständnis über die Kenntnis der Kanonliteratur aus, die bald auch die bürgerlichen Bildungsinstitutionen und das gesamte kulturelle Leben dominierte. Die Pflege kanonisierter Dichter_innen und ihrer Werke äußert sich in der Schullektüre sowie im Gebrauch geflügelter Worte, in der Denkmalskultur, in Feiern zu ihren Ehren, in ihrer wissenschaftlichen Erforschung, in Adaptionen der Werke sowie in der Gründung und in den Aktivitäten literarischer Gesellschaften. Kanones bilden sich in einem kulturellen Selektionsprozess, im Zuge dessen eine Gruppe ihre Werte und Interessen verhandelt, heraus. Sie verleihen denen, die über die Kenntnis des Kanons verfügen, kulturelles Kapital sowie Zugang zur bürgerlichen Gesellschaft und werden so zu einem Instrument der sozialen Distinktion. Einem Kanon kommen somit drei Funktionen zu: die Legitimation und Verankerung der herrschenden Werte, die Identitätsstiftung in der Abgrenzung von Anderen und die Handlungsorientierung.²⁸⁹ Inzwischen können materiale Kanones, die eine Summe von zu lesenden Werktiteln, Autor_innen und Gattungen festlegen, keine allgemeine Gültigkeit mehr postulieren. Faktenwissen über den traditionellen Kanon verliert gesellschaftlich zunehmend an Bedeutung. Auch der materiale Schulkanon wurde von einem an Kriterien orientierten Kanon abgelöst,²⁹⁰ nachdem in den 1970er Jahren eine Öffnung hin zu anderen literarischen Formen und fortschrittlicheren Inhalten geschah. Die Kritik am materialen Kanon bezieht sich darauf, dass dieser zwar scheinbar Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit herstellen, aber nie das versprochene Gesamtbild der Literatur zeigen kann. Darüber hinaus fokussiert eine solche Festlegung auf bestimmte Werke und Autor_innen den Blick auf abrufbares Wissen anstatt auf Handlungsfähigkeit im

²⁸⁶ Vgl. Wintersteiner 2006b, S. 48.

²⁸⁷ Vgl. Kilomba 2010, S. 27ff.

²⁸⁸ Vgl. Castro Varela & Dhawan 2015, S. 122.

²⁸⁹ Vgl. Korte, Hermann: Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In: ders. und Klaus-Michael Bogdal (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002, S. 63ff.

²⁹⁰ Allein die Lektüre von Goethes Faust I ist in einigen Bundesländern Deutschlands noch verpflichtend (Vgl. Leubner & Saupe 2012a, S. 141).

Handlungsfeld Literatur und ein solcher Kanon reproduziert die Marginalisierung von Menschen, die weniger Zugang zum erwünschten bildungsbürgerlichen Wissen haben.²⁹¹ Literarisches Lernen ist hingegen als Prozess, und nicht als durch Wissenserwerb erreichbares Ziel zu verstehen.²⁹² Eine Textauswahl, die sich an Kriterien orientiert, wählt im Gegensatz dazu vielfältige Werke nach ihrer Exemplarität und Wirkungsmächtigkeit aus und folgt dabei meist der Unterteilung der Literaturgeschichte in Epochen. Auch ein solches kriteriengeleitetes Verfahren wirkt kanonbildend.²⁹³ Die Frage nach der Textauswahl kann nicht verweigert werden, da selbst bei einer Distanzierung vom klassischen Kanon normative Entscheidungen getroffen werden. Auch wenn der schulische Kanon nicht mehr offiziell von staatlichen Instanzen festgelegt wird, setzt sich die „kanonische Sozialisation“²⁹⁴ der Pädagog_innen bis in die nächste Generation über Gewohnheiten und Traditionen fort. Es ist also für die rassismuskritische Literaturdidaktik zentral, die Textauswahl als selbsterklärenden, wissenschaftlich legitimierten Prozess zu verstehen, im Zuge dessen didaktische Entscheidungen transparent begründet werden. Außerdem kann ein rassismuskritischer Kanon für eine Gruppe hoffnungsvoller Leser_innen identitätsstiftend wirken und er soll die gesellschaftliche Bedeutung von Literatur und die damit verbundenen ästhetischen Ansprüche zeigen.

Die Frage nach der Eignung von Texten je nach Alter, die auch von der didaktisch-methodischen Aufbereitung abhängt, können Lehrpersonen nur in Bezug auf ihre Schüler_innen, und nicht allein im Rückgriff auf kanonische Vorgaben, beantworten. Deswegen muss sich die Auswahl von Texten, neben der Textqualität, auch an Kriterien orientieren, die sich auf die Schüler_innen und ihren Umgang mit Texten beziehen. Dabei steht die Rolle des Textes im Kontext von Sozialisation und Identitätsfindung im Vordergrund.²⁹⁵ Für den neuformulierten Kanon im Paradigma der Rassismuskritik beschreibe ich nun die schüler_innenzentrierten Auswahlkriterien und anschließend die Kriterien, die die Textqualität betreffen.

Die Auswahl der Texte in Bezug auf die Schüler_innen muss sich an den Grundsätzen orientieren, die als Minimalkonsens im Beutelsbacher Konsens für politische Bildung formuliert wurden: Es gilt das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Anpassung an die Interessenlage der Schüler_innen.²⁹⁶ Literarische Texte müssen also so ausgewählt werden,

²⁹¹ Vgl. Korte 2002, S. 66ff.

Heute herrscht fast Gleichgültigkeit den Inhalten literarischer Texte gegenüber, da diese häufig auf ihre Funktionalität in der Leseerziehung reduziert werden (vgl. Wintersteiner 2006c, S. 103ff).

²⁹² Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 97.

²⁹³ Vgl. Korte 2002, S. 66ff.

²⁹⁴ Wintersteiner 2006c, S. 107.

²⁹⁵ Vgl. Korte 2002, S. 66ff.

²⁹⁶ Vgl. Wehling, Hans-Georg: Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried und Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1977, S. 179f.

dass sie zwar gegenüber der Gesellschaft, aber nicht gegenüber den Schüler_innen schonungslos sind, auch hoffnungsvolle Perspektiven im Kampf gegen Rassismus aufzeigen²⁹⁷ und dass sie aufgrund ihrer Vieldeutigkeit zu Diskussionen anregen. Gesellschaftliche Kontroversen rund um Literatur sollen in ihrer Komplexität im Unterricht Platz finden. Die methodisch-didaktische Aufbereitung darf nicht indoktrinierend sein, sondern soll Schüler_innen dazu befähigen, sich selbstständig eine Haltung zu erarbeiten.²⁹⁸ Die Interessenlage der Schüler_innen bezieht sich besonders auf fundamentale Fragestellungen, die „Freundschaft, Liebe, Tod“²⁹⁹ und das Leben in der Gesellschaft betreffen; Lebensbereiche die vom Ordnungsprinzip Rassismus maßgeblich beeinflusst werden. Die Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Literatur soll den Schüler_innen Differenzerfahrungen ermöglichen, denn nur wer Werke verschiedener Genres, Gattungen, Stile und Qualität kennt, kann diese Werke miteinander vergleichen, in Beziehung setzen, schließlich begründet bewerten und lernen, Literatur mit ihren vielfältigen Funktionsangeboten für sich zu nutzen.³⁰⁰ Literarische Texte selbst sollen eine Vielzahl an Kriterien erfüllen: Sie sollen verschiedene Identifikations- und Alteritätsangebote machen, sie sollen Weltwissen zu Rassismus und Rassismuskritik und verschiedene Schreibweisen von Rassismus und Rassismuskritik bereithalten. Gleichzeitig dürfen die Texte nicht bevormundend und moralisierend sein, da Schüler_innen auf solche Texte abweisend reagieren.³⁰¹ Die Erweiterung des Schulkansons um neue Texte darf sich nicht an einem landeskundlichen Ansatz und dem Wunsch nach authentischen Erzählungen orientieren: Außereuropäische Literaturen werden dadurch als Kulturdokumente funktionalisiert und auf scheinbar authentische Elemente, wie die Herkunft der Autor_innen und Wirklichkeitselemente im Text, reduziert, was den Literaturen ihren poetischen Gehalt abspricht. Es ist nicht die Aufgabe von Literatur, die Wirklichkeit wiederzugeben, sondern die Vielzahl an möglichen erlebbaren Wirklichkeiten zu imaginieren, zu reflektieren und zu kritisieren.³⁰² Gleichzeitig ist die Person der Autorin oder des Autors auch nicht gänzlich zu vernachlässigen, denn wer selbst Rassismus in seinen verschiedenen Formen und Funktionen erfahren hat, besitzt ein anderes Wissen und einen anderen Blick

Der Bezug auf diese Grundsätze politischer Bildung unterstreicht abermals, dass Literaturunterricht notwendig politisch ist, da Literatur immer mit dem politisch-gesellschaftlichen Diskurs verwoben ist und eine literaturdidaktische Auseinandersetzung, die sich rein auf deren Ästhetik bezieht, dem Gegenstand nicht gerecht wird. Gleichzeitig darf der Literaturunterricht literarische Texte nicht als Medium der realistischen Darstellung verwenden oder Texte auf ihre politische Funktion reduzieren (vgl. Wintersteiner 2006c, S. 95ff).

²⁹⁷ Vgl. Wintersteiner 1999, S. 209.

²⁹⁸ Vgl. Wehling 1977, S. 179f.

²⁹⁹ Leubner & Saupe 2012a, S. 94.

³⁰⁰ Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 97.

³⁰¹ Vgl. Leubner & Saupe 2012a, S. 94f.

³⁰² Vgl. Rösch 2000b, S. 164ff.

auf die Welt als *weiße* Menschen. Darin liegt auch das Wissen darüber, wo rassismuskritische Gegenstrategien ansetzen können und diesem Wissen ist Gehör zu verschaffen.³⁰³

Das führt nun zur Frage, ob es möglich ist, eine spezifisch postkoloniale Literatur zu beschreiben, um die der traditionelle Kanon erweitert werden soll. Der Begriff der postkolonialen Literatur wird unterschiedlich ausgelegt³⁰⁴ und erweist sich als begrifflich schwer zu fassen und zu halten, da sich auch der Begriff des Postkolonialen sowie seine Methoden beständig verändern.³⁰⁵ Für die vorliegende Forschungsarbeit folge ich einem Verständnis von postkolonialer Literatur als Literaturen, die die herrschenden literarischen Diskurse des Westens herausfordern und hinterfragen und die diskursiven Legitimationen der Kolonisierung und fortwährenden Ausbeutung kritisieren.³⁰⁶ Postkoloniale Literaturen thematisieren die Konflikte zwischen Globalem Norden und Globalem Süden sowie Migration, den Identitätsverlust durch Kolonisierung oder die Globalisierung. Formal zeichnen sich postkoloniale Texte durch Mehrsprachigkeit, die die Verbindung von Nationalität, Sprache und Literatur verwirrt, durch die Aufwertung der Oralität, hybride Formen und Sprachmischungen aus.³⁰⁷

Wie die Ausführungen Wintersteiners zu einem neuen, transkulturellen Kanon, in welchen sich der rassismuskritische Kanon einbettet, zeigen, reicht die Hinzufügung postkolonialer Literatur nicht aus, um den herkömmlichen Kanon aus rassismuskritischer Perspektive zu überarbeiten. Erstens würde das zu einer kulturalistischen Gegenüberstellung von postkolonialer und der in Gewohnheiten und Traditionen verankerten Literatur führen, zweitens würde das Label der postkolonialen Literatur letztlich neue, andere Literaturen ausschließen. Wintersteiner geht es um eine tiefgreifende Veränderung des etablierten Kanons in Richtung eines Kanons der neuen Weltliteratur. Dazu wird der Kanon um deutschsprachige Werke, die bisher aus dem nationalen Paradigma herausfielen, wie die Literatur von Minderheiten, Migrationsliteratur oder Exilliteratur, und um (übersetzte) Werke aus anderen Sprachen erweitert. Die transkulturellen und transnationalen Verflechtungen und Bezüge der Literaturen kommen in den Blick.³⁰⁸ So möchte der Kanon der neuen Weltliteratur die Anerkennung ausgeschlossener Literaturen ermöglichen und letztendlich Einteilungen und Zuschreibungen – wie Migrationsliteratur oder postkoloniale

³⁰³ Vgl. Gülec, Ayse interviewt von Berner, Elias, Gaitzenauer Veronika, u.a.: Das Protokoll unterlaufen und das Unsagbare bezeichnen. In: Büro trafo.K: Garnitschnig, Ines, Höllwart, Renate, u.a.: Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft. Schulheft. Innsbruck: Studien Verlag 2017, S. 82.

³⁰⁴ Gunning versteht den Postkolonialismus als Epoche, der auf die Epoche der Kolonisierung folgt, und charakterisiert postkoloniale Literatur folglich als Literatur dieser Epoche (vgl. Gunning 2013, S. 9; S. 187). Rösch fokussiert mit dem Begriff der Migrationsliteratur Texte, die sich inhaltlich auf alle Formen von Migration beziehen (vgl. Rösch 2017, S. 72ff).

³⁰⁵ Vgl. Johnston, Ingrid und Jyoti Mangat: Reading Practices, Postcolonial Literature, and Cultural Mediation in the Classroom. Rotterdam: Sense Publishers 2012, S. 71.

³⁰⁶ Vgl. Johnston & Mangat 2012, S. xi.

³⁰⁷ Vgl. Wintersteiner 2006c, S. 17; vgl. Wintersteiner 2006b, S. 163.

³⁰⁸ Vgl. Wintersteiner 2006c, S. 95ff.

Literatur – überwinden.³⁰⁹ Die Weltliteratur tritt aus ihrer Rolle als Vorläuferin und Impulsgeberin der nationalen Literatur heraus und löst sich von der Wortbedeutung, die wichtigsten und einflussreichsten literarischen Werke weltweit zu umfassen. Eine solche Perspektive dezentriert und relativiert die eigene (nationale bzw. eurozentristische) Sichtweise und sie stellt das gesicherte Wissen der Schüler_innen, Lehrer_innen und der Literaturdidaktik vor Herausforderungen: Die Gegenüberstellung von Hoch- und Populärliteratur wird verwirrt, der Literaturbegriff gewinnt an Komplexität und erweitert den Blick auf alle Literaturen im Umfeld der Schüler_innen, egal in welcher Sprache. Dabei zielt der transkulturelle Literaturkanon nicht auf eine vollständige Systematisierung aller neuen Literaturen oder einer strikten Abgrenzung vom herkömmlichen Kanon ab, sondern es geht um eine veränderte Wahrnehmung der deutschsprachigen Literatur, die als Teil der vielstimmigen Weltliteratur verortet wird.³¹⁰

Der rassismuskritische Literaturunterricht verschreibt sich dieser veränderten literaturdidaktischen Praxis durch Wintersteiner und fokussiert im Rahmen dieses transkulturellen Kanons postkoloniale Literaturen, Literaturen von Menschen mit Rassismuserfahrungen, Literaturen aus dem Globalen Süden, Literaturen von Minderheiten, Literaturen, die in Sprachen verfasst wurden, die durch die Kolonisierung oder Globalisierung gefährdet sind oder, aus einer historischen Perspektive, Literaturen aus der Zeit der Kolonisierung. Während die transkulturelle Perspektive die Zwischenräume, Randzonen und Vernetzungen untersucht, konzentriert sich die rassismuskritische Perspektive auf die Machtverhältnisse, Ausschlüsse und (de-)kolonisierenden Wirkungen. Teil des rassismuskritischen Literaturunterrichts ist somit auch die Auseinandersetzung mit historischen Texten, weil sie auf die Geschichte von Rassismus und Rassismuskritik verweist und die Rolle von Literatur in der kulturellen Repräsentation der Nationalstaaten zeigt.³¹¹ Im Rahmen des rassismuskritischen Literaturunterrichts müssen sich Pädagog_innen der Normativität, Veränderlichkeit und Konstruiertheit des neuen transkulturellen bzw. rassismuskritischen Kanons bewusst sein und ihn selbst zum Reflexionsgegenstand des Unterrichts machen. Die Kategorie des Nationalen wird nun zur Analyse von Prozessen wie der Identitätsbildung herangezogen. Der Umfang des Lesestoffs vergrößert sich zwar nicht, aber die Komplexität der Auseinandersetzung mit Literaturen im Unterricht nimmt zu. Das ist darauf zurückzuführen, dass die Schüler_innen aufgefordert sind, mit tradiertem Wissen und Wahrheiten zu brechen, ihre eigene Position zu hinterfragen, ihre Privilegien zu erkennen und die

³⁰⁹ Vgl. Wintersteiner 2006b, S. 240ff.

³¹⁰ Vgl. Wintersteiner 2006c, S. 95ff.

³¹¹ Vgl. Spivak 2014, S. 124.

Vorläufigkeit des Sinnbildungsprozesses zu akzeptieren. Deswegen erfordert eine rassismuskritische Perspektive auch eine komplexere didaktische Aufbereitung.³¹²

Zu einer Veränderung der Inhalte des Literaturunterrichts gehört nicht nur ein rassismuskritischer literarischer Kanon, sondern auch eine veränderte Perspektive auf den Gegenstand Literaturgeschichte: Literaturgeschichtlicher Unterricht findet meist als Epochendurchgang statt, bei dem die Epochen in chronologischer Reihenfolge behandelt und mit der Lektüre von exemplarischen Textausschnitten kombiniert werden.³¹³ Diese strukturierte Einteilung in Epochen erleichtert zwar den Lernprozess der Schüler_innen und macht sie mit wichtigen Begrifflichkeiten des Handlungsfelds Literatur vertraut, gleichzeitig beschränkt sich diese Strukturierung in Epochen auf Höhenkammliteratur, sie reduziert und vereinfacht die Komplexität der literaturgeschichtlichen Ereignisse, sie verschleiert ihre eigene Konstruiertheit und bestärkt die Betrachtungsweise von Literatur im Rahmen der Nation. Darum muss sich die literaturgeschichtliche Auseinandersetzung auch mit Periodisierungen von Literatur in anderen Diskursen, Sprachen und Ländern auseinandersetzen³¹⁴ und die Literaturgeschichte muss als Narration, die immer wieder aus der jeweils aktuellen Rezeptionsposition neu erzählt wird, erkennbar werden.³¹⁵ Außerdem wendet sich die rassismuskritische Literaturdidaktik gegen die Instrumentalisierung der Literaturgeschichte als Faktenwissen für Prüfungen und sie zielt darauf ab, dass Schüler_innen Fakten einordnen und bewerten können³¹⁶, dass sie Literatur im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Funktion untersuchen³¹⁷ und lernen, Diskurse über Literatur und die Literaturgeschichtsschreibung im Kontext von Rassismus und Rassismuskritik zu betrachten sowie die Verflochtenheit von Schule, Literatur, Nation und Rassismus zu reflektieren. Entdeckungsreisen auf verschiedenen Pfaden der Literaturgeschichte sollen den Schüler_innen ermöglichen, Geschichten selbst zu rekonstruieren und die Einteilung in Epochen als ein mögliches Sinnstiftungsangebot mit all seinen Problematiken zu verstehen.³¹⁸ Als Methode einer veränderten literaturdidaktischen Praxis in Bezug auf Literaturgeschichte beschreibt Murray die Mikrogeschichte („microhistory“³¹⁹): Mikrogeschichte ist eine zweite literaturgeschichtliche Lesart, welche die an Epochen und Nationalstaaten orientierte Literaturgeschichtsschreibung

³¹² Vgl. Wintersteiner 2006c, S. 103ff.

³¹³ Vgl. Leubner & Saupe 2012a, S. 148.

³¹⁴ Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 40f.

³¹⁵ Vgl. Jauß, Hans Robert: Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: Förster, Jürgen und Joachim Bark (Hrsg.): Schlüsseltex te zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 44f.

³¹⁶ Vgl. Wintersteiner 2006c, S. 103ff.

³¹⁷ Vgl. Jauß 2000, S. 51.

³¹⁸ Vgl. Fingerhut, Karlheinz: Didaktik der Literaturgeschichte. In: Bogdal, Klaus-Michael und Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002, S. 163.

³¹⁹ Murray, Heather: Literary History as Microhistory. In: Sugars, Cynthia (Hrsg.): Home-work. postcolonialism, pedagogy and Canadian literature. University of Ottawa: Press 2004, S. 408.

ergänzen und dekonstruieren will und Literaturgeschichte in ihrer Vielschichtigkeit und Uneindeutigkeit zeigt. Dieser Ansatz lenkt den Blick auf einzelne Personen, die oft außerhalb des Zentrums des Literaturbetriebs sind, wie Frauen, Menschen mit Behinderungen oder Migrationsandere, und zeigt die Geschichte dieser Person innerhalb von Gemeinschaften, Diskursen und Netzwerken. Texte werden in ihren Netzen aus historischen, intertextuellen, diskursiven Beziehungen gezeigt, die Erforschung der Texte tritt mit den Dokumentationen über die Autor_innen, die Gemeinschaft und den gesellschaftlichen Diskurs in Dialog. Daraus ergibt sich eine notwendig unvollständige und widersprüchliche Bricolage, die nicht versucht, ein Gesamtbild einer Person, eines Textes oder gar einer Nation zu repräsentieren, sondern die die komplexen Verstrickungen zeigt und so das Bild der nationalen Höhenkammliteratur und den Geniekult um Autor_innen irritiert.³²⁰

In Bezug auf die Auswahl und Erstellung von Arbeitsmaterialien sollen Pädagog_innen deren Inhalte und Gestaltung reflektieren. Dabei sind besonders die rassistischen Schreibweisen der Ahistorizität, Entpolitisierung, eurozentrische, hegemoniale Perspektiven, das Anbieten unkomplizierter Lösungen und Paternalismus zu vermeiden.³²¹ Diese Forschungsarbeit will Pädagog_innen zu mehr Komplexität, Pluralität und Uneindeutigkeit, zur Erkundung neuer Wege und zur Schärfung der eigenen Wahrnehmung für Rassismus ermutigen.

Die rassismuskritische Literaturdidaktik erschöpft sich aber nicht in der Auswahl geeigneter Texte und Materialien. Die Lektüre der Texte des kontrapunktischen Kanons muss durch eine veränderte Lesepraxis, die auch auf Texte, die traditionell im Schulunterricht gelesen werden, anwendbar ist, ergänzt werden. Denn die Lektüre postkolonialer Texte allein führt nicht automatisch zur Korrektur des eurozentrischen Weltbildes und zu einer Reflexion der globalen Machtverhältnisse. Außerdem eröffnet die rassismuskritische Lektüre kanonischer Texte im Spiel von Rassismus und Rassismuskritik und ihre Kontextualisierung in der Weltliteratur neue Erkenntnisse. Deswegen braucht es bestimmte Methoden und Zugänge zu den literarischen Texten, die die Rezeptionsprozesse neu arrangieren.³²² Zuvor gilt es noch, die kinder- und jugendliterarischen Spezifika als Teilaspekt der Inhalte und Gegenstände kurz zu beleuchten.

³²⁰ Vgl. Murray 2004, S. 408ff.

³²¹ Vgl. Andreotti, Vanessa de Oliveira: Editor's preface ‚HEADS UP‘. In: *Critical Literacy: Theories and Practices*. 2012 (6/1), S. 1.

Paternalismus ist in diesem Kontext nicht als das ohnehin ungleiche, bevormundende Verhältnis zwischen Lehrwerk oder Arbeitsmaterial und Schüler_in zu verstehen, sondern als eine Haltung, die die herrschenden Machtverhältnisse trotz der Nachteile für die Schüler_innen bewahren will und die eigene Haltung als menschliche, beschützende und emanzipatorische tarnt (vgl. Dirim & Binder 2016, S. 144).

³²² Vgl. Wintersteiner 2006c, S. 111ff.

2.2.5 Kinder- und jugendliterarische Spezifika

Kinder- und Jugendliteratur, kurz KJL, ist ein Genre mit speziellen Eigenschaften, das für die Zielgruppe der Schüler_innen besonders relevant ist, weswegen es an dieser Stelle dezidiert beleuchtet wird. KJL wird üblicherweise als Literatur, die Kinder und Jugendliche als Zielgruppe hat, von dieser Gruppe gelesen wird und die Welt aus ihrer Perspektive betrachtet, definiert. Thematisch gibt es keine Einschränkungen, die KJL distanziert sich im Gegenteil immer mehr vom Konzept einer Schonliteratur und greift kontroversielle, politische Themen auf.³²³ KJL unterscheidet sich von Erwachsenenliteratur dadurch, dass sie von den Erfahrungswelten der Leser_innen ausgeht, anstatt Differenzerlebnisse hervorrufen zu wollen.³²⁴ Gleichzeitig übernehmen moderne kinder- und jugendliterarische Texte verstärkt vereinfachte Darstellungsverfahren der Erwachsenenliteratur, womit auch ihr ästhetischer Anspruch steigt. So können sich Kinder und Jugendliche nach und nach in die Rezeption etablierter literarischer Muster und Formen einüben.³²⁵ KJL ist besonders lesezugewandte Literatur, die sich den Erfahrungen und Fähigkeiten der Leser_innen anpasst, Angebote zur Sozialisation und zur Identitätsbildung enthält und eine besondere Rolle in der moralischen Bildung der Kinder und Jugendlichen hat.³²⁶ Die Informationen, die KJL dabei über die Welt und deren Probleme beinhaltet, ist ästhetisch verfremdet, beispielsweise mit den Stilmitteln des Reims, der Fantastik oder der Illustration.³²⁷ Diese Signale der Fiktionalität sind umso stärker, je weniger Erfahrung die Kinder, welche die Zielgruppe darstellen, mit Literatur haben. Die KJL kann aber, als ein Medium unter vielen im Kontext komplexer Sozialisations- und Identitätsbildungsprozesse, nicht den Anspruch vertreten, die Vorstellungen der Schüler_innen über die Welt von Grund auf zu gestalten. Sie kann die Kinder und Jugendlichen mit neuen Eindrücken konfrontieren und so eine Überprüfung und Veränderung ihrer Selbst- und Weltbilder anstoßen.³²⁸ Eine Ambivalenz der KJL besteht in ihrer Doppelrolle, einerseits als relativ junges Genre erstmals auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen einzugehen und andererseits als Kontroll- und Disziplinierungsinstrument zu dienen.³²⁹ Die vielen Erfahrungen, die Kinder in der Auseinandersetzung mit Büchern machen, führen zu einer komplexeren Perspektive auf das Ich und seine Position in der Welt und zu einer intellektuellen Bereicherung. Gleichzeitig verliert das Kind aber auch die Fülle an

³²³ Vgl. Rösch 2000a, S. 9f.

³²⁴ Vgl. Hurrelmann, Bettina: Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael und Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002, S. 140ff.

³²⁵ Vgl. Leubner & Sauper 2012b, S. 173ff.

³²⁶ Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 145ff.

³²⁷ Bilderbücher nehmen aufgrund ihrer medialen Gestaltung eine Sonderrolle in der KJL ein und verlangen spezifische Analyseperspektiven. Rösch warnt vor möglichen kulturalisierenden Lesarten, die in Illustrationen, die sich häufig auf Stereotype beziehen, angelegt sein können (vgl. Rösch 2000b, S. 291).

³²⁸ Vgl. Wintersteiner 2006a, S. 45ff.

³²⁹ Vgl. Rösch 2000b, S. 84ff.

Imaginationen über die Welt und es übernimmt unvermeidlich die Perspektiven Erwachsener mit all deren Problematiken, Kategorisierungen und blinden Flecken.³³⁰ Denn es entscheiden nach wie vor Erwachsene darüber, welche Leseinhalte für welche Kinder welchen Alters adäquat und interessant sind, ein dem Genre inhärentes Paradoxon.³³¹ So entwickeln Kinder und Jugendliche auch über literarische Texte und der darin enthaltenen, subjektiven Perspektive auf die Welt selbst die Wahrnehmung der konstruierten Differenz zwischen Wir und den Anderen.³³² Als Instrument zur Kontrolle und Disziplinierung kann die KJL insofern verstanden werden, als die Welt- und Selbstbilder, die Identitäts- und Lebensentwürfe mit denen sich Kinder und Jugendliche in literarischen Medien auseinandersetzen können, gesellschaftlich bedingt sind bzw. sogar beeinflusst werden. Insofern hat es sein Gutes, dass der manipulative Charakter von KJL nur eingeschränkt wirken kann. Abraham und Kepser charakterisieren KJL deswegen als Genre, das die herrschenden Hierarchien, Ordnungen und Prinzipien tradiert und gleichzeitig mit ihnen spielt und sich so „zwischen Disziplin und Anarchie“³³³ ansiedelt. Diese Ausführungen zeigen, dass es schon für junge Leser_innen wichtig ist, sich mit vielen, auch mit gesellschaftlich marginalisierten Perspektiven auseinanderzusetzen, um so komplexere Selbst- und Weltbilder entwickeln zu können.

Im Unterricht spielen kinder- und jugendliterarische Texte traditionell in dreierlei Funktionen eine Rolle: als Medium des problem- und themenorientierten Unterrichts in verschiedenen Fächern, als Medium der Leseförderung und als Gegenstand literarischer Bildung.³³⁴ Für den rassistuskritischen Literaturunterricht ist das Verständnis von KJL als Gegenstand literarischer Bildung und somit als ästhetisches Phänomen zentral. Diese Herangehensweise distanziert sich von der Reduktion von KJL als Medium zur Leseförderung oder als Anstoß für problemorientierte, vom Text losgelöste Diskussionen, denn sie will den Schüler_innen Handlungsfähigkeit im Handlungsfeld Literatur eröffnen.³³⁵ In diesem Zusammenhang weist Wintersteiner auf ein Paradoxon im Hinblick auf die Rolle von transkultureller KJL im Literaturunterricht hin: Deren Aufnahme in den Literaturunterricht geschieht ohne Vorbehalte und ohne Protest gegen die Abweichungen vom Kanon, während genau diese Proteste bei der Ergänzung der kanonisierten Literatur um transkulturelle Literatur in der Sekundarstufe II laut werden. Das führt Wintersteiner darauf zurück, dass die Kinder- und Jugendliteratur weniger mit Bedeutung aufgeladen ist

³³⁰ Vgl. Wintersteiner 2006a, S. 50.

³³¹ Vgl. Menon, Rhadika: Kulturelle Stereotypen in Frage stellen. In: Kliewer, Annette und Eva Massingue: Guck mal über'n Tellerrand. Kinder- und Jugendliteratur aus den Südlichen Kontinenten im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S. 44.

³³² Vgl. Wintersteiner 2006a, S. 48ff.

³³³ Abraham & Kepser 2009, S. 147.

³³⁴ Vgl. Hurrelmann 2002, S. 140ff.

³³⁵ Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 145ff.

als der klassische Kanon im Kontext der Nationenbildung und deswegen die nationale Identität durch die Neuerungen nicht gefährdet erscheint.³³⁶ Dazu passt, dass sich der Großteil der Forschungen zu interkultureller Literaturdidaktik auf Kinder- und Jugendliteratur bezieht. Außerdem verstärkt eine solche Handhabung der transkulturellen KJL die Segregation der bildungsbürgerlichen Elite, die über die Pflichtschulzeit hinaus akademische Bildung genießt, und der Gruppe, die sich das kulturelle Kapital des Kanonwissens nicht aneignen kann. Eine solche Verwendung von transkulturellen Lesetexten stützt also die herrschenden Machtverhältnisse. Das zeigt abermals, dass eine umfassende Transformation des Literaturunterrichts durch die Neuformulierung eines rassismuskritischen Kanons nötig ist: Kinder und Jugendliche jeden Alters sollen sich mit vielfältigen Literaturen beschäftigen und gleichzeitig unabhängig von ihrer gesellschaftlichen Position Handlungsfähigkeit im Handlungsfeld Literatur erwerben, wozu auch die kritische Auseinandersetzung mit dem klassischen Kanon gehört.

Aus diesen Ausführungen folgen methodische Konsequenzen und solche, die die Auswahl von kinder- und jugendliterarischen Texten betreffen. Methodisch eröffnet sich, neben der Bilderbuchanalyse, die Möglichkeit, KJL mit älteren Schüler_innen zu lesen, die durch die Analyse und Interpretation der Texte Einblicke in das (historische) Konzept von Kindheit, die Ziele und Problematiken des Genres, versteckte Ideologien und die Besonderheiten der ästhetischen Gestaltung bekommen.³³⁷ Die Auswahl der Kinder- und Jugendliteratur, die in der Schule gelesen wird, muss sich mehr an der KJL orientieren, die Schüler_innen in ihrer Freizeit konsumieren, ohne dabei die herkömmlichen Lektüremuster der schnellen und vereindeutigenden Konsumation der Freizeitlektüre zu übernehmen.³³⁸ Zwischen der Schul- und Freizeitlektüre der Schüler_innen gibt es kaum Überschneidungen: Im Literaturunterricht dominieren realistisch-problemorientierte Texte, Schüler_innen selbst bevorzugen fantastische und abenteuerliche Geschichten, Texte in anderen Sprachen oder in medialen Formen abseits des Buches.³³⁹ Die Freizeitlektüren sollen im Literaturunterricht auch Platz haben, denn KJL hat auch die zentrale Funktion, die Lesefreude der Leser_innen zu wecken und die Rezeptionsfähigkeit der Schüler_innen weiterzuentwickeln und auszudifferenzieren.³⁴⁰ KJL, die in der Schule gelesen wird, soll, anstatt zu moralisieren, die Vielfalt der menschlichen Erfahrungen, Lebensweisen, Selbst- und Weltbilder und Sprachen zeigen und so vielfältig sein, wie die Welt, mit der die

³³⁶ Vgl. Wintersteiner 2006c, S. 43.

³³⁷ Vgl. Rösch 2000b, S. 84ff.

³³⁸ Vgl. Merkelbach, Valentin: Zur Theorie und Didaktik des literarischen Gesprächs. In: Christ, Hannelore, Fischer, Eva, u.a. (Hrsg.): ‚Ja aber es kann doch sein...‘ In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften 1995, S. 35.

³³⁹ Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 145ff.

³⁴⁰ Vgl. Hurrelmann 2002, S. 140ff.

Schüler_innen außerhalb der Schule konfrontiert sind.³⁴¹ KJL, die sich mit den Erfahrungen von ausgeschlossenen und weniger sichtbaren Gruppen beschäftigt und die herrschenden Hierarchien und Machtverhältnisse hinterfragt, soll Teil des Literaturunterrichts sein.³⁴² Schließlich ist die ästhetische Gestaltung der literarischen Texte ein zentrales Auswahlkriterium.

Diese Forderungen ähneln den Ausführungen zur Neuformulierung des rassismuskritischen Kanons und spezifizieren diese für KJL: In Bezug auf Kinder muss verstärkt auf die Eignung der Texte, auf deren Inhalte und die Rezeptionsfähigkeit der Kinder geachtet werden. Die Ausweitung des kinder- und jugendliterarischen Kanons auf Texte, die vom realistisch-problemorientierten Paradigma abweichen, eröffnet neue Räume für Auseinandersetzungen im Kontext von Rassismus und Rassismuskritik. Vieldeutige, nicht moralisierende Texte ermöglichen die Entwicklung komplexerer Selbst- und Weltbilder und widersprüchlicher Interpretationen und fordern die Schüler_innen auf, eigene Positionen zu entwickeln.³⁴³ Kinder- und Jugendliteratur spielt im Kontext der rassismuskritischen Literaturdidaktik also eine wichtige Rolle, um die Relevanz des Literaturunterrichts für die Zielgruppe zu heben und um die pädagogische Praxis, KJL als Mittel der Erziehung zu verwenden, im Zuge eines umfassenden Transformationsprozesses zu verändern: KJL ist ein Medium, das Kindern und Jugendlichen die Auseinandersetzung mit für sie relevanten Fragen ermöglicht.³⁴⁴

2.2.6 Unterrichtsmethoden des rassismuskritischen Literaturunterrichts

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Aufgabe der rassismuskritischen Literaturdidaktik, als Instanz zwischen Text und Leser_in den Leseprozess methodisch so zu gestalten, dass den Leser_innen ein umfassendes Verstehen von und ein erfolgreicher Umgang mit Literatur im Kontext von Rassismus und Rassismuskritik möglich wird.³⁴⁵ Der rassismuskritische Literaturunterricht greift dafür auf den regulären Methodenpool der Literaturdidaktik zu und akzentuiert rassismuskritische Perspektiven. Dazu gehört die Konzeptionierung einer rassismuskritischen Lesart, die dem literaturtheoretischen Paradigma des Poststrukturalismus, das sich als roter Faden durch die vorliegende Arbeit zieht, entspricht und im Rahmen des Textverstehens zum

³⁴¹ Vgl. Schilcher, Anita: Keine Kreuzzüge mehr! Didaktische Vorschläge zur Annäherung an den arabischen Kulturraum. In: Kliewer, Annette und Eva Massingue: Guck mal über'n Tellerrand. Kinder- und Jugendliteratur aus en Südlichen Kontinenten im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S. 172ff.

³⁴² Vgl. Menon 2006, S. 45.

³⁴³ Vgl. Ernst 2015, S. 111.

In der Kategorisierung von KJL aus rassismuskritischer Perspektive ist eine Orientierung an der Kategorisierung von Rösch möglich, die die KJL in migrationsblinde KJL, Migrations-KJL, Begegnungs-KJL, dominanzkritische KJL und KJL der Vielfalt einteilt (vgl. Rösch 2017, S. 118ff). Darin steckt, wie in Bezug auf den rassismuskritischen Kanon gezeigt, die Möglichkeit, marginalisierte Literaturen sichtbarer zu machen, sowie die Gefahr, die Mehrdeutigkeit von Literatur zu reduzieren.

³⁴⁴ Vgl. Rösch 2000b, S. 84ff.

³⁴⁵ Vgl. Wintersteiner 2006c, S. 218.

Tragen kommt. Diese Lesart ermöglicht einen rassismuskritischen Rezeptionsprozess, lenkt den Blick auf die rassistischen und rassismuskritischen Schreibweisen in literarischen Texten, erforscht die Spuren der Kolonisierung, der Re- und Dekolonisierung und geht den Zuschreibungen, Hierarchisierungen und Machtstrukturen im gesellschaftlichen System nach. Die Aufgabe der rassismuskritischen Literaturdidaktik ist es, das irritierende Potential literarischer Texte zur Geltung zu bringen, das Unbequeme und Verwirrende, was mit den etablierten Wahrheiten im Widerspruch steht, zu erforschen, und so zu ermöglichen, dass Literatur genauer und intensiver gelesen werden kann. Leubner und Saupe unterscheiden drei Gruppen von Methoden des Literaturunterrichts: das Unterrichtsgespräch, handlungs- und produktionsorientierte Verfahren und textanalytische Verfahren.³⁴⁶ Bevor diese Methoden im Sinne rassismuskritischen literarischen Lernens aktualisiert werden, muss das kontrapunktische literaturtheoretische Paradigma des Poststrukturalismus noch genauer umrissen werden; denn dieses bedingt die Ausrichtung und Schwerpunktsetzung der Unterrichtsmethoden, wie die literarischen Texte zur Sprache kommen und was aus den Texten gelernt werden kann.³⁴⁷

Während in den Literaturwissenschaften nicht-hermeneutische Methoden dominieren, sind in der Institution Schule sinnzentrierte Lesarten nach wie vor bestimmend. Poststrukturalistische Theorien hinterfragen seit den 1980er Jahren das wissenschaftliche Selbstverständnis, die tradierten Wissensbestände und Kanones³⁴⁸ und richtet ihr Augenmerk auf die Erzeugung und Sprachlichkeit der Texte und ihre Rolle in gesellschaftlichen Diskursen. Poststrukturalistische Lektüren umfassen diskursanalytische, dekonstruktive und intertextuelle Lektüren, die einander überlappen, ergänzen und widersprechen.³⁴⁹ Vorläufer dieser poststrukturalistischen Positionen ist die Rezeptionsästhetik, die ab den 1970er Jahren ihr Augenmerk auf die Interaktion zwischen Text und Leser_in legt und den Weg für den neuen, poststrukturalistischen Textbegriff ebnet: Literatur eröffnet den Leser_innen über ihre Unbestimmtheitsstellen eine Fülle an Aktualisierungsmöglichkeiten, die diese unterschiedlich konkretisieren und ergänzen.

³⁴⁶ Vgl. Leubner & Saupe 2012a, S. 153.

³⁴⁷ Vgl. Förster, Jürgen: Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen. In: Bogdal, Klaus-Michael und Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002, S. 232ff.

³⁴⁸ Vgl. Förster, Jürgen und Joachim Bark: Zu diesem Band. In: dies. (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 5f.

³⁴⁹ Vgl. Förster 2002, S. 232ff.

Diese Deutungen werden durch die Lesebedingungen, die gesellschaftlich bedingte Position der Leser_innen und den „Auslegungsspielraum“³⁵⁰ des literarischen Textes bedingt.³⁵¹

Diskursanalytische Lektüren untersuchen Texte als Teil von sich überschneidenden Diskursen, ihre gesellschaftliche Rolle zwischen Manipulation und Subversion und ihre Entstehungskontexte.³⁵² Schüler_innen beschäftigen sich innerhalb dieses Paradigmas mit gesellschaftlichen Normen, Mustern und Wahrheiten, sie können historische Texte aus der Kolonialzeit – wie Robinson Crusoe – analysieren³⁵³ und die Autor_innenfigur im Hinblick auf ihre historisch bedingten Funktionen im literarischen Diskurs untersuchen.³⁵⁴ Das Paradigma der Intertextualität besagt, dass literarisches Schreiben immer auf Basis von Lesen geschieht und untersucht die Beziehung zwischen literarischen Texten. Der einzelne Text wird entgrenzt, seine geschlossene Form wird aufgelöst und in seinem Netzwerk aus Bezügen gezeigt. Dadurch verändert sich auch der Zugang zum literarischen Text, der eine Bandbreite an Referenzen bei den Leser_innen aktiviert und so über andere Texte gelesen wird.³⁵⁵ Intertextuelle Verfahren im Unterricht eröffnen die Möglichkeit, sich mit verschiedenen Ordnungsmöglichkeiten von Literatur auseinanderzusetzen und so die Konstruiertheit und Widersprüchlichkeit des Epochenbegriffs zu erfahren,³⁵⁶ literarische Texte in Bezug auf ihre Form, Sprache oder den Inhalt hin zu vergleichen, ihre intertextuellen Bezüge und ihr (subversives) Spiel mit tradierten Stoffen und Motiven zu untersuchen und die Ergebnisse in einen persönlichen bzw. gesellschaftlichen Kontext einzubetten.³⁵⁷ Dekonstruktive Verfahren stellen die sprachlichen Zeichen des Textes in den Mittelpunkt, untersuchen, wie sprachliche Formen Identitäten und Wahrheiten konstruieren und gehen der Frage nach, welche Informationen ein Text beinhaltet und „welche eigenen Vorstellungen mit einfließen“³⁵⁸. Sie erforschen, welches Wissen literarische Texte über Identitäten bereithalten, welche Kategorien bei der Charakterisierung von Figuren verwendet, und welche

³⁵⁰Iser, Wolfgang: Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. In: Förster, Jürgen und Joachim Bark (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 33.

³⁵¹ Vgl. Förster, Jürgen und Joachim Bark: Leseorientierte Wende im Textverstehen. Die Aufwertung des Lesers und den Akt des Lesens. In: dies. (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 21ff.

³⁵² Vgl. Förster 2002, S. 245ff.

³⁵³ Vgl. Garbutcheon Singh, Michael und James Greenlaw: Postcolonial theory in the literature classroom: Contrapuntal readings. In: Theory Into Practice. 1998 (37/3), S. 196.

³⁵⁴ Vgl. Foucault, Michel: Was ist ein Autor? In: Förster, Jürgen und Joachim Bark (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 164.

³⁵⁵ Vgl. Förster, Jürgen und Joachim Bark; Intertextualität. Manfred Pfister: Universaler Intertext versus spezifische Intertextualität. Annäherung. In: dies. (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 166ff.

³⁵⁶ Vgl. Fingerhut 2002, S. 164.

³⁵⁷ Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 242ff.

³⁵⁸ Krammer 2013, S. 15.

verschwiegen werden, und legen dabei den Fokus auf Doppeldeutigkeiten, Unbekanntes,³⁵⁹ auf Zwischenräume, in denen Identitäten nicht festgeschrieben werden,³⁶⁰ und auf alle Textelemente, die die vorgenommenen Wertungen, Einteilungen, Ausschlüsse und eindeutigen Bedeutungen destabilisieren.³⁶¹ Dabei geschieht keine Hierarchisierung zwischen den einzelnen Botschaften des Textes. So werden die Hierarchisierung der konstruierten Identitäten und ihre Mehrdeutigkeit sichtbar und die Kategorien der Identitäts- und Zugehörigkeitskonstruktion verwirrt und hinterfragt.³⁶²

Im Kontext Schule können dekonstruktive Lektüren die Unabschließbarkeit des Deutungsprozesses zeigen, können sich so von der Frage nach der Autor_innenintention lösen und auch auf die Literaturgeschichte und die Prozesse der Kanonbildung angewandt werden.³⁶³ Sie können die Prozesse der Sinn- und Bedeutungsproduktion auf vielfältige Weise untersuchen und ins Wanken bringen,³⁶⁴ sie ermöglichen Deutungsvielfalt³⁶⁵ und nehmen literarische Texte in ihrer ästhetischen Gestaltung wahr. Dabei legen sie ihren Fokus nicht auf die Methodenkritik,³⁶⁶ sondern auf die sprachzentrierte und textnahe Lesart von Literatur. Poststrukturalistische literarische Lesarten stoßen außerdem das Verlernen, ein zentraler Aspekt dekolonisierender Bildungsprozesse, an: Verlernen bedeutet nicht, zu vergessen, sondern ein aktives, gemeinsames Eingreifen und Durcheinanderbringen der hegemonialen Wissensproduktion, ihrer Inhalte und Formen. Der Begriff des Verlernens richtet sich gegen das Verständnis von Lernen als Wissensanhäufung bei gleichzeitiger Vernichtung von marginalisiertem Wissen und gegen die Hervorbringung von Individuen, die die herrschende Ordnung entgegen ihrer eigenen Interessen aufrechterhalten. Verlernen will kritisches Denken und emanzipative Bestrebungen auslösen und alle gleichermaßen dazu ermutigen, Bildung zu begehren.³⁶⁷ Im rassismuskritischen Literaturunterricht spielt das Verlernen insofern eine Rolle, als Wahrnehmungsmuster, Interpretationsroutinen und die Blindheit für Privilegien und Rassismus verlernt werden sollen.³⁶⁸

³⁵⁹ Vgl. Rösch 2000b, S. 56ff.

³⁶⁰ Vgl. Sternfeld, Nora: Was wächst in Zwischenräumen? Ein theoretischer Begriff im Hinblick auf die Praxis. In: Büro trafo.K: Garnitschnig, Ines, Höllwart, Renate, u.a.: Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft. Schulheft. Innsbruck: Studien Verlag 2017, S. 23f.

³⁶¹ Vgl. Mecheril & Melter 2010, S. 177.

³⁶² Vgl. Spinner, Kaspar: Poststrukturalistische Lektüren im Unterricht – am Beispiel der Grimmschen Märchen. In: Förster, Jürgen und Joachim Bark (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 231ff.

³⁶³ Vgl. Johnston & Mangat 2012, S. x.

³⁶⁴ Vgl. Förster, Jürgen und Joachim Bark: Didaktische Anschlüsse. Einführung. In: dies. (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 193.

³⁶⁵ Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 47.

³⁶⁶ Vgl. Spinner *Poststrukturalistische Lektüren im Unterricht* 2000, S. 231ff.

³⁶⁷ Vgl. Castro Varela & Heinemann *Ambivalente Erbschaften* 2017, S. 29ff.

³⁶⁸ Vgl. Matz & Knake 2017, S. 104f.

Außerdem wecken solche Bildungsprozesse die Imaginationsfähigkeit, die nötig ist, um sich die Dekolonisierung der Gesellschaft sowie andere Identitäten und Zugehörigkeiten vorzustellen.³⁶⁹

Die poststrukturalistische Lesart weicht einerseits vom intuitiven Zugang zu Literatur ab,³⁷⁰ andererseits lassen sich dekonstruktive Lektüren mit der Haltung von Kindern und Jugendlichen, herkömmliche Lebensentwürfe und gesellschaftliche Gegebenheiten zu hinterfragen, verknüpfen. Das Ausmaß und die Form der poststrukturalistischen Lektüren im Unterricht hängt vom Entwicklungsstand der Schüler_innen, den Lernbedingungen und den Deutungsangeboten der Texte ab.³⁷¹ Im Literaturunterricht nehmen poststrukturalistische Lektürefahrer nun folgendes Verhältnis zur hermeneutischen Lektürepraxis ein: Beide Verfahren setzen einander wechselseitig voraus und können nicht aufeinander verzichten. Poststrukturalistische Verfahren intervenieren als zweite Lektüre in die erste hermeneutische Lektüre, sie dekonstruieren die vorgenommenen Sinnkonstruktionen und lenken den Blick auf die Leerstellen, Verdrängungen, Widersprüche des ersten spontanen Textverstehens, auf die diskursiven Kontexte der Textentstehung, auf die intertextuellen Verweise. Im Rahmen dieser kontrapunktischen Praxis der zweiten Lektüre wird der Text in seiner sprachlichen, rhetorischen, diskursiven und ästhetischen Verfasstheit systematisch untersucht. Durch solch ein Verfahren können Schüler_innen ihre eigenen Lesepraxen reflektieren, neues Wissen produzieren, ihre Wahrnehmung für gegenläufige Textbewegungen schulen und sich in eine Praxis des gemeinsamen Ausverhandelns einüben. Nach und nach lösen sich Schüler_innen so von vorgegebenen Deutungsmustern.³⁷² Das poststrukturalistische Paradigma hat nun Konsequenzen für das Unterrichtsgespräch, die handlungs- und produktionsorientierten Methoden und die Textanalyse. Alle drei Methoden entwickelten sich im Kontext der hermeneutischen Tradition. Da das hermeneutische und das poststrukturalistische Paradigma aber ähnliche Settings voraussetzen – eine textnahe Lektüre, die zu individuell verschiedenen, aber intersubjektiv nachvollziehbaren Deutungen führt,³⁷³

³⁶⁹ Besonders Pädagog_innen müssen den Prozess des Verlernens in Bezug auf Routinen, Zuschreibungen und Praxen im Bildungssystem durchlaufen, um zu erkennen, wie bestimmte marginalisierte Subjekte von Bildung abgehalten werden (vgl. Castro Varela & Heinemann *Ambivalente Erbschaften* 2017, S. 29ff). Sie sollen ihre Angst vor dem Nicht-Wissen, vor Fehlern, vor Widersprüchen und Uneinigkeit, vor Unsicherheit und Verwirrung verlieren und alle Fragen als Quellen dekolonisierender Bildungsprozesse ernst nehmen (vgl. Brydon 2004, S. 66ff). Ziel dieses Verlernens ist eine anerkennende und solidarische Haltung.

³⁷⁰ Vgl. Förster, Jürgen: Literatur als Sprache lesen. Sarah Kirsch ‚Meine Worte gehorchen mir nicht‘. In: ders. und Joachim Bark (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 221f.

³⁷¹ Vgl. Kammeler, Clemens: Vom Nutzen und Nachteil des Literaturunterrichts für das Leben. Poststrukturalistische Literaturdidaktik und Werteerziehung. In: Förster, Jürgen und Joachim Bark (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 259ff.

³⁷² Vgl. Förster 2002, S. 232ff.

³⁷³ Vgl. Leubner & Saupe 2012b, S. 302f.

bzw. in den handlungs- und produktionsorientierten Methoden bereits die Gleichwertigkeit der Bedeutungskonstruktionen und der Perspektivenwechsel angelegt sind –,³⁷⁴ hält die rassismuskritische Literaturdidaktik an diesen Methoden fest und aktualisiert sie. Der rassismuskritische Literaturunterricht besteht aus einem ausgewogenen Verhältnis der drei Methoden, die je spezifische Lernerfahrungen ermöglichen und einander ergänzen, um alle wesentliche Bereiche rassismuskritischen literarischen Lernens angemessen zu fördern.

Das Unterrichtsgespräch

Lesen als kulturelle Praxis ist von diskursivem Austausch geprägt, in welchem persönliche Erfahrungen geteilt und Sinn verhandelt werden, erst durch diese Anschlusskommunikation kann Literatur ihre Rolle als Ausdrucksmedium erfüllen. In der Institution Schule wird dieser Austausch zwangsläufig reguliert, da im Literaturunterricht nicht alle gleichzeitig sprechen können. Im Unterrichtsgespräch werden die individuellen Lektüren der Kinder und Jugendlichen im gemeinsamen Austausch zusammengeführt.³⁷⁵ Diese Methode wird in einer Vielfalt von Ausprägungen praktiziert – vom gelenkten Unterrichtsgespräch zum literarischen Gespräch,³⁷⁶ in welchem sich Schüler_innen mit ihren Deutungen aneinander, und nicht an die Lehrperson, wenden und selbstständig Interpretationsansätze verhandeln.³⁷⁷ Das Unterrichtsgespräch zielt immer auf eine möglichst selbstständige und persönlich bedeutsame Interpretation des literarischen Textes und unterscheidet sich vom fragend-entwickelten Gespräch, in welchem die Schüler_innen in kleinen Schritten zu einem von der Lehrperson vorgegebenen Ziel geführt werden.³⁷⁸ Da das Unterrichtsgespräch zwischen privatem und öffentlichem Reden angesiedelt ist, ist es besonders geeignet, sich Handlungskompetenzen für das Handlungsfeld Literatur einzuüben. Im Mittelpunkt des Unterrichtsgesprächs steht immer der Text. Im Verlauf des Gesprächs werden die Vorstellungen, die im Leseprozess entstanden sind, konkretisiert und verbalisiert.³⁷⁹ Die Schüler_innen untersuchen Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer Interpretationen, die Widersprüche, Unvereinbarkeiten und Leerstellen der Deutungen mit dem Text und die für die Interpretation bedeutsamen Kontexte.³⁸⁰ Im Gespräch stellen die Schüler_innen dadurch, dass sie ihre eigenen Deutungen begründen, immer wieder textanalytische Bezüge zum Gegenstand

³⁷⁴ Vgl. Förster, Jürgen und Joachim Bark: Die antihermeneutische Wende. Lesen im Zeichen des (Post-)Strukturalismus. In: dies. (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 116.

³⁷⁵ Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 102.

³⁷⁶ Vgl. Leubner & Saupe 2012a, S. 153ff.

³⁷⁷ Vgl. Abraham 2002, S. 110ff.

³⁷⁸ Vgl. Leubner & Saupe 2012a, S. 153ff.

³⁷⁹ Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 134ff.

³⁸⁰ Vgl. Leubner & Saupe 2012a, S. 153ff.

her, die Textanalyse ist also Bestandteil der Argumentation.³⁸¹ Die Aktualisierung aus post-strukturalistischer Perspektive bedeutet für das Unterrichtsgespräch, dass das Monopol auf die richtige Deutung nicht bei der Lehrperson angesiedelt ist und sich die Schüler_innen nicht auf eine Interpretation einigen. Sondern das Ziel des Unterrichtsgesprächs besteht darin, dass Schüler_innen, die persönliche Bedeutsamkeit von Literatur für sich entdecken, ihr Problembewusstsein schärfen, ihren eigenen Lernprozess reflektieren³⁸² und gewaltfrei mit Differenzen und Uneinigkeit im Klassenverband sowie mit der Deutungsvielfalt der literarischen Texte umgehen. Lenkende Fragen der Pädagog_innen dürfen sich niemals auf die Autor_innenintention beziehen, um ein eigenständiges Nachdenken über den Text zu ermöglichen,³⁸³ literarische Texte werden immer in ihrer Einbettung in „Produktionsverhältnisse, Rezeptionsbedingungen und historisch-politisch-soziale Kontexte“³⁸⁴ und im Hinblick auf ihre politischen Auswirkungen untersucht. Für alle Unterrichtskontexte gilt, dass neue oder sogar unbeantwortbare Fragen und Kritik Chancen sind, um die Welt und sich selbst anders zu denken.³⁸⁵

Für den rassismuskritischen Literaturunterricht ist die Methode des Unterrichtsgesprächs aus vielerlei Gründen für alle drei Zieldimensionen bedeutsam. Pädagog_innen begleiten Schüler_innen beim schrittweisen Einüben in die Praxis des kaum gelenkten literarischen Gesprächs, wobei den Kindern und Jugendlichen immer so viel Selbstbestimmung und Kontrolle über den Lernprozess gegeben werden soll, wie möglich. Pädagog_innen können je nach Lerner_innen-gruppe das Gespräch durch offene Fragen lenken, Zusammenfassungen formulieren,³⁸⁶ mit einer eigenen Deutung die Diskussion befeuern,³⁸⁷ oder spezielleres bzw. kontrapunktisches Wissen einbringen. Ihr Ziel ist es, „der Geschichte zu ihrem Recht zu verhelfen“³⁸⁸, das heißt, die in ihr angelegten Potentiale zu realisieren und die verschiedenen Perspektiven im Klassenverband in einen Dialog zu bringen. Darüber hinaus sorgen Pädagog_innen während des Unterrichtsgesprächs für demokratische Strukturen, und sind mit jenen solidarisch, die im Klassenverband weniger Raum und Stimme haben. Im Bereich Wissen kann das Unterrichtsgespräch dazu dienen, sich in Auseinandersetzung mit literarischen Texten Weltwissen über Rassismus und sein Formen, Mechanismen und Auswirkungen zu erarbeiten, dieses Wissen auf die eigene

³⁸¹ Vgl. Merkelbach, Valentin: Gesprächseröffnung und Gesprächsbeendigung. In: Christ, Hannelore, Fischer, Eva, u.a. (Hrsg.): ‚Ja aber es kann doch sein...‘ In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften 1995, S. 249f.

³⁸² Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 134ff.

³⁸³ Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 233.

³⁸⁴ Krammer, Stefan: Literatur als politische Akteurin. Anregungen für eine Politische Bildung im Literaturunterricht. In: Zelger, Sabine und Stefan Krammer (Hrsg.): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach: Wochenschauverlag 2015, S. 198.

³⁸⁵ Vgl. Castro Varela 2018.

³⁸⁶ Vgl. Leubner & Saupe 2012a, S. 153ff.

³⁸⁷ Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 233.

³⁸⁸ Wintersteiner 2006c, S. 152.

Lebenswelt zu beziehen und dabei mit rassismustheoretischen Begriffen umzugehen. Dabei dient der Dialog im Klassenverband nicht bloß dem Austausch, sondern er ist eine problematisierende Praxis, die neues Wissen produziert.³⁸⁹ Ziele, die im Rahmen des Unterrichtsgesprächs für den Bereich der Interaktionen erfüllt werden können, sind die gemeinsame Analyse und Interpretation von rassistischen und rassismuskritischen Schreibweisen und Identitätskonstruktionen in Texten sowie die gemeinsame Erforschung von Diskursen und Entstehungskontexten von Literatur. Dabei teilen Schüler_innen ihre subjektiven Textverständnisse, verhandeln gesellschaftliche Werte und üben sich dabei in eine Haltung ein, die Differenzen und Widersprüche nicht auflösen will, sondern anerkennt. Beim gemeinsamen Erforschen literarischer Texte im Klassenverband ist jede Perspektive wertvoll. Literatur als Labor für Probedenken eröffnet dabei nicht nur die Möglichkeit, gesellschaftliche Werte, Zugehörigkeiten und Wahrheiten zu verhandeln; Die möglicherweise schmerzvollen und ernüchternden Erfahrungen der Schüler_innen, die mit ihren Privilegien oder mit ihrer gesellschaftlich marginalisierten Position konfrontiert sind,³⁹⁰ können ebenso anhand des literarischen Textes diskutiert werden. Dabei soll der rassismuskritische Literaturunterricht allen Schüler_innen positive Erfahrungen mit ihrer Rolle als Teil eines gesellschaftlichen Wandels ermöglichen,³⁹¹ indem sie sich selbst als Gestalter_innen der Gesellschaft und ihrer eigenen Identität wahrnehmen. In diesem Kontext vertreten Pädagog_innen das Projekt Hoffnung und sollen sich selbst auf den herausfordernden Prozess der Rassismuskritik und die wechselseitige dialogische Praxis einlassen. Dieses gemeinsame Ausverhandeln von Bedeutungen und Machtbeziehungen ermöglicht eine Schulung der Wahrnehmung für Rassismus und Rassismuskritik, ein Aspekt aus dem Bereich Bewusstheit. Darüber hinaus können Schüler_innen im Unterrichtsgespräch angesichts vielfältiger, auch widersprüchlicher Deutungen, lernen, mit der Unabgeschlossenheit des Sinnbildungsprozesses umzugehen, etablierte Wahrheiten zu hinterfragen, andere Perspektiven anzuerkennen, die eigene Perspektive zu reflektieren, und sich als Teil einer vielstimmigen Welt zu verstehen.

³⁸⁹ Vgl. Salgado 2017, S. 78f.

³⁹⁰ Vgl. Mecheril & Melter 2010, S. 167.

³⁹¹ Vgl. Castro Varela & Jagusch 2009, S. 273ff.

Handlungs- und produktionsorientierte Methoden

Unter dem Begriff der handlungs- und produktionsorientierten Methoden wird eine große Bandbreite an Verfahren zusammengefasst: Produktionsorientierte Methoden fordern Schüler_innen zum Schreiben auf, handlungsorientierte Zugänge, wie beispielsweise theaterpädagogische Methoden, zielen auf Auseinandersetzungen mit dem literarischen Text, die nicht rein kognitiv geschehen und die Textrezeption durch neue Perspektiven ergänzen.³⁹² Anhand der verschiedenen Verarbeitungsweisen und Ergebnisse der Kinder und Jugendlichen machen diese Verfahren ihre Vorstellungen und die Vielschichtigkeit der Texte zum Gegenstand der Auseinandersetzung, unterstützen den Perspektivenwechsel und verhindern so, dass Schüler_innen vereinfachende Urteile fällen.³⁹³ Außerdem orientieren sich diese Methoden am intuitiven Lesemodus der Schüler_innen,³⁹⁴ sie geben dem ästhetischen Genuss, emotionaler Involviertheit, Identifikation und Imagination Raum, ermöglichen eine eigenaktive Auseinandersetzung mit Texten und sind deshalb auch für junge Schüler_innen geeignet.³⁹⁵ Problematisch ist es, wenn der Text darauf reduziert wird, die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema anzustoßen³⁹⁶ oder wenn diese Verfahren nur als Mittel zur Analyse, zur Reproduktion formaler Eigenschaften von Literatur oder als Auslöser von kreativer Eigenaktivität, die vom literarischen Text wegführt, dienen, denn dann werden sie den Besonderheiten des literarischen Gegenstandes nicht gerecht.³⁹⁷

Die Möglichkeiten der handlungs- und produktionsorientierten Methoden für den rassismuskritischen Literaturunterricht sind vielfältig: Sie können die zweite, poststrukturalistische Lektüre ergänzen, indem sie in die scheinbare Geschlossenheit von Texten eingreifen, die Bedeutungszuschreibungen durcheinanderbringen und den Konstruktionscharakter von Texten erlebbar machen.³⁹⁸ Wenn Schüler_innen selbst literarische Texte produzieren, können sie mithilfe der Verfremdung, dem Erzählen der Geschichte aus einer anderen Perspektive, dem Erfinden neuer sprachlicher Formen, anderer Identitäten oder von Utopien die herrschende Ordnung stören und

³⁹² Vgl. Rösch 2000b, S. 56ff.

³⁹³ Vgl. Spinner, Kaspar: Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht – für produktive Verfahren. In: Förster, Jürgen und Joachim Bark (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 86ff.

³⁹⁴ Vgl. Fingerhut, Karlheinz: Umarbeiten – Überarbeiten – Ergänzen. In: Förster, Jürgen und Joachim Bark (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 99.

³⁹⁵ Vgl. Abraham & Kepsler 2009, S. 87.

³⁹⁶ Vgl. Rösch 2000b, S. 56ff.

³⁹⁷ Vgl. Spinner *Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht* 2000, S. 86ff.

³⁹⁸ Vgl. Spinner, Kaspar: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael und Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002, S. 252.

sich davon emanzipieren.³⁹⁹ Kontinuierliches epistemisches Schreiben, beispielsweise in Form von Lektürejournalen, führt den Schüler_innen die Veränderung und Entwicklung ihrer eigenen Gedanken und Positionen vor Augen.⁴⁰⁰ Schüler_innen können mithilfe theatraler Methoden verschiedene Perspektiven einnehmen und in weiterer Folge lernen, eine solidarische Haltung im Umgang mit Anderen einzunehmen. Wesentlich ist immer, dass die Aufgabenstellungen den Schüler_innen eine Auseinandersetzung nahe am literarischen Text und in Bezug auf ihre persönlichen Erfahrungen ermöglichen.⁴⁰¹

Textanalytische Verfahren

Textanalyse ist immer Teil von Literaturunterricht, sie fließt implizit in die Argumentationen der Schüler_innen im Unterrichtsgespräch und im Rahmen von handlungs- und produktionsorientierten Methoden ein. Ein literaturdidaktisches Modell zur strukturierten Vermittlung der Kompetenzen für die Texterschließung fehlt, worin Leubner und Saupe einen diskriminierenden Nachteil für diejenigen Schüler_innen, die weniger Intuition und Erfahrung im Umgang mit Literatur haben, sehen. Deswegen versuchen sie, Schüler_innen mithilfe von Fragenkatalogen, die am Grundinventar literaturwissenschaftlicher Kategorien orientiert sind, bei der Textanalyse zu unterstützen, da diese eine Voraussetzung für die erfolgreiche Nutzung literarischer Texte ist. Das Konzept des Fragenkatalogs soll nun für den rassismuskritischen Literaturunterricht fruchtbar gemacht werden. Die Textanalyse folgt auf das erste Textverstehen und ist die Grundlage für eine Interpretation des Textes, die sich auch auf die Lebenswirklichkeit der Schüler_innen beziehen soll und so subjektive Bedeutsamkeit herstellt. Eine solch strukturierte Erzähltextanalyse ist für Schüler_innen jeden Alters geeignet, die Kategorien werden an die Komplexität der Texte sowie an den Wissensstand und das Abstraktionsvermögen der Schüler_innen angepasst.⁴⁰² Eine begrenzte Menge von Kategorien soll auf möglichst viele Texte verschiedener Gattungen und Medien anwendbar sein und dabei die Inhaltsebene ins Zentrum der Analyse stellen.⁴⁰³ Dieser Fragenkatalog soll eine selbstständige, von der Lehrperson möglichst unabhängige Bearbeitung des Textes ermöglichen. Sie wählen passende Kategorien für die Analyse des jeweiligen Textes und verknüpfen die Analyse mit ihrem Vorwissen. Durch die fortwährende Anwendung des Fragenkatalogs und die Reflexion des Verfahrens sollen die Schüler_innen Strategiewissen und Routine erwerben, durch die sie auch ihre Freizeitlektüre differenziert und reflektiert rezipieren können, ohne dezidiert auf die Kategorien der

³⁹⁹ Vgl. Krammer 2013, S. 15ff; vgl. Wintersteiner 2006c, S. 177.

⁴⁰⁰ Vgl. Mukherjee 2004, S. 211.

⁴⁰¹ Vgl. Rösch 2000a, S. 263; Vgl. Leubner & Saupe 2012a, S. 63ff.

⁴⁰² Vgl. Leubner & Saupe 2012b, S. 18ff.

⁴⁰³ Vgl. Leubner & Saupe 2012a, S. 63ff.

Textanalyse zurückzugreifen. Gleichzeitig reicht der Fragenkatalog nicht aus, um Texte zu erfassen, weswegen es auch immer des genauen Lesens, das die Systematik der Kategorien herausfordert und ergänzt, bedarf. Jede Textanalyse weicht somit notwendig vom Schema ab.⁴⁰⁴ Für poststrukturalistische Lektüren ist dieses Verfahren interessant, weil die Schüler_innen die Unbestimmtheiten und Leerstellen der Texte sowie der eigenen Hypothesen untersuchen können.⁴⁰⁵ Die Analyse zeigt außerdem immer ihre eigenen Grenzen und die grundsätzlichen Grenzen des Textverstehens auf.⁴⁰⁶ Die strukturierte und binnendifferenzierte Form der Auseinandersetzung mit dem Text soll Schüler_innen die Scheu vor der Textanalyse nehmen und möglichst allen Kindern und Jugendlichen Handlungsfähigkeit im literarischen Diskurs ermöglichen. Ein rassismuskritischer Fragenkatalog unterstützt die Schüler_innen dabei, sich mit literarischen Texten Weltwissen über Rassismus und Rassismuskritik zu erarbeiten, exemplarisches Wissen über Literaturen außerhalb des nationalen Kanons zu erwerben, mit rassismustheoretischen Begrifflichkeiten als Teil des Fragenkatalogs umzugehen, die rassistischen und rassismuskritischen Schreibweisen und Identitätskonstruktionen zu analysieren und dieses Wissen in weiterer Folge für die Interpretation zu nutzen. Die Kategorien des rassismuskritischen Fragenkatalogs beziehen sich auf die verschiedenen Lektüreverfahren im poststrukturalistischen Paradigma und eröffnen somit den Schüler_innen je nach Schwerpunktsetzung die Lernerfahrungen, die Diskurse rund um Literatur, ihre intertextuellen Bezüge, ihre Entstehungskontexte oder das kulturelle Gedächtnis zu untersuchen, die Verflechtungen von Schule, Literatur, Nation und Rassismus zu erforschen, etablierte Wahrheiten zu hinterfragen und so in weiterer Folge die Unabgeschlossenheit des Sinnbildungsprozesses, die Konflikthaftigkeit menschlicher Beziehungen sowie die eigene subjektive Position, die eigene Sozialisation und das eigene Verhalten zu reflektieren. Im dritten Abschnitt dieser Forschungsarbeit werde ich im Rahmen der literaturdidaktischen Analyse Teilaspekte eines rassismuskritischen Fragenkatalogs anwenden und zeigen, dass jeder Text eine Vielfalt an Lesarten und Anknüpfungspunkten für den rassismuskritischen Literaturunterricht eröffnet.

⁴⁰⁴ Vgl. Leubner & Saupe 2012b, S. 18ff.

⁴⁰⁵ Vgl. Wisam, Abdul-Jabbar: The rise of the unsaid: spaces in teaching postcolonial literature. In: *Teachers and Teaching*. 2015 (21/2), S. 227ff.

⁴⁰⁶ Vgl. Leubner & Saupe 2012b, S. 35ff.

2.2.7 Rahmenbedingungen des rassismuskritischen Literaturunterrichts

In diesem abschließenden Kapitel der Konzeption der rassismuskritischen Literaturdidaktik werden die Rahmenbedingungen, die die Implementierung der rassismuskritischen Literaturdidaktik fördern und hemmen, am Beispiel des österreichischen Schulsystems skizziert. Dazu gehören die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen sowie die Lernvoraussetzungen der Schüler_innen. Einzelne Aspekte der herrschenden Rahmenbedingungen wurden in dieser Forschungsarbeit bereits wiederholt kritisiert: Die rassistische Gesellschaftsordnung wird durch rechtliche, politische und ökonomische Bedingungen und bestimmte ideologische Diskurse aufrechterhalten. Literatur verliert zunehmend an gesellschaftlicher Bedeutung, was durch internationale Studien wie PISA verstärkt wird, die literarisches Lernen auf Kompetenzen des Textverstehens reduzieren. Die Institution Schule tradiert das rassistische System, insbesondere mithilfe von Schulsystemen, wie dem österreichischen, die Schüler_innen ihre Plätze in verschiedenen Schulformen zuweisen und migrationsandere Schüler_innen strukturell benachteiligen.⁴⁰⁷ Bildung wird zunehmend auf Wissensanhäufung reduziert. Diese Umstände deuten an, welche zahlreichen und komplexen Veränderungen nötig sind, um die rassismuskritische Literaturdidaktik in einen rassismuskritische(re)n gesellschaftlichen Kontext zu stellen. Außerdem weisen sie auch darauf hin, dass eine wissenschaftliche Erforschung der rassismuskritischen Literaturdidaktik allein nicht ausreicht, um diese im Unterricht zu verankern. Auch im wissenschaftlichen Diskurs ist die rassismuskritische Literaturdidaktik noch mit diskriminierenden Traditionen konfrontiert, wie dem interkulturellen Paradigma oder dem Deutungsmuster, das Bildungsbenachteiligungen von PoC durch deren eigene Defizite erklärt.⁴⁰⁸ Aber es finden sich im diversen wissenschaftlichen Diskurs auch zahlreiche kritische Stimmen, die in dieser Arbeit auch zu Wort gekommen sind. Für eine Etablierung der rassismuskritischen Literaturdidaktik ist nicht nur eine veränderte wissenschaftliche und fachdidaktische Praxis nötig, sondern es bedarf, wie gezeigt, auch vieler Veränderungen bezogen auf die Institution Schule. Die Pädagog_innen stellen, wie bereits ausgeführt, einen entscheidenden Faktor für die Initiierung dekolonisierender Bildungsprozesse dar. Außerdem ist eine vielfältigere Zusammensetzung des Lehrkörpers, ohne dass Lehrer_innen mit Rassismuserfahrungen instrumentalisiert werden und erleben, dass ihnen wegen ihrer Herkunft interkulturelle Kompetenzen zu- und Professionalität abgesprochen werden, essentiell. Ein weiterer zentraler Aspekt zur Implementierung von Veränderungen sind normative Rahmenbedingungen in der Institution Schule in Form von Lehrplänen, Erlässen, Unterrichtsprinzipien und Kompetenzvorgaben, auch wenn

⁴⁰⁷ Vgl. Dirim & Mecheril *Die Schlechterstellung Migrationsanderer* 2010, S. 122f.

⁴⁰⁸ Vgl. Mecheril *Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses* 2010, S. 74.

deren steuernde Wirkung auf den Unterricht angesichts der zahlreichen Routinen im Schulalltag nicht überschätzt werden darf.⁴⁰⁹ Das erklärt sich vor allem dadurch, dass die Lehrpläne und Bildungsstandards ihr Versprechen, Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung Orientierung zu bieten, nicht halten können: Pädagog_innen sind, im Gegenteil, mit mehr Entscheidungsspielraum und Verantwortung konfrontiert und umso mehr auf ihre Erfahrungen und Routinen angewiesen.⁴¹⁰ Trotzdem sind normative Setzungen wie Lehrpläne hilfreiche Instrumente, um Innovationen und Veränderungen zu legitimieren, um Anregungen zu geben⁴¹¹ und um blinde Flecken der eigenen Unterrichtspraxis aufzuzeigen. Weiterführende literaturdidaktische Forschungen sind aufgefordert, die rassismuskritische Literaturdidaktik weiter zu konkretisieren und ihre Ziele zu operationalisieren, sodass sie in Verordnungen, Kompetenzvorgaben und Lehrplanbestimmungen eingehen und diese modifizieren kann.⁴¹² Im Rahmen dieses letzten Abschnitts werden nun bestehende Lehrpläne und Unterrichtsprinzipien aus dem österreichischen Schulkontext in Bezug auf ihr Verhältnis zur rassismuskritischen Literaturdidaktik kurz gestreift.

Von den insgesamt zehn Unterrichtsprinzipien, die das österreichische BMBWF für alle schulischen Gegenstände formuliert, sind die beiden Grundsatzerteilungen zu interkultureller und politischer Bildung für den rassismuskritischen Literaturunterricht relevant. Das Unterrichtsprinzip der interkulturellen Bildung verschreibt sich der Anerkennung der Vielfalt und der vielschichtigen Zugehörigkeiten und Identitäten. Interkulturelle Bildung sieht ihren Auftrag darin, mithilfe von Schulentwicklung und der Schulung interkultureller Kompetenzen und des interkulturellen Bewusstseins das gemeinsame Lernen zu fördern. Alle Akteur_innen im Kontext Schule sollen mit Vielfalt umgehen und gegen Ausgrenzung vorgehen können. Das Unterrichtsprinzip politische Bildung versteht politische Bildung als Bedingung für die persönliche und gesellschaftliche Weiterentwicklung. Kinder und Jugendliche werden durch die politische Bildung zur Gestaltung und Teilhabe an der Gesellschaft, zur Selbstreflexion, zur Reflexion der Machtverhältnisse und Wertevorstellungen und zur Meinungsbildung und -analyse befähigt. Politische Bildung vermittelt ein Verständnis demokratischer Prinzipien und zeigt den Schüler_innen ihre gesellschaftliche Verantwortung als Gestalter_innen auf. Die Institution Schule wird in

⁴⁰⁹ Vgl. Korte 2002, S. 70.

⁴¹⁰ Vgl. Wieser, Dorothee: Lehrerforschung in der Literaturdidaktik im Kontext der Kompetenzorientierung. Rösch, Heidi (Hrsg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg im Breisgau: Herbert-Jürgen Welke Fillibach Verlag 2010, S. 113ff.

⁴¹¹ Vgl. Korte 2002, S. 70.

⁴¹² Vgl. Wintersteiner 2006c, S. 65.

⁴¹³ Vgl. Bundesministerium für Bildung: Interkulturelle Bildung – Grundsatzerteilung 2017. Rundschreiben Nr. 29/2017 (BMB-27.903/0024-I/4/2017, 15. November 2017).

ihrer Einbettung in die Gesellschaft wahrgenommen und durch ihre demokratische Gestaltung können Schüler_innen wesentliche Handlungskompetenzen für politische Teilhabe entwickeln. Außerdem spricht sich dieser Grundsatzterlass dezidiert dafür aus, dass Lehrpersonen eigene Positionen und Ansichten artikulieren können, wenn es eine unterrichtliche Situation erfordert und das Überwältigungsverbot nicht verletzt wird, um im Sinne des Kontroversitätsgebots Gegenpositionen aufzuzeigen und den Schüler_innen zu ermöglichen, ihre Analysefähigkeiten zu erweitern.⁴¹⁴ An beiden Unterrichtsprinzipien ist die ganzheitliche Perspektive auf die Institution Schule positiv hervorzuheben, außerdem legitimieren beide Grundsatzterlässe Aspekte der rassismuskritischen Literaturdidaktik – besonders die politische Ausrichtung des Literaturunterrichts. Problematisch ist, dass Rassismus im Grundsatzterlass zur interkulturellen Bildung entweder als individuelles Problem oder als Problem zwischen unterschiedlichen Gruppen erscheint.⁴¹⁵ Die gesellschaftliche Funktion der rassistischen Ordnung und die dahinter wirkenden Mächte werden ausgeblendet, was sich auch darin zeigt, dass für die Schule das gemeinsame Lernen – frei von interkulturellen Konflikten – als Ziel formuliert wird.

Bei der Betrachtung der verschiedenen Lehrpläne des österreichischen Schulsystems fällt auf, dass literarische Bildung als didaktischer Grundsatz und eigener Kompetenzbereich nur Teil des Lehrplans für die AHS-Oberstufe ist, während die Beschäftigung mit Literatur in allen anderen Lehrplänen dem Kompetenzbereich Lesen untergeordnet ist.⁴¹⁶ Dieser Umstand zeigt die Rolle literarischer Bildung als Differenzmerkmal und die marginalisierte Stellung von (Kinder- und Jugend-)Literatur in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Abraham und Kepser kritisieren am Lehrplan der Sekundarstufe II die Trennung zwischen ästhetischen und sprachlich-formalen Aspekten durch die getrennten Lernbereiche literarische Bildung, mediale Bildung und Sprachreflexion,⁴¹⁷ an sich kann aber ein guter Teil der Kompetenzen rassismuskritischen literarischen Lernens in diese Lernbereiche eingebettet werden; die Bewusstseinsbildung und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit bleiben dabei außen vor. Die mehrsprachige Gesellschaft wird durch den Lehrplan der AHS-Oberstufe anerkannt, es fehlen aber Vorgaben, marginalisierte Literaturen miteinzubeziehen. Das Monopol deutschsprachiger Literatur bleibt selbstverständlich und unhinterfragt, Verweise auf die Lektüre von Weltliteratur sind weiterhin dem nationalstaatlichen Paradigma verhaftet.⁴¹⁸ Im Lehrplan für die Volksschule spielen literarische

⁴¹⁴ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen: Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzterlass 2015. Rundschreiben Nr. 12/2015 (BMBF-33.466/0029-1/6/2015, 22. Juni 2015).

⁴¹⁵ Vgl. Bundesministerium für Bildung 2017, S. 3.

⁴¹⁶ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrplan Deutsch für AHS-Oberstufe, S. 2. Aufgerufen über: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?61ebzj (Zugriff am 20. Februar)

⁴¹⁷ Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 103.

⁴¹⁸ Vgl. Wintersteiner 2006c, S. 75ff.

Texte nur im Kontext der Inhaltserschließung und des Textverständnisses eine Rolle,⁴¹⁹ literarisches Lernen, das unabhängig von der eigenen Lesekompetenz stattfindet, wird ausgeblendet. Der Lehrplan der Sekundarstufe I konzentriert sich nur auf einen Teilbereich der Enkulturation – darauf, Kinder und Jugendliche mit zunehmenden komplexeren Texten vertraut zu machen – und blendet dabei die individuelle und gesellschaftspolitische Bedeutung von Literatur aus.⁴²⁰ Legitimationen rassismuskritischen literarischen Lernens finden sich daher vor allem in den beiden diskutierten Unterrichtsprinzipien und dem Lehrplan der AHS-Oberstufe. Die Lehrpläne der Primarstufe und der Sekundarstufe I bedürfen besonders einer Überarbeitung im Hinblick auf die vielfältigen Gratifikationen literarischen Lernens in den Bereichen der Individuation, Sozialisation und Enkulturation.

Ein Aspekt, der für die Identitätsbildung von Jugendlichen und somit auch für den Unterrichtskontext zentral ist, ist das Deutungsmuster Kultur, das auch als Erklärung für Probleme, Zugehörigkeiten und Gesellschaftsordnungen dient. Während der Kulturbegriff oft genug als Platzhalter für ‚Rasse‘ missbraucht wird,⁴²¹ betonen Kalpaka und Rähzel aber auch seine produktive Seite: Sie verstehen Kultur als Teil jeder Lebenspraxis, als jeweilige, auch widersprüchliche Form der Aneignung, der den Individuen Sinn verleiht und Möglichkeiten zur Identitätsbildung eröffnet. Dabei sind die Individuen aktive Gestalter_innen im Umgang mit dem Angebot vonseiten der Kultur. Sie transformieren dieses Angebot und passen es an ihre jeweiligen persönlichen Umstände an, zum Beispiel an den Kontext Migration. Dieser Blick auf Kultur als prozesshaftes, veränderliches System ergänzt die Perspektive auf Identität als vielschichtiges, ständig in Veränderung befindliches Mosaik. Im Prozess der Identitätsbildung und Sinnkonstitution im Rahmen kultureller Praxen werden die herrschenden Strukturen reproduziert, gleichzeitig aber auch subvertiert. Erst diese Zwiespältigkeit ermöglicht Handlungsfähigkeit in kulturellen Kontexten und zeigt auch, warum Forderungen nach Integration und Assimilation dem Ziel, allen eine selbstbestimmte Entwicklung der eigenen Identität als Teil einer pluralen Welt zu ermöglichen, widersprechen.⁴²² Dieser Zugang wird der Bedeutung von Kultur im Leben der Schüler_innen gerecht – denn deswegen kann der Begriff nicht außen vorgelassen werden. Migrationsanderen Menschen werden die Identitätskonstitution und die Aneignung der kulturellen

⁴¹⁹ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule – Deutsch, Lesen, Schreiben, Stand: Juni 2003, S. 6ff. Aufgerufen über: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/VS7T_Deutsch_3994.pdf?61ec06 (Zugriff am 20. Februar 2019)

⁴²⁰ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrplan der Neuen Mittelschule, S. 32ff. Aufgerufen über: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40181121/NOR40181121.pdf> (Zugriff am 20. Februar 2019)

⁴²¹ Vgl. Kalpaka & Rähzel *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein – 30 Jahre später* 2017, S. 25.

⁴²² Vgl. Kalpaka & Rähzel *Wirkungsweisen von Rassismus und Ethnozentrismus* 2017, S. 59f, S. 101ff.

Angebote durch die Unzugänglichkeit von Angeboten und die Bedrohung durch rassistische Ausschlüsse erschwert. Im rassismuskritischen Literaturunterricht kann nun die Gefahr bestehen, dass Schüler_innen die Hinterfragung des Kulturkonzepts und das Erleben von Differenz zwischen ihrem Selbst- und Weltverständnis und der Perspektive anderer Schüler_innen oder des Unterrichtsmaterials als bedrohlich wahrnehmen. Besonders die kritische Auseinandersetzung mit der Nation gefährdet die Identitätskonstruktion vieler Kinder und Jugendlicher. Deswegen muss der Unterricht Differenzen als wertvolle Chance zur Veränderung verstehen und alle Schüler_innen durch positive Erfahrungen als Teil eines gesellschaftlichen Wandels ermutigen, selbst zu gestalten. Mit Fragen konfrontiert zu sein, anstatt Antworten zu bekommen, weicht von allen erlernten Praxen im Kontext Schule ab.⁴²³ Die Schüler_innen reagieren womöglich sogar mit Ablehnung auf postkoloniale Lektürestrategien, weil sie die Normen der Institution Schule so stark internalisiert haben, verlangen nach normiertem Lernstoff, lassen sich nur durch Bewertungen motivieren, zu partizipieren und beharren darauf, dass sich Literaturunterricht allein mit der formalen Untersuchung von Literatur beschäftigen soll.⁴²⁴ Da Schüler_innen häufig schon in der Volksschule lernen, literarische Texte wiederzugeben, ohne ihre subjektive Position miteinfließen zu lassen,⁴²⁵ oder sie durch erlernte „schematisierte Besprechungsverfahren“⁴²⁶ an einer unvoreingenommenen Textrezeption gehindert werden, stellen sie die Methoden des rassismuskritischen Literaturunterrichts vor Herausforderungen. Viele Rahmenbedingungen erschweren also, besonders auf der gesellschaftlichen und institutionellen Ebene, die Implementierung der rassismuskritischen Literaturdidaktik, gleichzeitig bieten einzelne normative Setzungen Legitimationen für rassismuskritischen Literaturunterricht. Außerdem können kritische Pädagog_innen auf theoretische Ressourcen zurückgreifen.

2.2.8 Zwischenresümee

Der Gegenstand Literatur ist aus vielerlei Gründen dazu geeignet, dekolonisierende Bildungsprozesse anzustoßen und die Arbeit mit und an literarischen Texten bietet dem rassismuskritischen Literaturunterricht zahlreiche Ansatzpunkte. Die rassismuskritische Literaturdidaktik verwirrt und verändert literaturdidaktische Praktiken, Wissensbestände und Muster, indem sie einen neuen, rassismuskritischen Literaturkanon formuliert und den Methodenpool des Literaturunterrichts poststrukturalistisch modifiziert. Die Neuformulierung des kontrapunktischen Kanons orientiert sich an schüler_innenzentrierten Kriterien sowie an Kriterien bezüglich der Textqualität und führt so zu einer Anerkennung ausgeschlossener Literaturen und einer

⁴²³ Vgl. Turcotte 2004, S. 163.

⁴²⁴ Vgl. Mukherjee 2004, S. 205; vgl. Wintersteiner 1999, S. 356.

⁴²⁵ Vgl. Leubner & Saupe 2012a, S. 84.

⁴²⁶ Leubner & Saupe 2012b, S. 37.

veränderten Wahrnehmung kanonisierter Literatur. Darüber hinaus braucht es Materialien, die der Komplexität von Literatur und Literaturgeschichte gerecht werden und rassistische Schreibweisen vermeiden. Die Kinder- und Jugendliteratur als Lerngegenstand und Lernmedium Teil des rassismuskritischen Literaturunterrichts eröffnet neue Räume für Auseinandersetzungen mit Rassismus und Rassismuskritik und emanzipiert sich so von der ihr zugewiesenen Rolle als Freizeitlektüre und Medium der Leseerziehung. Schüler_innen jeden Alters sollen mit rassismuskritischen Perspektiven auf Literatur vertraut werden. Die Methoden des rassismuskritischen Literaturunterrichts stellen intertextuelle, diskursanalytische und dekonstruktive Verfahren dar, die als Bestandteile des Unterrichtsgesprächs, handlungs- und produktionsorientierter Methoden und textanalytischer Methoden, wie dem Fragenkatalog, in die hermeneutische Sinn-suche intervenieren und eine zweite, rassismuskritische Lektüre der literarischen Texte ermöglichen. Das Konzept des rassismuskritischen literarischen Lernens bettet sich in ein Konzept politischer Bildung ein, welches Lernen und Verlernen als mühsame, aber befreiende Prozesse versteht und welches zu mehr Selbstbestimmung, Solidarität und Demokratie führt. Rassismuskritisches literarisches Lernen ermöglicht den Individuen begründetes und reflektiertes Handeln im Handlungsfeld Literatur im Kontext von Rassismus und Rassismuskritik, und zwar in Form von kritischer Rezeption und produktiver Imagination. Die beweglichen Zieldimensionen des rassismuskritischen Literaturunterrichts teilen sich in die Bereiche Wissen, Interaktionen und Bewusstheit. Diese Zieldimensionen sind zwar mit Kompetenzmodellen des Literaturunterrichts und der politischen Bildung vereinbar, gehen aber darüber hinaus. Die vielfältigen Aufgaben der Lehrpersonen im rassismuskritischen Literaturunterricht bekommen angesichts der erschwerenden gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen umso größere Bedeutung. Dabei durchlaufen die Pädagog_innen selbst ähnliche, herausfordernde Lernprozesse wie die Schüler_innen im Rahmen des rassismuskritischen Literaturunterrichts.

Widersprüche und Zwickmühlen, die sich aus diesem Konzept ergeben, sind weit weniger gefährlich als die scheinbare Eindeutigkeit von Lösungen und schlussendlichen Antworten und ermöglichen erst eine selbstreflexive sowie selbstkritische wissenschaftliche und pädagogische Praxis.⁴²⁷ Anhand dreier literarischer Texte wird nun das Konzept der rassismuskritischen Literaturdidaktik, mit all seinen Widersprüchlichkeiten und offenen Fragen, konkretisiert.

⁴²⁷ Vgl. Spivak 2014, S. 176ff.

3 Literarische Texte im rassismuskritischen Literaturunterricht

In diesem letzten Abschnitt meiner Forschungsarbeit wird das Konzept der rassismuskritischen Literaturdidaktik anhand dreier literarischer Texte konkretisiert, um dessen Eignung für den Literaturunterricht festzustellen. Der Textkorpus, den ich in dieser Forschungsarbeit analysiere, umfasst verschiedene, nicht im schulischen Kanon verankerte Texte, um nicht nur die Möglichkeiten einer rassismuskritischen Lesart, sondern auch das Potential vielfältiger Literaturen im Literaturunterricht zu zeigen.⁴²⁸ Neben der Unterschiedlichkeit der Texte war ihre ästhetische Gestaltung das zentrale Auswahlkriterium. Die literaturdidaktische Analyse der Texte geht notwendig mit einer literaturwissenschaftlichen Analyse einher: Diese Textanalyse nutzt Teilaspekte eines rassismuskritischen Fragenkatalogs, der sich auf die ausgeführten poststrukturalistischen Lektüren bezieht. Die literaturdidaktische Analyse zeigt, welche Potentiale für rassismuskritisches literarisches Lernen und die Identitätsbildung in den literarischen Texten liegen. Daran kann wiederum eine methodische Analyse anschließen, die diese Ausführungen für das tatsächliche Unterrichtsgeschehen im Hinblick auf eine bestimmte Lerner_innengruppe weiter konkretisiert, Voraussetzungen klärt, Methoden auswählt, Ziele bestimmt, eine Phasierung vornimmt und die Lernprozesse dokumentiert und evaluiert.⁴²⁹ Im Rahmen dieser Analyse zeigt sich, dass jeder literarische Text spezifische Anforderungen stellt und bestimmte Möglichkeiten rassismuskritischen literarischen Lernens eröffnet. Aus einer Fülle an möglichen Fragestellungen, die die Darstellungs- und Handlungsebene des literarischen Textes sowie seinen (Entstehungs-, Publikations- und Rezeptions-)Kontext betreffen und diskursanalytische, intertextuelle und dekonstruktive Aspekte beinhalten, sind Schwerpunkte auszuwählen, die jene Dimensionen eines literarischen Textes zeigen, die für den rassismuskritischen Literaturunterricht relevant sind. „Jumping Monkey Hill“, eine Erzählung von Chimamanda Ngozi Adichie, wird mit Schwerpunkt auf die Spuren der Kolonisierung und die Befreiungspraxis des Schreibens der Figur Ujunwa in Zusammenhang mit der Poetologie der Autorin untersucht. „Der 1. N... meines Lebens“, eine Kürzestgeschichte von Alois Brandstetter, wird im Hinblick auf die Verwendung von hate speech und ihren historischen Kontext analysiert. Für „Selam Berlin“, einen Jugendroman von Yadé Kara, bietet es sich an, die Figur Hasan in ihrer Entwicklung und Identitätsbildung zu untersuchen. Machtstrukturen, Hierarchien zwischen Sprachen, die De-Legitimierung von Wissen und Ausschlüsse spielen in allen literarischen Texten eine wichtige Rolle. Bei der Analyse werden literarische Texte nicht als geeignet oder ungeeignet bewertet oder als rassistisch entlarvt, um sie zu zensieren. Denn angesichts der Multifunktionalität von Literatur

⁴²⁸ Vgl. Rösch 2000a, S. 134f.

⁴²⁹ Vgl. Rösch 2010, S. 66.

kann es nicht Ziel der Literaturdidaktik sein, geeignete Texte auszuwählen, deren Lektüre allein positive Effekte erzielt – darüber hinaus würde sie sich damit selbst überflüssig machen.⁴³⁰

Ich untersuche ausschließlich erzählende literarische Texte, um eine gewisse Vergleichbarkeit zwischen den Analysen herzustellen und weil Prosa es besonders erlaubt, sowohl „gesellschaftliche Strukturen als auch zwischenmenschliche Beziehungen in ihrer Wechselwirkung mit der Innenwelt“⁴³¹ zu thematisieren und Leser_innen dadurch, im Rückbezug auf ihre eigene Lebenswelt, Orientierung zu bieten. Erzählende Texte sind besonders dazu geeignet, Erfahrungen und Wissen im historischen Kontext zu vermitteln sowie Literatur als Teil des kulturellen Gedächtnisses und in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit zu zeigen.⁴³² Schließlich ermöglichen Einblicke in das Gefühlsleben der Figuren empathische Beziehungen zwischen den Leser_innen und den Figuren.⁴³³ Viele erzählende Texte, besonders Novellentexte, enthalten außerdem durch die Distanz zwischen Erzählinstanz und Erzählung ein selbstreflexives Moment. Die kleinen Formen literarischen Erzählens sind oftmals Vorreiter bei der Entwicklung neuer Ausdrucksformen⁴³⁴ und zeichnen sich durch hohe Komplexität und eine große Bandbreite an Deutungsangeboten aus. Sie fordern wegen ihrer verdichteten Sprache und Form, ihrer „Sinnverweigerung, Ausschnitthaftigkeit oder ironische[n] Distanz“⁴³⁵, die Fähigkeiten der Leser_innen bei der Rezeption heraus, erschließen sich oft nur durch wiederholtes und aufmerksames Lesen und begünstigen so eine kritische, distanzierte Lektüre anstelle eines affirmativen, identifikatorischen Lesens.⁴³⁶ Romane, die überwiegende Freizeitlektüre der Schüler_innen, ermöglichen hingegen selbstbildende Lektüreprozesse.⁴³⁷ Im Literaturunterricht ist eine intensive Auseinandersetzung mit dem gesamten Text eines Romans kaum möglich, weswegen Ausschnitte ausgewählt werden. Dramatische Texte, die auch in Bezug auf eine Aufführung bearbeitet werden können,⁴³⁸ und lyrische Texte sind ebenso Teil des rassismuskritischen Literaturunterrichts; die Besonderheiten dieser Gattungen und ihre Rolle im rassismuskritischen Literaturunterricht sollen Gegenstand weiterführender Forschungsarbeiten sein.

⁴³⁰ Vgl. Rösch 2000a, S. 107ff.

⁴³¹ Leubner & Saupe 2012b, S. 148.

⁴³² Vgl. Pfeiffer, Joachim: Romane und Erzählungen im Unterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael und Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002, S. 190ff.

⁴³³ Vgl. Leubner & Saupe 2012a, S. 92ff.

⁴³⁴ Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 162.

⁴³⁵ Pfeiffer 2002, S. 202.

⁴³⁶ Vgl. Pfeiffer 2002, S. 190ff.

⁴³⁷ Vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 162.

⁴³⁸ Vgl. Leubner & Saupe 2012a, S. 109ff.

3.1 „Jumping Monkey Hill“ aus Perspektive der rassismuskritischen Literaturdidaktik

„Jumping Monkey Hill“ ist eine Geschichte aus der Sammlung „Heimsuchungen“ (im englischsprachigen Original „The Thing Around Your Neck“), die aus zwölf Erzählungen besteht, welche Chimamanda Ngozi Adichie zwischen 2002 und 2009 verfasste und größtenteils schon in Zeitschriften publizierte.⁴³⁹ Durch die Sammlung ziehen sich als roter Faden folgende Themen: die Diaspora von Nigerianer_innen in den USA, die durch die Migration mit neuen Marginalisierungen konfrontiert sind; die Verstrickung von Migration und Gender, die dazu führt, dass Schwarze Frauen, die migrieren, besonders von Missbräuchen und Übergriffen betroffen sind; Identitätsverlust und Sexualität.⁴⁴⁰ Nur eine Geschichte – „Geister“ – wird aus der Perspektive einer männlichen Figur erzählt, die Protagonistinnen der anderen Erzählungen stehen häufig an einem Wendepunkt: Sie werden durch Übergriffe von Männern, die oft Teil ihres persönlichen Umfelds sind, traumatisiert und sind gefordert, etwas an ihrer Situation zu verändern, um nicht ihre Stimme und Identität zu verlieren. Das trifft auch auf Ujunwa, die Hauptfigur aus „Jumping Monkey Hill“, zu, die durch ihr widerständiges Handeln zum Vorbild wird.⁴⁴¹ Adichie zeigt anhand privater Gegebenheiten und Familiengeschichten, wie politische Umstände die Identitätsbildung sowie das Verhältnis zwischen den Geschlechtern und zwischen Schwarzen und *weißen* Menschen beeinflussen und thematisiert dabei auch (historische) Ereignisse in Nigeria.⁴⁴² Schreiben hat für Adichie die politische Funktion, befreiende Veränderungen voranzutreiben. Die Erzählung „Jumping Monkey Hill“ ist für den rassismuskritischen Literaturunterricht bedeutsam, weil sie die Spuren der Kolonisierung und der fortwährenden Globalisierung zeigt und gleichzeitig, wegen des Widerstands der Protagonistin Ujunwa, ein hoffnungsvolles Moment enthält.

3.1.1 Rassismuskritische Analyse von „Jumping Monkey Hill“

Die Erzählung „Jumping Monkey Hill“ wird aus Perspektive der nigerianischen Autorin Ujunwa Ogondu erzählt, die an einem zweiwöchigen Workshop für afrikanische Schriftsteller_innen teilnimmt. Die Kurzgeschichte, an der Ujunwa während dieses Workshops schreibt und die sie am Ende der Geschichte vorliest, wird durch drei, durch Kursivschreibung markierte

⁴³⁹ Vgl. Carotenuto, Silvana: ‘A Kind of Paradise’. Chimamanda Ngozi Adichie’s Claim to Agency, Responsibility & Writing. In: Emenyonu, Ernest (Hrsg.): A Companion to Chimamanda Ngozi Adichie. Woodbridge: James Currey 2017, S. 176.

⁴⁴⁰ Vgl. Nwanyanwu, Augustine Uka: Transculturalism, Otherness, Exile, and Identity in Chimamanda Ngozi Adichie’s Americanah. In: Matatu. 2017 (49), S. 391ff.

⁴⁴¹ Vgl. Maitrayee, Misra und Manish Shrivastava: Dislocation, Cultural Memory & Transcultural Identity in Select Stories from The Thing Around Your Neck. In: Emenyonu, Ernest (Hrsg.): A Companion to Chimamanda Ngozi Adichie. Woodbridge: James Currey 2017, S. 186ff.

⁴⁴² Vgl. Andrade, Susan: Adichie’s Genealogies: National and Feminine Novels. In: Research in African Literatures. 2011 (42/2), S. 91ff.

Einschübe in die Erzählung eingeflochten. Am Ende der Erzählung stellt sich heraus, dass diese Geschichte über die junge Frau Chioma, die sich, trotz der schwierigen Situation am Arbeitsmarkt, gegen die Forderung nach sexuellen Dienstleistungen bei der Kundenbetreuung an ihrem neuen Arbeitsplatz bei einer Bank wehrt und deswegen ihren Job verliert, eine autobiographische Erzählung Ujunwas ist. Diese Geschichte in der Geschichte wird durch metanarrative Elemente markiert, wenn Ujunwa ihr eigenes Schreiben reflektiert: „Sie [...] versuchte sich zu entscheiden, ob sie ihrer Figur einen gebräuchlichen Namen wie Chioma geben sollte oder einen exotischen wie Ibari.“⁴⁴³ Die Parallelen zwischen der Situation Chiomas am Arbeitsplatz und der sexuellen Belästigung Ujunwas durch Edward, den Organisator des Schreibworkshops, machen die systemische Ebene von sexueller Gewalt deutlich. Ujunwa verlässt den Workshop, genauso wie Chioma das Haus des übergriffigen Kunden verlässt: überstürzt, aus Protest gegen die unterdrückenden Umstände und allein. Denn die anderen Teilnehmer_innen des Workshops und Chiomas Arbeitskollegin Yinka bleiben. Außerdem hat diese Geschichte in der Geschichte die Funktion, eine Auseinandersetzung mit der Befreiungspraxis des Schreibens anzustoßen. Der Text ist aus der Perspektive einer Erzählinstanz geschrieben, die an der Innenwelt Ujunwas, ihren unmittelbaren Beobachtungen und Gedanken, teilhat und den ironischen, distanzierten Blick der Protagonistin auf ihre Umwelt zeigt. Gleichzeitig hat Ujunwa einen Wissensvorsprung gegenüber der Erzählinstanz. Diese Perspektive enthält einige Leerstellen, wie Ujunwas Familiengeschichte betreffend, sie ermöglicht die Wendung am Ende der Erzählung und macht die Sprachlosigkeit angesichts der Diskriminierungen spürbar.

Der Text enthält vielfältige Spuren der Kolonisierung und er zeigt die komplexen, intersektionalen Verstrickungen von Rassismus und Sexismus am Beispiel der Protagonistin. Schon der Name des Hotels „Jumping Monkey Hill“ diskreditiert die Fähigkeiten der eingeladenen Schriftsteller_innen, die nach Edwards Pfeife tanzen und springen sollen. Das Hotel hat „die Selbstgefälligkeit der Gutgenährten an sich“⁴⁴⁴, wo die sieben eingeladenen Schriftsteller_innen von den *weißen* Tourist_innen als Fremdkörper wahrgenommen und misstrauisch gemustert werden⁴⁴⁵ und das in seiner Gestaltung ein exotisierendes Bild von Afrika vermittelt – Ujunwa wird beispielsweise im Zebra-Lager einquartiert.⁴⁴⁶ Edward Campbell, ehemaliger Dozent an der Universität Kapstadt, hält sich selbst für einen Afrika-Experten und großen Förderer der afrikanischen Literatur; er veranstaltet den Workshop für eine britische Foundation, die auch einen Preis für afrikanische Schriftsteller_innen verleiht. Die Macht, die Edward als

⁴⁴³ Adichie 2012, S. 137.

⁴⁴⁴ Adichie 2012, S. 131.

⁴⁴⁵ Vgl. Adichie 2012, S. 148.

⁴⁴⁶ Vgl. Adichie 2012, S. 133.

Veranstalter und Förderer hat, missbraucht er mehrfach: Er bestimmt den genauen Tagesablauf, sogar, was es zu trinken gibt,⁴⁴⁷ und er inszeniert sich als Kenner Afrikas, was der Text immer gleich entlarvt:

Ujunwa konnte sich nicht mit dem Gedanken anfreunden, einen Strauß zu essen, wusste nicht einmal, dass man Strauß essen konnte, und als sie das sagte, lachte Edward gutmütig und sagte, dass Strauß natürlich ein afrikanisches Hauptnahrungsmittel sei.⁴⁴⁸

Darüber hinaus ist Edward sexuell übergriffig: Er erzählt einer Teilnehmerin davon, von ihrem Bauchnabel geträumt zu haben, mustert Ujunwa mit respektlosen Blicken und macht die übergriffige Bemerkung, es wäre ihm lieber, sie würde sich für ihn hinlegen.⁴⁴⁹ Schließlich fällt er pauschale Urteile über die Texte, die die weiblichen Teilnehmerinnen im Laufe der zweiten Woche vortragen, sodass Ujunwa Magenschmerzen bekommt, nicht schlafen kann und das Vorlesen vor der Gruppe scheut.⁴⁵⁰ Edward demütigt die Autorinnen vor der Gruppe und spricht ihren Geschichten Relevanz, Glaubhaftigkeit und Authentizität ab – Geschichten über Homosexualität, religiösen Fanatismus und sexuelle Belästigung hätten nichts mit dem wahren Afrika zu tun. Stattdessen lobt er die Geschichte des Tansaniers über einen Milizsoldaten im Kongo. Edward delegitimiert mit seinem Verhalten die Erfahrungen und das Wissen der Schwarzen Frauen. In seiner mächtigen Position, in der er sich als erfahrener Kosmopolit inszeniert, besitzt er die Deutungsmacht über die Bedeutung von Literatur und weist den weiblichen Teilnehmerinnen, indem er sie von oben herab behandelt, hierarchisch niedrigere Sprecher_innenpositionen zu.⁴⁵¹

Dann sah er Ujunwa so an, wie man ein Kind ansehen würde, das in der Kirche nicht stillsitzen will, und sagte, dass er jetzt nicht als ein in Oxford ausgebildeter Afrikanist spreche, sondern als einer, der sich für das echte Afrika interessiere und nicht westliche Vorstellungen auf afrikanische Schauplätze übertragen sehen wolle.⁴⁵²

Während Edward eindeutig der Antagonist der Erzählung ist, ist die Rolle der anderen Autor_innen mehrdeutig: Die Teilnehmer_innen zeigen Verbundenheit miteinander. Sie distanzieren sich vom Ugander, dem eigentlichen Workshopleiter und letztjährigen Preisträger, der sich Edward anbietet, sie tauschen sich bei Gesprächen ohne Edward und Isabel, seiner Frau, über ihre Rassismuserfahrungen, Familiengeschichten und den Workshop aus und geben einander wertschätzende kritische Rückmeldungen auf ihre Texte. Gleichzeitig widerspricht Ujunwa als einzige den pauschalisierenden und demütigenden Urteilen Edwards über die gelesenen Texte

⁴⁴⁷ Vgl. Adichie 2012, S. 153.

⁴⁴⁸ Adichie 2012, S. 139.

⁴⁴⁹ Vgl. Adichie 2012, S. 145.

⁴⁵⁰ Vgl. Adichie 2012, S. 150ff.

⁴⁵¹ Vgl. Adichie 2012, S. 146ff.

⁴⁵² Adichie 2012, S. 147.

und keine_r greift ein, als sie vom Veranstalter sexuell belästigt wird, obwohl viele die Diskriminierungen wahrnehmen.⁴⁵³ Ihre anklagende Frage „Warum sagen wir nie etwas?“⁴⁵⁴ bleibt unbeantwortet. Ein Teilnehmer rechtfertigt Edwards Benehmen damit dass dieser „einfach ein alter Mann sei, der es nicht böse meine“⁴⁵⁵; ein anderer gibt Ujunwa den Rat, es sich nicht mit Edward zu verscherzen und seine Beziehungen zu nutzen.⁴⁵⁶ So zeigt der Text den Zwiespalt, in dem sich die Autor_innen befinden, und die verschiedenen Strategien, die jede_r Teilnehmer_in im Umgang mit den Diskriminierungen wählt. Einzelne zeigen ihre Ablehnung als Reaktion auf Edwards ungerechtfertigte Kritik: „Die Simbabweerin und der Tansanier und die weiße Südafrikanerin schüttelten die Köpfe, während Edward sprach.“⁴⁵⁷ Die Senegalesin reagiert auf Edwards Schilderung seines Traums mit distanzierter Gelassenheit.⁴⁵⁸ Schließlich entscheiden sich alle dagegen, Edward zu widersprechen und mit Ujunwa solidarisch zu sein, um ihr berufliches Fortkommen nicht zu gefährden, wobei der Text offenlässt, was passiert, nachdem Ujunwa den Workshop verlässt. Sie arrangieren sich mit einem ausschließenden System angesichts der Möglichkeit, selbst darin aufzusteigen. Obwohl sich einige von ihnen als Intellektuelle mit gesellschaftlich relevanten Themen auseinandersetzen und sie zu einem Wandel beitragen wollen, scheitern sie deshalb daran, die machtvollen Strukturen in ihrem persönlichen Umfeld anzugreifen und zu verändern.

Abgesehen von der Zeichnung der Figuren, deren Identitätsbildung durch die rassistische Ordnung beeinflusst wird, und ihrem Verhalten beim Workshop finden sich im Text noch einige weitere Verweise auf das herrschende, ausschließende System: Der Text erwähnt den Versuch reicher Nigerianer_innen, einen vornehmen britischen Akzent nachzuahmen,⁴⁵⁹ und zeigt so die Verfremdung, die besonders durch die US-amerikanischen und europäischen Medien bedingt ist und nicht nur sprachlich geschieht: Diese Massenmedien vermitteln in Afrika westliche Ideale und Normen, versprechen sozialen Aufstieg, Freiheit und Unabhängigkeit durch die Teilnahme am westlichen Leistungswettbewerb und wecken das Begehren, in die USA auszuwandern.⁴⁶⁰ Für migrierende Afrikaner_innen wird die Green Card zum zentralen Fetischobjekt und Symbol für Erfolg,⁴⁶¹ mit dem Wunsch nach Anpassung und Aufstieg geht die Übernahme von

⁴⁵³ Vgl. Adichie 2012, S. 147ff.

⁴⁵⁴ Adichie 2012, S. 152.

⁴⁵⁵ Adichie 2012, S. 153.

⁴⁵⁶ Vgl. Adichie 2012, S. 154.

⁴⁵⁷ Adichie 2012, S. 147.

⁴⁵⁸ Vgl. Adichie 2012, S. 152.

⁴⁵⁹ Vgl. Adichie 2012, S. 132.

⁴⁶⁰ Vgl. Mami, Fouad: Circumventing Cultural Reification: A Study of Chimamanda Ngozi Adichie's *The Thing Around Your Neck*. In: De Gruyter Open 2014, S. 1ff.

⁴⁶¹ Vgl. Ngwira, Emmanuel: Gendering the transnational: history, migration and material culture in Zoë Wicomb's *The One That Got Away* and Chimamanda Ngozi Adichie's *The Thing Around Your Neck*. In: *Social Dynamics* 2017 (43/2), S. 287ff.

US-amerikanischen Begriffen, (Essens-)Gewohnheiten und ästhetischen Normen einher.⁴⁶² Umgekehrt waren und sind für Europäer_innen afrikanische Artefakte fetischisierte Sammelobjekte. Isabel, die Kampagnen gegen Wilderei organisiert, setzt diesen Fetisch in paradoxer Weise fort. Im Gespräch mit Ujunwa positioniert sie sich als Afrikakennerin und Retterin der Tierwelt, reflektiert dabei die ausbeuterischen, kolonialen Wurzeln der Wilderei nicht und nimmt Ujunwa nicht als gleichwertige Gesprächspartnerin wahr:

[S]ie hoffe, dass Ujunwa ihre Kampagne gegen die Wilderei unterstützen werde, und es sei einfach gräßlich, wie viele gefährdete Affenarten die Menschen töten würden, und sie würden sie nicht einfach essen, das ganze Gerede von Buschfleisch könne man vergessen, sie würden nur die Geschlechtsteile für Talismane benutzen.⁴⁶³

Isabels Haltung provoziert Ujunwa schließlich dazu, ihren Schmuck aus künstlichem Elfenbein, den sie im Hotel gekauft hat, als echtes Elfenbein, dem Fetischobjekt schlechthin, auszugeben und sich über Isabels Naivität lustig zu machen.⁴⁶⁴ Ähnlich reagiert Ujunwa auch auf die Feststellung Isabels, „mit diesem exquisiten Knochenbau müsse Ujunwa doch sicherlich aus nigerianisch-königlichem Geblüt stammen“⁴⁶⁵, stimmt ihr zu und schmückt ihre Geschichte weiter aus. Die Protagonistin wehrt sich mit diesen paradoxen Interventionen gegen die Objektifizierung durch Isabel. Der Umgang mit der Verdinglichung durch Edward, dessen entmenslichendes Verhalten an die sexuelle Ausbeutung Schwarzer weiblicher Sklavinnen durch *weiße* Herren erinnert, ist ungleich schwieriger: Da auch Ujunwa Teil des hierarchischen Systems im Kampf um Anerkennung ist, ist sie während des Aufenthalts voll widersprüchlicher Gefühle. Zuerst lacht sie über Edwards sexistischen Witz⁴⁶⁶ und spürt Eifersucht, als sie hört, dass Edward vom Bauchnabel einer anderen Teilnehmerin geträumt hat.⁴⁶⁷ Gleichzeitig ist sie wiederholt widerständig, als einzige isst sie nicht den von Edward empfohlenen Strauß und widerspricht, als Edward zum zweiten Mal eine Autorin herabwürdigt.⁴⁶⁸ Schließlich befreit sie sich von der Deutungshoheit Edwards und dem Bedürfnis, ihm zu gefallen, indem sie den Workshop verlässt.⁴⁶⁹

Nun komme ich zur Befreiungspraxis des Schreibens in „Jumping Monkey Hill“, die sich mit Adichies eigener Poetologie verknüpfen lässt. Obwohl sich Ujunwa im Gespräch mit den

⁴⁶² Vgl. Hanif 2012, S. 97.

⁴⁶³ Adichie 2012, S. 137.

An dieser Stelle wird besonders ersichtlich, wie der Text durch die indirekte Redewiedergabe im Konjunktiv Gespräche verknüpft darstellt, ironische Distanz herstellt und die Glaubwürdigkeit der Sprecherin untergräbt.

⁴⁶⁴ Vgl. Adichie 2012, S. 154.

⁴⁶⁵ Adichie 2012, S. 136.

⁴⁶⁶ Vgl. Adichie 2012, S. 145.

⁴⁶⁷ Vgl. Adichie 2012, S. 152.

⁴⁶⁸ Vgl. Adichie 2012, S. 139, S. 147.

⁴⁶⁹ Auch Chioma, die Protagonistin ihrer Geschichte, wünscht sich zuerst Anerkennung von ihrem neuen Chef, nimmt im Haus des reichen Kunden aber die drohende Ausbeutung wahr und geht (vgl. Adichie 2012, S. 142ff).

anderen Autor_innen vom Schreiben als Therapie distanziert,⁴⁷⁰ greift sie in ihrem Text persönlich erlebte Diskriminierungen auf und verfremdet diese. Dieser Bruch zeigt, dass mit der Entwicklung, die Ujunwa während des Workshops durchlebt, bis sie rebelliert, auch eine Entwicklung als Autorin einhergeht: Sie nimmt das Schreiben persönlicher, privater Geschichten als legitime, feministische Schreibhaltung an. Durch das Schreiben verarbeitet sie die traumatisierenden Erfahrungen sexueller Belästigungen und der Trennung ihrer Eltern. Die Wut angesichts der im Hotel erlebten Rassismen und Sexismen, die sich zwischenzeitlich auch auf sie selbst richtet,⁴⁷¹ kann Ujunwa schließlich gegen Edward lenken. Dieser diffamiert Ujunwas Erzählung als ungläubhafte „Propagandaliteratur“⁴⁷², die die Umstände in Nigeria schlimmer darstelle, als sie tatsächlich seien. Aber dadurch, dass Ujunwa das Unrecht als solches wahrnimmt, dieses literarisch verarbeitet und sich dem Urteil Edwards entzieht, wird sie zum Vorbild für den Widerstand. Mit ihrer Geschichte über Chioma widersetzt sie sich kanonischen Traditionen. Als Ujunwa am Ende des Textes Edwards Kritik, es handle sich um „keine richtige Erzählung von richtigen Menschen“⁴⁷³, mit der Offenbarung des „self-writing“⁴⁷⁴ begegnet, lacht und weint sie gleichzeitig, was als Zeichen widersprüchlicher Gefühle – von Erleichterung und Freude über das eigene Werk bis zur Kränkung, der Angst vor der Zukunft und vor der Verantwortung, sich allein der Norm zu widersetzen – gelesen werden kann.⁴⁷⁵ Ujunwa nutzt das Schreiben als ermächtigendes, dekolonisierendes Medium, das ihre Realität zur Sprache kommen lässt und den Prozess ihrer Subjektwerdung ermöglicht, wie von Grada Kilomba beschrieben.⁴⁷⁶

Diese subjektivierende Transformation durchläuft auch Adichie als Autorin der Erzählung, die auf mehreren Ebenen autoreflexiv ist, wobei die Grenzen zwischen Adichie, Ujunwa und Chioma verschwimmen: Auf dem Cover der im Fischer Verlag erschienenen Ausgabe ist die Autorin Adichie auf einer Terrasse zu sehen, wie sie am Laptop sitzt und schreibt – genauso, wie Ujunwa in „Jumping Monkey Hill“ beschrieben wird. Adichie zeigt in „Jumping Monkey Hill“ die Mechanismen, die ihr eigenes literarisches Schreiben einschränken und beeinflussen: von mächtigen, europäischen Institutionen, rassistischen Universitätsprofessor_innen bis zum Vater, der womöglich, wie Chiomas Vater, das Literaturstudium verboten hat, weil er es für unrentabel hält.⁴⁷⁷ Außerdem stößt der letzte Satz der Erzählung Fragen zur Glaubhaftigkeit und

⁴⁷⁰ Vgl. Adichie 2012, S. 142.

⁴⁷¹ Vgl. Adichie 2012, S. 152.

⁴⁷² Adichie 2012, S. 155.

⁴⁷³ Adichie 2012, S. 155.

⁴⁷⁴ Carotenuto 2017, S. 180.

⁴⁷⁵ Vgl. Carotenuto 2017, S. 178ff.

⁴⁷⁶ Vgl. Kilomba 2010, S. 139.

⁴⁷⁷ Vgl. Adichie 2012, S. 150.

Wahrheit von Literatur generell an: Als Ujunwa den Workshop verlässt, geht ihr folgendes durch den Kopf: „Sie wollte unbedingt ihre Mutter anrufen, und als sie zu ihrer Hütte zurückging, fragte sie sich, ob dieses Ende in einer Erzählung als glaubhaft angesehen würde.“⁴⁷⁸ Sowohl Chiomas als auch Ujunwas Geschichte könnten anders enden, aber die jeweilige Schreibweise ermächtigt und macht Widerstand möglich: Die Frauen verzichten auf den Aufstieg und eine gesicherte Lebensweise, sie zeigen ihrer Umgebung durch ihren Widerstand das bestehende Unrecht auf und machen den ersten, schwersten Schritt, dem andere folgen können. Schließlich zeichnet sich „Jumping Monkey Hill“ durch die Übereinstimmung von Form und Inhalt aus: Die Erzählung könnte selbst im Rahmen eines Schreibworkshops verfasst worden sein, woraus sich eine weitere Ebene der Verfremdung ergibt. „Jumping Monkey Hill“ ist auch eine selbstbewusste Erzählung, die Edwards Kritik entkräftet und dem ängstlichen Vater Chiomas zeigt, dass es sich vom Schreiben doch leben lässt. Adichie kritisiert mit dieser Geschichte die Ablehnung von feministischer Literatur und etabliert die Genderproblematik als aktuelles und reales Problem. Außerdem verpflichtet sich „Jumping Monkey Hill“ einer Ästhetik, die das *weiße* Wissen irritiert, die Handlungsmöglichkeiten marginalisierter Gruppen aufzeigt und zu Imaginationen einer weniger rassistischen Gesellschaft auffordert.⁴⁷⁹ Mit dieser Geschichte erforscht Adichie, wie sie selbst als Autorin zum gesellschaftlichen Wandel beitragen kann.⁴⁸⁰ Die Erzählung „Jumping Monkey Hill“ zeigt, wie die rassistischen Machtverhältnisse das gesellschaftliche Miteinander in allen Lebensbereichen – von der Sprache bis zu ästhetischen Normen – und die Identitätsbildung der einzelnen Figuren beeinflussen. Sie nützt die literarischen Mittel der ironischen Distanz und Ausschnitthaftigkeit, um die Leser_innen zur aufmerksamen Lektüre aufzufordern. Ihr Entstehungskontext ist maßgeblich von Migration, Globalisierung und Mehrsprachigkeit geprägt. Der Text dekonstruiert das rassistische und sexistische Sprechen von Isabel und Edward und destabilisiert die Vorstellungen einer afrikanischen Kultur sowie von wahrer, authentischer Literatur. Er verwirrt die Diskurse, die die kulturelle Hegemonie des Globalen Nordens rechtfertigen, sowie die Tradition problemorientierter Lektüre im Literaturunterricht und ist als postkoloniale Literatur Teil eines neuen, kontrapunktischen Kanons.

⁴⁷⁸ Adichie 2012, S. 156.

⁴⁷⁹ Vgl. hooks 1996, S. 129ff.

⁴⁸⁰ Vgl. Hanif 2012, S. 115ff.

3.1.2 „Jumping Monkey Hill“ im Rassismuskritischen Literaturunterricht

„Jumping Monkey Hill“ bietet vielfältige Möglichkeiten für rassismuskritisches literarisches Lernen in den Bereichen Wissen, Interaktionen und Bewusstheit sowie einige Ansatzpunkte für poststrukturalistische Lektüren. Rassismus und Sexismus sind für Ujunwa, so, wie für viele Leser_innen, Alltag. Wegen dieser Erzählperspektive enthält der Text viel Weltwissen über Rassismus, über dessen Formen, Mechanismen und Auswirkungen, das sich Schüler_innen anhand des Textes erarbeiten können: Rassismus demütigt, er nimmt Individuen ihre Stimme und nimmt sie nicht ernst, er spielt die Diskriminierten, die gefallen wollen, untereinander aus. So ist auffallend, dass keine_r der Autor_innen namentlich genannt wird, sondern alle durch ihre Nationalität markiert und deshalb der Kenianer, die Simbabweerin oder die *weiße* Südafrikanerin⁴⁸¹ genannt werden. Diese Benennungsstrategie in Kombination mit näheren Beschreibungen der Figuren zeigt zwar einerseits die Vielfalt der afrikanischen Literaturen und die Unterschiedlichkeit ihrer Vertreter_innen – von der rebellischen Lesbe bis zum religiösen Autor. Andererseits kann sich Ujunwa nicht von dieser kategorisierenden Wahrnehmung ihrer Kolleg_innen lösen, mit der Stereotype und Hierarchisierungen einhergehen: So nimmt sie beispielsweise den Schwarzen Südafrikaner als unterwürfig und passiv wahr und verknüpft das mit der Unterdrückungsgeschichte seines Landes.⁴⁸² Angesichts der vielfältigen Identitätskategorien, die der Text aufruft – neben der Nationalität und dem sozialen Geschlecht die Kategorien der Religiosität, sexuellen Orientierung, Hautfarbe und Sprache – zeigt sich deren Verstrickungen mit der Kolonisierung: Aus der Gruppe stechen besonders zwei Teilnehmer_innen hervor, deren Merkmale auf die koloniale Vergangenheit ihrer Herkunftsländer verweisen – die Senegalesin, deren Bildungssprache französisch ist, und die *weiße* Südafrikanerin, die sich nur durch das Tragen bunter Kente-Drucke von den Tourist_innen des Hotels unterscheidet.⁴⁸³ Diese Verstrickungen afrikanischer Identitäten mit der Kolonisierung führen zu der Frage, ob eine solidarische, Pan-Afrikanische Identität möglich ist. Eine solche einigende Identität könnte Teil einer Strategie gegen die mediale, wirtschaftliche und epistemische Vormachtstellung des Globalen Nordens sein; gleichzeitig war es erst der *weiße* Blick, der sowohl die Trennung in Ethnien als auch in die Nationen, die aus den Kolonialstaaten hervorgingen, hervorbrachte, womit auch eine Pan-Afrikanische Identität auf diesem *weißen* Blick auf den Kontinent Afrika beruhen würde.⁴⁸⁴ Rassismus wirkt auch über die medialen Einflüsse aus den USA und Europa, die nicht nur die Sprache und gesellschaftlichen Ideale, sondern auch die ästhetischen Normen weltweit

⁴⁸¹ Vgl. Adichie 2012, S. 134.

⁴⁸² Vgl. Adichie 2012, S. 153.

⁴⁸³ Vgl. Adichie 2012, S. 148.

⁴⁸⁴ Vgl. Strehle, Susan: Producing Exile: Diasporic Vision in Adichie's Half of a Yellow Sun. In: MFS Modern Fiction Studies 2011 (57/4), S. 652ff.

beeinflussen: Die westlichen Massenmedien verbreiten westliche Schönheitsideale, die besonders Schwarze Frauen mit Widersprüchen zwischen westlichen und indigenen Normen konfrontieren. Sie können der medialen Konstruktion der idealen *weißen* Frau nie entsprechen, aber sie können sich mithilfe bestimmter Schönheitspraktiken den westlichen Vorstellungen von Schönheit und Weiblichkeit nähern. Den Umgang mit Haaren in Anbetracht sich widersprechender Normen thematisiert Adichie wiederholt in ihren Texten; Ujunwa unterhält sich mit der Senegalesin über „die besten Pflegemethoden für natürliches schwarzes Haar“⁴⁸⁵ und zeigt so, dass sie sich in dieser Hinsicht nicht der imperialen Ästhetik unterordnet.⁴⁸⁶ Auch die Thematik der hellen Haut, die womöglich auf die Praxis der Hautaufhellung zurückzuführen ist, findet sich im Text: Die Frau, die in Ujunwas Geschichte die Geliebte von Chiomas Vater ist, nennen Mutter und Tochter wegen ihrer hellen Haut, die sie „wie ein Mischling“⁴⁸⁷ aussehen lässt, abfällig die Gelbe Frau. Diese trägt noch dazu ein künstliches Haarteil.⁴⁸⁸ Auch Yinka, Chiomas Arbeitskollegin bei der Bank, die der Forderung nach sexuellen Dienstleistungen nachkommt, ist hellhäutig und erinnert Chioma an die Geliebte des Vaters.⁴⁸⁹ Die helle Haut der beiden Figuren kann Ujunwa als Symbol dafür dienen, dass die beiden Figuren keine Strategien haben, um sich als selbstbewusste Schwarze Frauen gegen die Ausbeutung im herrschenden System zu wehren, oder aber sie ist ein Zeichen ihrer freiwilligen, moralisch verwerflichen Teilhabe. Darüber hinaus zeigen diese Bemerkungen, wie Hierarchisierungen zwischen PoC geschehen und so solidarisches Verhalten und Veränderungen der rassistischen Ordnung verhindern.

Rassismus zeigt sich außerdem in Form von ausgeschlossenem Wissen: „Jumping Monkey Hill“ verweist auf die Einseitigkeit des eigenen Wissens, beispielsweise bezüglich afrikanischer Literatur oder Geographie, und fordert zur Kontextualisierung der Geschichte in Bezug auf die Kolonialgeschichte Afrikas auf. Die Teilnehmer_innen unterhalten sich über afrikanische Autor_innen und aktuelle politische Geschehnisse, wie den Krieg im Sudan.⁴⁹⁰ Der Text und auch Ujunwas Geschichte verorten sich durch die Verwendung von spezifischen Ortsnamen; Begriffe wie „Jakarandabaum“⁴⁹¹ oder „Naira-Scheine“⁴⁹² und Hinweise auf schamanische Bräuche⁴⁹³ werden nicht erklärt, deren Bedeutung erschließt sich aus dem Kontext der Geschichten.

⁴⁸⁵ Adichie 2012, S. 139.

⁴⁸⁶ Vgl. Yerima, Dina: Regimentation or Hybridity? Western Beauty Practices by Black Women in Adichie's Americanah. In: Journal of Black Studies 2017 (48/7), S. 639ff.

⁴⁸⁷ Adichie 2012, S. 138.

⁴⁸⁸ Vgl. Adichie 2012, S. 143.

⁴⁸⁹ Vgl. Adichie 2012, S. 143.

⁴⁹⁰ Vgl. Adichie 2012, S. 140.

⁴⁹¹ Adichie 2012, S. 131.

⁴⁹² Adichie 2012, S. 138.

⁴⁹³ Vgl. Adichie 2012, S. 139.

Die Erzählung literarisiert marginalisierte Erfahrungen und Ausdrücke und konfrontiert *weiße* Leser_innen so mit Differenzerfahrungen.

Edwards mächtige Position zeigt die Deutungsmacht des Globalen Nordens über die kulturellen Güter der ehemaligen Kolonien und die herrschenden Machtverhältnisse im globalen Literaturbetrieb. Wie die Bemerkung einer Teilnehmerin während des Schreibworkshops zeigt, ist eine solche Delegitimierung Schwarzer Positionen strukturell verankert: Ihr sprach ein *weißer* Universitätsprofessor ab, Texte selbstständig als rassistisch zu beurteilen.⁴⁹⁴ Adichie selbst begann, als Autorin erfolgreich zu werden, als sie 2003 ihren ersten Roman „Blauer Hibiskus“ in den USA herausbrachte, nachdem sie dort einige Texte in Zeitschriften publiziert hatte.⁴⁹⁵ Trotzdem werden ihre Werke nicht als Teil der amerikanischen Literatur vermarktet, sondern sie wird als nigerianische Autorin, die in der Diaspora lebt, wahrgenommen.⁴⁹⁶ Das zeigt, dass afrikanische Autor_innen ihre Chance, erfolgreich zu sein, erhöhen, wenn sie ihre globale Position verändern und von der Peripherie ins Zentrum wandern, wobei sie sich nie von kategorisierenden Zuschreibungen lösen können und von Förderungen und der Möglichkeit, in Zeitschriften zu publizieren, abhängig sind.⁴⁹⁷ Die herrschende Ordnung schrieb sich auch in den Kanon afrikanischer Literatur ein, obwohl dieser bemüht ist, sich von europäischen und amerikanischen Maßstäben und Traditionen zu lösen.⁴⁹⁸ Frauen spielten bisher in der kanonisierten afrikanischen Literatur kaum eine Rolle und wurden meist als ökonomisch abhängige, normkonforme Opfer ohne Handlungsspielraum dargestellt. Adichie verwirrt die westlichen Kanontraditionen, indem sie die Erfahrungen einer Schwarzen Frau, die im peripheren Globalen Süden lebt, literarisiert und sie verändert den afrikanischen Kanon durch ihren Fokus auf vielfältige, komplexe, oft widerständige Frauenfiguren und durch das Erzählen von familiären und doch hochpolitischen Geschichten.⁴⁹⁹

Der Text desautomatisiert die Wahrnehmung der Leser_innen durch die ironisch-distanzierte Erzählperspektive, die nicht viel erklärt, sondern die Empfindungen und Beobachtungen Ujunwas teilt, und er setzt Verfahren ein, die die Rezeption verlangsamten – besonders die Wendung am Schluss lädt zum mehrfachen Lesen ein. Dadurch eignet sich „Jumping Monkey Hill“

⁴⁹⁴ Vgl. Adichie 2012, S. 140.

⁴⁹⁵ Vgl. Tunca, Daria: Adichie, Chimamanda Ngozi (1977-). In: Dictionary of African Biography. New York, Oxford: Oxford University Press 2011, S. 94f.

⁴⁹⁶ Vgl. Maitrayee & Shrivastava 2017, S. 186ff.

⁴⁹⁷ Vgl. Rodriguez Murphy, Elena: New Transatlantic African Writing: Translation, Transculturation and Diasporic Images in Chimamanda Ngozi Adichie's *The Thing Around Your Neck* and *Americanah*. In: Prague Journal of English Studies. 2017 (6/1), S. 93ff.

⁴⁹⁸ Vgl. Hewett, Heather: *Coming of Age: Chimamanda Ngozi Adichie and the Voice of the Third Generation*. In: *English in Africa*. 2005 (32/1), S. 74ff.

⁴⁹⁹ Vgl. Hanif, Samia: *Vision of the Post colonial World in New Nigerian Fiction. A Literary analysis of Chimamanda Ngozi Adichie, Sefi Atta, Helon Habila and Chris Abani's selected works*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing 2012, S. 62ff.

besonders dazu, die Wahrnehmung der Leser_innen von Rassismus und Rassismuskritik zu schulen: Die Kontraste in der Geschichte – zwischen den *weißen* Hotelgästen und den afrikanischen Autor_innen, zwischen Edwards Lebensweisen, die er den Teilnehmer_innen aufzwingt, und ihren Wünschen – machen Rassismus genauso deutlich, wie die Gespräche zwischen Ujunwa und Isabel, in denen sich die Autorin mit paradoxen Interventionen wehrt. Zur Analyse der Spuren der Kolonisierung eignen sich darüber hinaus die stereotypen und exotisierenden Darstellungen Afrikas im Hotel, die Kategorisierungen, die Ujunwa selbst reproduziert, sowie die Hierarchien zwischen den verschiedenen Kolonialsprachen und ungehörten indigenen Sprachen. Kinder und Jugendliche können dieses Weltwissen über Rassismus auf ihre eigenen Erfahrungen im Kontext der Globalisierung beziehen. Schließlich enthüllt der Text auch die Machtverhältnisse im globalen Literaturbetrieb und fordert Schüler_innen heraus, exotisierende Kategorisierungen und schnelle Urteile in Bezug auf kulturelle Güter und Menschen zu verlernen. Dass gerade Ujunwa als Schwarze Frau diejenige ist, die mit ihrem Widerstand die Ordnung des Schreibworkshops stört, verwirrt die etablierten Hierarchien des Literaturbetriebs und kann ein wichtiges Rollenangebot für die Schüler_innen sein. „Jumping Monkey Hill“ bietet verschiedene Alteritätsangebote, einerseits durch das spezifische Leben und Erleben von Ujunwa in Lagos und in der Hotelanlage, andererseits durch ihre Schwarze, weibliche Perspektive, die besonders *weiße* und männliche Leser_innen zum Perspektivenwechsel auffordert. Ansatzpunkte, um mit rassismuskritischen Begriffen umgehen zu lernen, bietet der Text beispielsweise durch die selbstverständliche Verwendung der Begriffe Schwarz und *weiß*; die Analyse und Interpretation des Textes kann sich der Begriffe der Exotisierung, des Privilegs und der strukturellen Diskriminierung bedienen.

Die Erzählung ist voller Mehrdeutigkeiten, die sich aus ihrer Ausschnitthaftigkeit und den durch die Perspektivierung bedingten Leerstellen ergeben. Durch diese Mehrdeutigkeit stößt die Lektüre von „Jumping Monkey Hill“ mehrere Kontroversen an, sie fordert die Schüler_innen auf, verschiedene Perspektiven einzunehmen und die Geschichte als Medium des Probehandelns zu nutzen: Gerade weil Ujunwas widerständiges Verhalten keine endgültige Lösung und allgemeingültige Befreiungspraxis sein kann, sondern nur eine mögliche Strategie darstellt, die radikaler als die Strategien ihrer Kolleg_innen ist, stellt die Lektüre Leser_innen vor folgende Fragen: Wie ist es für Ujunwa möglich, auch die individualisierende Wirkung der rassistischen Ordnung zu überwinden und sich mit den anderen Teilnehmer_innen zu verbünden? Welchen Weg als Autorin kann Ujunwa gehen? Kann sie als Autorin erfolgreich werden, ohne sich dem mächtigen Literaturbetrieb unterzuordnen? Der Text stellt außerdem die verschiedenen Umgangsweisen der Schriftsteller_innen mit den Diskriminierungen sowie die

widersprüchlichen Gefühle der Protagonistin dar; die Figur Edward wirft die Frage auf, wie dieser verantwortungsvoll mit seinen Privilegien umgehen könnte. Im Rahmen des Unterrichtsgesprächs oder mithilfe handlungs- und produktionsorientierter Methoden können diese Kontroversen diskutiert, damit zusammenhängende Werte und Einstellungen verhandelt und verschiedene Handlungsmöglichkeiten durchgespielt werden. Schüler_innen können die Geschichte aus der Perspektive einer anderen Figur erzählen, andere Widerstandsstrategien ausprobieren oder imaginieren, was beim Workshop passiert, nachdem Ujunwa den Raum verlassen hat. Dabei erfahren Schüler_innen Literatur als Medium, das die Vielfalt an möglichen erlebbaren Wirklichkeiten zeigt und Raum für die Imagination von Utopien öffnet.

In seiner Funktion als politische Botschaft und poetologischer Text stellt „Jumping Monkey Hill“ nicht zuletzt Fragen nach der Authentizität, dem Wirklichkeitsbezug und den gesellschaftlichen Wirkungsmöglichkeiten von Literatur. Neben der textnahen Diskussion bietet sich in diesem Kontext eine Auseinandersetzung mit der Autorin an, die für Schüler_innen als Vorbild individuell bedeutsam sein kann: Die Kontextualisierung der Erzählung in Bezug auf die Autorin zeigt weitere Perspektiven auf „Jumping Monkey Hill“ und besonders auf die poetologische Dimension der Erzählung. Chimamanda Ngozi Adichie steht für die gebildete, selbstbewusste und erfolgreiche Schwarze Frau. Sie lebt heute in den USA, wo nach wie vor ihre Werke erscheinen, und in Nigeria.⁵⁰⁰ Als Adichie in die USA kam, um dort zu studieren, nahm sie sich aufgrund des erlebten Rassismus erstmals selbst als Schwarz wahr.⁵⁰¹ Ihre Erfahrungen als Beobachterin zwischen zwei Systemen verarbeitet sie literarisch,⁵⁰² die große Reichweite und Bekanntheit, die sie inzwischen erlangte, nutzt sie dazu, um sich politisch zu äußern – beispielsweise in ihrer Rede „We should all be feminists“⁵⁰³. Darüber hinaus verweist Adichies Beliebtheit und mediale Präsenz darauf, dass Schwarz sein auch hip ist: Die Sängerin Beyoncé sampelte eine Rede von ihr in einem Song und integrierte Adichie so in die Popkultur.⁵⁰⁴ Adichie versteht es als ihre Aufgabe, mit Literatur als Medium für den sozialen Wandel Fragen anzustoßen,⁵⁰⁵ die ungleichen Verhältnisse zwischen den Geschlechtern zu entlarven,⁵⁰⁶ die

⁵⁰⁰ Vgl. Tunca 2011, S. 94f.

⁵⁰¹ Vgl. Ngwira 2017, S. 287ff.

⁵⁰² Vgl. Rodriguez Murphy 2017, S. 93ff.

⁵⁰³ TEDx Talks: Wir sollten alle Feministen sein. Chimamanda Ngozi Adichie. TEDxEuston. Youtube, 12.04.2013. Aufgerufen über: https://www.youtube.com/watch?v=hg3umXU_qWc&t=89s (Zugriff am 14.04.2019)

⁵⁰⁴ Vgl. Beyoncé: Beyoncé - ***Flawless ft. Chimamanda Ngozi Adichie. Youtube, 24.11.2014. Aufgerufen über: <https://www.youtube.com/watch?v=IyuUWOnS9BY> (Zugriff am 16. April 2019)

⁵⁰⁵ Vgl. Tunca, Daria: The Confessions of a ‘Buddhist Catholic’: Religion in the Works of Chimamanda Ngozi Adichie. In: Research in African Literatures 2013 (44/3), S. 50ff.

⁵⁰⁶ Vgl. Hanif 2012, S. 89.

tradierten Stereotype über Afrika und das Verlangen nach Authentizität zu verwirren,⁵⁰⁷ gesichertes Wissen, wie beispielsweise über den Biafra-Krieg, zu dekonstruieren und ihrer Generation eine Stimme zu geben.⁵⁰⁸ Aus dieser peripheren, transkulturellen Position heraus verortet sie sich gleichzeitig als Teil des nigerianischen literarischen Kanons, den sie mit ihrem Schreiben verändert.⁵⁰⁹ Auch in „Jumping Monkey Hill“ stellt sie intertextuelle Relationen zu Klassikern der afrikanischen Literatur her⁵¹⁰ und sie übernimmt einige literarische Strategien des nigerianischen Autors Chinua Achebe: Dieser schrieb zwar in der Kolonialsprache Englisch, verwendet aber in seinen Texten Igbo Wörter, um die indigene Sprache der Volksgruppe der Igbo, zu der auch Adichie gehört, zu stärken. Im Gegensatz zum kenianischen Schriftsteller Ngũgĩ wa Thiong'o, der die europäischen Kolonialsprachen als Mittel der (neo-)kolonialen Unterwerfung und Entfremdung von der afrikanischen Kultur und das Schreiben auf Englisch als freiwillige Fortsetzung des Imperialismus sieht,⁵¹¹ verstand Achebe das Englische als harmonisierende, einigende Sprache, die die Verständigung aller im polyglotten Afrika ermöglichen würde. Diese Vision zeigt sich auch in „Jumping Monkey Hill“, da sich alle Teilnehmer_innen auf Englisch verständigen können und die Gespräche zwischen ihnen erst den Grundstein von Solidarität legen. Das auch von Adichie häufig genutzte Stilmittel, Igbo Wörter zu verwenden, meist, ohne sie zu übersetzen und so Differenzerfahrungen bei den Leser_innen auszulösen,⁵¹² spielt in „Jumping Monkey Hill“, im Gegensatz zu den anderen Erzählungen der Sammlung, keine Rolle, da die Kommunikation zwischen Menschen verschiedener Volksgruppen und im bildungssprachlichen Kontext geschieht und Igbo dabei eine marginalisierte Rolle einnimmt. Teil der Igbo Kultur ist außerdem die Tradition des mündlichen Erzählens, die sich in der behandelten Erzählung insofern zeigt, als sich fiktive und autobiographische Erzählung

⁵⁰⁷ Vgl. Adichie, Chimamanda Ngozi: African 'Authenticity' and the Biafran Experience. In: *Transition* 2008 (99), S. 43ff.

⁵⁰⁸ Vgl. Strehle 2011, S. 652ff.

⁵⁰⁹ Die Kategorisierung des nigerianischen Kanons in drei Generationen zeigt, wie sich dieser vom Kolonialismus und den Traditionen westlicher Literaturen abgrenzen will: Besonders die erste Generation von nigerianischen Autor_innen, die vor und direkt nach der nigerianischen Unabhängigkeit publizierten, wollte mit ihren Werken zur Etablierung der jungen Nation beitragen (Vgl. Berning, Nora: Narrative Ethics and Alterity in Adichie's Novel *Americanah*. In: *Comparative Literature and Culture* 2015 (17/5), S. 1ff). Die dritte Generation, zu der Adichie gehört, ist durch die aufkommenden postkolonialen Theorien beeinflusst, hinterfragt die Konstruktion der Nation und thematisiert Geschichten rund um Vertreibung, Exil und Migration (Vgl. Hewett 2005, S. 74ff).

⁵¹⁰ Vgl. Adichie 2012, S. 140.

⁵¹¹ Vgl. Ngũgĩ wa Thiong'o: *Dekolonisierung des Denkens. Essays über afrikanische Sprachen in der Literatur*. Münster: UNRAST-Verlag 2017, S. 42ff.

⁵¹² Vgl. Hanif 2012, S. 92ff.

vermischen⁵¹³ und die Erzählinstanz die meisten Gespräche in indirekter oder narrativer Rede wiedergibt.⁵¹⁴

Weitere diskursanalytische Aufgabenstellungen können kulturalisierende Perspektiven auf Adichies Werk in Rezensionen und Klappentexten untersuchen⁵¹⁵ oder die Rolle (unsichtbarer) mächtiger Institutionen im Text, wie der britischen Foundation oder westlicher Universitäten, betrachten. Intertextuelle Aufgabenstellungen können Vergleiche von „Jumping Monkey Hill“ und anderen Erzählungen aus „Heimsuchungen“ anstoßen. Eine dekonstruktive Lektüre im englischsprachigen Original kann die neuen sprachlichen Formen, die aus der Mischung von Nigerianischem und Britischem Englisch entstehen, sowie die Einflüsse von Igbo, die sich in Form von Redewendungen, dialektalen Ausdrucksweisen, sprachlichen Bildern oder direkten Übersetzungen äußern, untersuchen.⁵¹⁶

„Jumping Monkey Hill“ entspricht den formulierten schüler_innenzentrierten und textbezogenen Kriterien der Textauswahl und eröffnet den Schüler_innen die Auseinandersetzung mit einer marginalisierten Perspektive im Kontext postkolonialer Literatur. Die Erzählung zeigt, dass es der erste Schritt im Kampf gegen rassistische und sexistische Strukturen ist, Ausschlüsse und Hierarchien zu erkennen, und sie ermutigt, dagegen aufzustehen. Der Text enthält, trotz der Allgegenwärtigkeit des Ordnungsprinzips Rassismus, eine hoffnungsvolle Perspektive, zeigt die befreiende Funktion literarischen Schreibens und bestärkt Leser_innen darin, diese selbst zu nutzen.

⁵¹³ Vgl. Uchum Egbunika, Louisa: Narrating the Past. Orality, History & the Production of Knowledge in the Works of Chimamanda Ngozi Adichie. In: Emenyonu, Ernest (Hrsg.): A Companion to Chimamanda Ngozi Adichie. Woodbridge: James Currey 2017, S. 17.

⁵¹⁴ Besonders, wenn der Text die Rückmeldungen der Autor_innen zu den Texten der anderen Teilnehmer_innen unkommentiert wiedergibt und so mehrere Ansichten gleichwertig nebeneinanderstehen, ergibt sich aus diesem Stilmittel Multiperspektivität (vgl. Adichie 2012, S. 146f, S. 154f).

⁵¹⁵ Der Klappentext der 2012 im Fischer Verlag erschienenen Ausgabe von „Heimsuchungen“ beschreibt Adichies Texte beispielsweise als Geschichten „von der scheinbar unmöglichen Kunst, auf Messers Schneide zwischen den Kulturen zu balancieren“ (vgl. Adichie 2012).

⁵¹⁶ Vgl. Igboanusi, Herbert: Igbo English in the Nigerian Novel. Ibadan: Encrownfit Publishers 2002, S. 66ff.

3.2 „Der 1. N... meines Lebens“ aus Perspektive der rassismuskritischen Literaturdidaktik

Die Kürzestgeschichte „Der 1. N... meines Lebens“ von Alois Brandstetter ist erstmals 1971 in der Sammlung „Überwindung der Blitzangst“ erschienen und wurde 1999 als Teil der Sammlung „Meine besten Geschichten“ wieder publiziert.⁵¹⁷ Dieser Sammelband enthält Texte, die zwischen literarischer Kleinform, Erzählung, Kommentar, autobiographischem Schreiben und Essay anzusiedeln sind.⁵¹⁸ Brandstetter übt mit seinen satirischen Texten Kritik an der „Verbindung zwischen familiärer und katholisch-kirchlicher Hierarchie“⁵¹⁹ und zeigt, wie sich diese Ordnung, ebenso wie Überreste des Nationalsozialismus, im Sprachgebrauch manifestiert und konserviert.⁵²⁰ Für den rassismuskritischen Literaturunterricht ist dieser Text bedeutsam, weil er die Mechanismen und Funktionen von hate speech enthüllt.

3.2.1. Rassismuskritische Analyse von „Der 1. N... meines Lebens“

Der nur eineinhalb Seiten lange Text erzählt von den Beobachtungen eines Kindes, welches, vermutlich genau wie seine Familie, im Zuge der US-amerikanischen Besetzung das erste Mal einen Schwarzen Menschen sieht. Den Großteil des Textes gibt dieses Kind die widersprüchlichen Aussagen des Vaters wieder, die dessen rassistische Argumentation entlarven. Der Vater reagiert auf das Einfahren der US-amerikanischen Panzer mit einem abwertenden Monolog über Schwarze Menschen und setzt diesen ein paar Tage darauf beim Mittagessen fort, als er die Vergewaltigung der Nachbarin durch einen Schwarzen Soldaten kommentiert.

Der Text erzählt aus der Ich-Perspektive einer erwachsenen Person, die nach vielen Jahren auf die Ereignisse zurückblickt und diese zeitraffend und verdichtet beschreibt. Diese Erzählperspektive wird im Text gleich durch den ersten Satz markiert, der die Geschichte auch zeitlich verortet: „1945 sah ich den 1. N... meines Lebens“. Außerdem reflektiert die Erzählinstanz die Angst des Kindes als Teil eines nicht genauer definierten Wir: „Wir hatten ziemliche Angst, als der 1. N... vor unserem Stubenfenster auftauchte.“⁵²¹ Dieser Satz ist insofern mehrdeutig, als die Angst, die dieses Wir (vermutlich das Kind, die Geschwister und eventuell auch die Mutter des Kindes) spürt, durch den Schwarzen Soldaten oder durch den Einmarsch der US-amerikanischen Soldaten an sich ausgelöst worden sein kann. Diese Angst wird durch die Aussagen des

⁵¹⁷ Vgl. Krieglleder, Wynfrid: Eine kurze Geschichte der Literatur in Österreich. Menschen – Bücher – Institutionen. Wien: Praesens Verlag² 2014, S. 517f.

⁵¹⁸ Vgl. Vansant, Jaqueline: Alois Brandstetter. Meine besten Geschichten. In: World Literature Today, 2000 (74/4), S. 859.

⁵¹⁹ Weidmann, Irene: Alois Brandstetter – Ein Erzähler und seine dominanten Motive. Diplomarbeit. Universität Wien 1995, S. 51.

⁵²⁰ Vgl. Schmidt-Dengler, Wendelin: Nolite conformari huic saeculo! In: Gstättnner, Egyd (Hrsg.): Vom Manne aus Pichl. Über Alois Brandstetter. Salzburg, Wien: Residenz Verlag 1998, S. 36ff.

⁵²¹ Brandstetter 1999, S. 11.

Vaters im Laufe des Textes gesteigert: „Wir hatten alle große Angst, und meine Schwester begann zu weinen.“⁵²² Weitere Auskunft über das Alter des Kindes gibt der folgende Kommentar der Erzählinstanz: „Immer mehr N... tauchten vor unserem Stubenfenster auf. Ich konnte noch gar nicht so weit zählen.“⁵²³ Dieser Hinweis zeigt außerdem das Gefühl der Bedrohung, das durch den Einmarsch entsteht. Die Stube als zentraler Ort des Elternhauses sowie das Sprichwort, „daß Schindeln am Dach sind“⁵²⁴, zeigen sprachlich die Distanz zur Gegenwart. Der Text kann, besonders in Verbindung mit den anderen Texten der beiden Sammlungen, autobiographisch gelesen werden: Brandstetter wurde 1938 als jüngstes von sechs Kindern geboren und wuchs in Aichmühl/Pichl bei Wels auf. Diese Region wurde 1945 von US-amerikanischen Truppen besetzt.⁵²⁵ Das Kind, dessen Erleben aus distanzierter Perspektive beschrieben wird, könnte sieben Jahre alt sein, wie Brandstetter im Jahr 1945. Gleichzeitig unterlaufen die Texte Brandstetters aber die Muster autobiographischen Schreibens ironisch und zeigen, dass ein Leben nicht verlässlich und vollständig, sondern nur voller Widersprüche und Lücken dargestellt werden kann.⁵²⁶ Auch „Der 1. N... meines Lebens“ versucht nicht, Wahrheiten und Wirklichkeit zu produzieren, sondern zeigt, literarisch verfremdet, die spezifische, unverlässliche Perspektive eines Kindes. Deswegen kann diese Kürzestgeschichte auch für sich stehen, der Inhalt erschließt sich ohne Wissen über den Autor. Die kurze Schilderung von im Bereich des Privaten ablaufenden Geschehnissen verweist auf ihre gesellschaftspolitische Dimension. Die distanzierte Perspektive der erwachsenen Person, die, im Gegensatz zum Kind, welches vor allem die Angst der Erwachsenen wahrnimmt, im Rückblick die Geschehnisse rund um das Kriegsende einordnen und verstehen kann, ermöglicht erst die satirische und entlarvende Schreibweise der Geschichte.

Die Aussagen des Vaters werden in indirekter Rede wiedergegeben, wobei die Verwendung des Indikativs anstatt des Konjunktivs und immer wiederkehrende Füllwörter – wie eigentlich, gewissermaßen, sozusagen, in gewissem Sinne, nun einmal – ihren mündlichen Charakter unterstreichen. Die Aussagen des Vaters erscheinen so unmittelbar wiedergegeben. Als erste Reaktion auf die Schwarzen Soldaten will er sich und seine Familie von einer toleranten Haltung überzeugen, wobei die wiederkehrenden Füllwörter und die Verwendung des gewaltvollen N-Worts seine Botschaft ad absurdum führen:

⁵²² Brandstetter 1999, S. 12.

⁵²³ Brandstetter 1999, S. 11.

⁵²⁴ Brandstetter 1999, S. 12.

⁵²⁵ Vgl. Kriegleder 2014, S. 517f.

⁵²⁶ Vgl. Schmidt-Dengler 1998, S. 38.

Vater sagte immer wieder, daß wir keine Angst haben brauchen, weil die N... eigentlich auch Menschen sind. Vater sagte, daß die N... gewissermaßen auch Menschen sind. Vater sagte, daß die N... sozusagen auch Menschen sind. Vater sagte, daß die N... in gewissem Sinne auch Menschen sind.⁵²⁷

Dieser repetitive Monolog des Vaters zeigt, dass er unsicher ist und selbst nicht an das glaubt, was er sagt. In seiner zweiten Reaktion zeigt sich, woher dieser Versuch einer toleranten Haltung kommt: Der Vater argumentiert, dass die Trennung in *weiße* und Schwarze Menschen gottgegeben sei, Schwarze Menschen aber von Missionaren bekehrt werden müssen, weil, so hat der Vater in einem Buch eines Missionars gelesen, „viele N... eine ganz weiße Seele haben“⁵²⁸. Die Hautfarbe wird als abwaschbar dargestellt, die Begriffe *weiß* und Schwarz sind mit tradierten Bedeutungen aufgeladen: *weiß* steht für Gottesfürchtigkeit und moralische Überlegenheit, Schwarz für Gottlosigkeit und Minderwertigkeit. Dem Kind, aus dessen Perspektive erzählt wird, ist diese Argumentation zwar einsichtig, die ironisch-distanzierte Erzählinstanz dekonstruiert diese Verknüpfung von Religiosität, gleichbedeutend mit moralischer Integrität, mit einem sichtbaren Merkmal aber folgendermaßen:

Obwohl kein einziger N... mit so einer weißen Seele vor unserem Stubenfenster auftauchte, leuchtete es mir doch gleich ein, daß sich mit diesem Bekehren, wie es Vater nannte, oder sonst irgendwie manches an der schwarzen Farbe machen ließe.⁵²⁹

Neben der Argumentationsstrategie der Entmenschlichung zeigen sich im Monolog des Vaters das Vermeidungs-, das Defizit- und Helfersyndrom: Zuerst versucht der Vater, eine konfliktfreie Idylle herzustellen. Das Thema bestehender Ungleichbehandlungen wird vermieden, indem scheinbar allen der Status Mensch zugesprochen und die Verschiedenheit toleriert wird. Anschließend schreibt er PoC aufgrund ihrer Hautfarbe ein moralisches Defizit zu, das sie niemals ausgleichen können. Und schließlich verweist der Bezug auf den Missionar auf die gewaltvolle Kolonialgeschichte, die mit der Verantwortung *weißer* Menschen, PoC zu helfen und zu befreien, gerechtfertigt wurde.⁵³⁰ Der Vater betet dabei einer religiösen Instanz nach, die Kinder wiederum beten die Meinung des Vaters nach – auch darauf verweist die repetitive „Vater sagte“-Struktur.

Schließlich greift der Vater die Thematik einige Tage darauf wieder auf und verwirft seine bemüht tolerante Haltung:

⁵²⁷ Brandstetter 1999, S. 11.

⁵²⁸ Brandstetter 1999, S. 11.

⁵²⁹ Brandstetter 1999, S. 11.

⁵³⁰ Vgl. Rösch 2000a, S. 114ff.

Vater sagte, daß die N... eigentlich gewissermaßen und sozusagen keine Menschen sind. Vater sagte, daß die N... in gewissem Sinne Tiere sind. Vater sagte, dass die N... vergleichbar sind. Vater sagte, daß die N... nicht wie wir sind.⁵³¹

Obwohl seine Frau ihn ermahnt, kann sich der Vater mit seiner Hassrede nicht zurückhalten. Jetzt treten seine internalisierten Denkmuster zutage, die schon während seines vorhergehenden Monologs mitgeschwungen sind: Der Vater stellt eine Teilung zwischen dem sogenannten Wir und den sogenannten Anderen her. Aufgrund eines Vorfalls fällt er ein pauschalisierendes Urteil über alle Schwarzen Menschen und die Dehumanisierung tritt noch deutlicher zutage, als er sie als Tiere bezeichnet. Die Geschichte schließt mit der Argumentation der Täter_innen-Opfer-Umkehr: „Vater sagte aber, daß wir keine Angst haben dürfen, weil die Nachbarin augenommen eigentlich sowieso eh eine Hure ist.“⁵³² Der Text zeigt die Verstrickungen von Missionierungs- und Kolonialdiskursen und wie tief verwurzelt menschenfeindliche Haltungen sind. Der Katholizismus und das Patriarchat stützen einander und tradieren ihre mächtigen Ideologien über Generationen. Der historische Kontext der Geschichte, die am Ende des zweiten Weltkrieges spielt, macht deutlich, wie die menschenfeindliche Indoktrinierung in einem hierarchischen System, wie dem NS-Regime, vonstattengehen konnte und zeigt die ideologischen Kontinuitäten trotz Kriegsende:⁵³³ Antisemitismus und Rassismus sind verschiedene Spielarten des gleichen Systems. Diese Geschichte stört durch die Thematisierung von Tabus das Opfer-Narrativ Österreichs und widerlegt das Bild vom ländlichen Leben als Idyll.⁵³⁴ Indem der Text den Kontext und den Vorgang der Normalisierung von hate speech zeigt, stellt er das rassistische Sprechen aus und stößt eine Reflexion über Sprache und Macht an. Deswegen bekommt in diesem Text das N-Wort, das immer entwürdigend bleibt und die unterdrückenden Strukturen aktualisiert, die Funktion, das sprachlich konservierte Trauma durchzuarbeiten.⁵³⁵

⁵³¹ Brandstetter 1999, S. 12.

⁵³² Brandstetter 1999, S. 12.

⁵³³ Vgl. Kriegleder 2014, S. 427.

⁵³⁴ Vgl. Weidmann 1995, S. 71.

⁵³⁵ Vgl. Butler 2006, S. 158ff.

3.2.2 „Der 1. N... eines Lebens“ im rassismuskritischen Literaturunterricht

Diese Kürzestgeschichte bietet spezifische Möglichkeiten rassismuskritischen literarischen Lernens, die sich besonders auf die sprachlichen Strategien von Rassismus konzentrieren. Der Interessenslage der Schüler_innen entspricht der Text insofern, als er gewaltvolle Sprache literarisiert und zum Reflexionsgegenstand macht, die ähnlich der gewaltvollen Sprache ist, mit der Kinder und Jugendliche besonders im Kontext der Sozialen Medien tagtäglich konfrontiert sind – die Hassrede des Vaters erinnert an das Phänomen des Shitstorms. Die verwendeten Erzählstrategien fordern die Leser_innen auf, die Fragwürdigkeit der Aussagen des Vaters zu erkennen und der hate speech des Vaters zu widersprechen. Anhand seiner Hassrede können Schüler_innen ihre Analysefähigkeiten entwickeln und die Argumentationsstrategien der Dehumanisierung, der Pauschalisierung und des Othering sowie das Vermeidungs-, Defizit- und Helfersyndrom herausarbeiten. In dieser Kürzestgeschichte zeigen sich auch die Hintergründe rassistischer Sprache: Die gezielte Abwertung Anderer soll den eigenen (von Gott gewollten) überlegenen Status erhalten. Außerdem wird die Befriedigung der Bedürfnisse des Vaters nach Sicherheit, Zugehörigkeit, Selbstbestimmung und Kontrolle durch den Einmarsch der Soldaten gefährdet und soll durch das abwertende Sprechen wiederhergestellt werden. Die Schüler_innen sind gefordert, das erarbeitete Weltwissen auf eigene Erfahrungen im Kontext rassistischen Sprechens und besonders auf aktuelle Debatten rund um Flucht- und Migrationsbewegungen zu beziehen: Welcher rassistischen Strategien bedienen sich Sprecher_innen in diesen Diskursen? Anhand welcher Merkmale – von der Hautfarbe bis zur Kultur und Religion – geschieht Othering? Welche Bedrohungsszenarien werden imaginiert? Wie präsentieren sich *weiße* Sprecher_innen selbst – als Helfer_innen, Beschützer_innen oder Opfer? Sowohl die Schwarzen Soldaten als Teil der US-amerikanischen Armee als auch die aktuellen Fluchtbewegungen aus ehemaligen Kolonialstaaten verweisen auf den kolonialgeschichtlichen Kontext. Schüler_innen können anhand dieser Auseinandersetzung lernen, gesellschaftspolitische Diskurse in Bezug auf historische Kontexte zu betrachten.

Neben rassistischen Argumentationsstrategien stellt der Text auch das gewaltvolle N-Wort als Teil der hate speech des Vaters aus. Gleichzeitig übernimmt die Erzählinstanz selbst diesen Begriff vom Vater und zeigt damit, wie dieses im öffentlichen Diskurs normalisiert wurde. Der Text ist darum gerade ein Lehrbeispiel für die verletzende Wirkung des N-Worts und zeigt, dass sich jede Verwendung des Begriffes auf die vorhergehenden rassistischen Reden, wie die des Vaters, bezieht und diese aktualisiert. Das N-Wort als *weißes* Konzept schreibt die rassistische Ordnung fest und ist unwiderruflich mit den Konnotationen der Primitivität, Animalität, Schmutzigkeit, Minderwertigkeit und Gottlosigkeit verknüpft. Wer diesen Begriff verwendet,

tut dies, um die eigene Macht über die Entwürdigten zu sichern.⁵³⁶ In der Auseinandersetzung mit „Der 1. N... meines Lebens“ halte ich es für unabdingbar, in den literarischen Text einzugreifen und den Begriff abzukürzen, um das ungehinderte Zirkulieren des N-Worts zu erschweren. Außerdem bietet dieses Eingreifen in den Text selbst einen Vorschlag in der Kontroverse rund um den Umgang mit gewaltvollen Begriffen an und zeigt, dass die sprachliche Gewalt, die vom N-Wort ausgeht, nicht in Frage gestellt wird. Der Unterrichtskontext muss ein Schutzraum sein, der es Schüler_innen ermöglicht, einerseits die Tabus hinter sanktionierten Begriffen zu ergründen und zu diskutieren und andererseits selbst vor der Wiederholung des Traumas durch die Verwendung des Begriffs sicher zu sein.

Die Kürzestgeschichte eröffnet Schüler_innen aufgrund der zeitlichen und räumlichen Distanz zum ländlichen Leben in Österreich im Jahr 1945 Differenzerfahrungen; durch die Figur des Kindes bietet der Text außerdem ein Identifikationsangebot: Die Schüler_innen können sich in die ungehörte Perspektive des Kindes hineinversetzen, seine Sicht auf die Geschehnisse imaginieren oder die Geschichte so umschreiben, dass das Kind die rassistische Rede des Vaters unterbricht, sie stört, ihr etwas entgegnet. „Der 1. N... meines Lebens“ zeigt rassistische Argumentationsstrategien, die sich in ihren Schreibweisen verändern und fortbestehen, auch, wenn Begriffe wie das N-Wort inzwischen im öffentlichen Diskurs sanktioniert werden. Diese Strategien zu erkennen und zu analysieren, fordert die Schüler_innen heraus, ihre Wahrnehmung für Rassismus zu schulen, den eigenen und den allgemeinen Sprachgebrauch zu reflektieren und sich Weltwissen über Rassismus anzueignen.

⁵³⁶ Vgl. Kilomba 2009, S. 140f.

3.3 „Selam Berlin“ aus Perspektive der rassismuskritischen Literaturdidaktik

Der 2003 erschienene Jugendroman „Selam Berlin“ der deutsch-türkischen Autorin Yadé Kara handelt von Hasan Kazan, einem jungen Erwachsenen, der in Berlin und Istanbul aufgewachsen ist und am Tag des Mauerfalls 1989 beschließt, nach Berlin zurückzukehren, um dort sein Leben in die Hand zu nehmen. Die rassismuskritische Analyse des Romans konzentriert sich auf den Einfluss der rassistischen Ordnung und der kulturalistischen Stereotype auf die Identitätsbildung der Figuren und ihre verschiedenen Strategien im Umgang mit Rassismus. Andere rassismuskritische Fragestellungen, wie zum Zusammenhang zwischen Kapitalismus- und Rassismuskritik oder wie sich Rassismus und Rassismuskritik in der Darstellung des Raumes zeigen, bleiben außen vor.

3.3.1 Rassismuskritische Analyse von „Selam Berlin“

Der Roman wird aus der Ich-Perspektive des Protagonisten Hasan erzählt: Dieser blickt auf die ein paar Jahre zurückliegenden Ereignisse zurück, kommentiert und reflektiert diese. Gleichzeitig wird die Innenperspektive Hasans vermittelt und die Leser_innen können an seinen Empfindungen und Gedanken teilhaben. Der Text weicht oftmals von der Rechtschreibnorm ab, die Sprache ist häufig derb und sexistisch, aber auch voll Sprachwitz und Selbstironie. Türkisch und Deutsch werden gleich durch den zweisprachigen Titel als Sprachen des Textes markiert. Die türkischen Begriffe im Text – so wie Lan, Selam, Yavrum oder Inschallah – werden entweder in einer Fußnote übersetzt oder deren Bedeutung erschließt sich aus dem Kontext. Gespräche, die auf Türkisch stattfinden, werden auf Deutsch wiedergegeben. Das zeigt, dass der Text vor allem deutschsprachige Leser_innen adressiert. Auch Englisch – negativ konnotiert als Sprache der Kolonialmacht,⁵³⁷ positiv konnotiert als Sprache des Pop –, Arabisch⁵³⁸ und deutsche Dialekte⁵³⁹ sind Teil des Textes. Die Geschichte wird laufend in der Topographie Berlins verortet, popkulturelle und intermediale Verweise, besonders auf Musik,⁵⁴⁰ verweisen auf die Jugendkultur der ausgehenden 80er Jahre. Die erzählte Zeit erstreckt sich vom 9. November 1989, dem Tag des Mauerfalls, bis zum 3. Oktober 1990, dem Vereinigungstag.

Hasan, oder Hansi, wie ihn seine Adoptivoma und seine beste Freundin Leyla nennen,⁵⁴¹ versteht sich selbst als Berliner und will, seit er als Dreizehnjähriger mit seiner Mutter und seinem Bruder nach Istanbul gezogen ist, zurück in die deutsche Stadt.⁵⁴² Sein Vater leitet in Westberlin

⁵³⁷ Vgl. Kara 2003, S. 157.

⁵³⁸ Vgl. Kara 2003, S. 149.

⁵³⁹ Vgl. Kara 2003, S. 177, S. 254.

⁵⁴⁰ Vgl. Kara 2003, S. 149.

⁵⁴¹ Vgl. Kara 2003, S. 36.

⁵⁴² Vgl. Kara 2003, S. 18, S. 85.

ein Reisebüro und ist nur in den Ferien in Istanbul. Als Hasan in Berlin sein eigenes Leben aufbauen will, begegnet er einigen Schwierigkeiten: Für die teure Einschreibung als Archäologiestudent hat er kein Geld. Er verliebt sich unglücklich in Cora, die mit Wolf, einem arroganten Filmregisseur, zusammen ist. Als das Doppelleben seines Vaters, der im ehemaligen Ostberlin eine Geliebte und einen Sohn hat, auffliegt, zerbricht die Familie Kazan und Hasan stürzt in eine Krise. Als er überraschend in Wolfs neuem Kinofilm eine Rolle als türkischer Drogendealer bekommt, scheint es bergauf zu gehen. Hasan zieht aus der Wohnung seines Vaters aus und beginnt eine Affäre mit Cora. Am Filmset, in der neuen WG und zunehmend auch im öffentlichen Raum ist Hasan aber mit Rassismen und kulturalistischen Stereotypen konfrontiert, auf die er hilflos, oft aggressiv und manchmal sogar mit Gewalt reagiert. Dann lernt er den Sohn seines Vaters kennen – es ist Adem, der mit ihm am Filmset gedreht hat. Cora lässt ihn links liegen und er schlägt sie in einem Streit. Sein bester Freund Kazim wird in der U-Bahn von einer Gruppe rechtsextremer Fußballfans zusammengeschlagen. Daraufhin beschließt Hasan, Kazims Geschichte publik zu machen und Berlin zu verlassen – vielleicht in Richtung London, von dessen Weltoffenheit Kazim geschwärmt hat.

Diese Coming of Age-Geschichte zeigt die Suche eines jungen Mannes nach Zugehörigkeit und der Möglichkeit, frei von gewaltvollen und einschränkenden Zuschreibungen zu leben. Berlin symbolisiert dabei zunächst für Hasan den Ort, an dem dieses Leben möglich wird. Auch andere Figuren sind auf der Suche und wechseln ihre globale Position oder sehnen sich danach: Baba, Hasans Vater, hat Sehnsucht nach Istanbul. Ediz, Hasans Bruder, zieht nach Boston.⁵⁴³ Leyla zieht es in den Nahen Osten, wo sie hofft, eine ursprünglichere Kultur als Alternative zu den westlichen Normen zu finden.⁵⁴⁴ Hasan durchschaut diesen Mechanismus nach und nach: „Alle lebten von Illusionen und brannten sich diese ins Herz ein.“⁵⁴⁵ „Selam Berlin“ handelt somit auch von der Desillusionierung, die mit dem Erwachsenwerden einhergeht.⁵⁴⁶ Berlin kann Hasans Wünsche nicht erfüllen und er nimmt die Stadt zunehmend als bedrohlich wahr; die rassistische Ordnung verhindert auch hier die erfolgreiche Entwicklung einer transkulturellen Identität. Die unerfüllbare Norm der Integration führt zu Konflikten und Leidensdruck: Hasan ist zuerst genervt von alltäglichen Diskriminierungen und reagiert dann angesichts seiner

⁵⁴³ Die Annäherung der Istanbuler Schickeria, zu der Ediz gehören will, an den Westen, was sich durch ihren Medienkonsum, ihre Kleidung oder dadurch, dass sie ihre Kinder auf die deutsche Schule schickt, zeigt, ist als Wunsch, an der Macht des weißen Zentrums teilzuhaben, zu verstehen (vgl. Kara 2003, S. 157).

⁵⁴⁴ Vgl. Kara 2003, S. 104, S. 146.

⁵⁴⁵ Kara 2003, S. 170.

⁵⁴⁶ Vgl. Salama, Dalia: Die literarische Darstellung einer deutsch-türkischen Erfahrung des Berliner Mauerfalls anhand von Yadé Karas Roman *Selam Berlin*. In: Hess-Lüttich, Ernest, Kuruyazici, Nilüfer, u.a. (Hrsg.): *Metro-
polen als Ort der Begegnung und Isolation. Interkulturelle Perspektiven auf den urbanen Raum als Sujet in Lite-
ratur und Film*. Frankfurt am Main: Peter Lang 2011, S. 250ff.

Machtlosigkeit zunehmend aggressiv. Am Ende der Geschichte wird Hasan aktiv und befreit sich aus seiner Resignation. Er erkennt und benennt Rassismus, den er oft nicht wahrhaben wollte.⁵⁴⁷ Seine persönliche Geschichte wird zu einer Geschichte über die Mechanismen der rassistischen Gesellschaft: Der Angriff auf Kazim, der unbeachtet blieb, kann als ein Motiv der Erzählinstanz, Hasans Geschichte zu erzählen, verstanden werden.

Die rassistische Ordnung zeigt sich in vielerlei Hinsicht in dem Roman, sie beeinflusst die Identität Hasans, der selbst auf die Kategorie der Kultur als zentrale identitätsstiftende Kategorie zurückgreift, und bringt vielfältige Strategien gegen Rassismus hervor. Hasan wird „Kanacke[] hier und Almanci[] dort“⁵⁴⁸ genannt, also sowohl in Berlin als auch in Istanbul als Fremder verstanden und ständig nach seiner Herkunft gefragt, wobei seine Andersartigkeit an seinem Berliner Akzent im Türkischen und seiner Haut- und Haarfarbe festgemacht wird. Sein Umfeld verlangt nach einer eindeutigen Zuordnung Hasans zu einer bestimmten, an eine Nation gekoppelten Kultur.⁵⁴⁹ Hasan versucht, den Kategorisierungen entgegenzuwirken, indem er sich beispielsweise für sein WG-Casting als „Junge von nebenan“⁵⁵⁰ kleidet. Trotzdem fürchten sich seine neuen Mitbewohner_innen vor „Familienbesuche[n] mit acht Kindern, Grillparties auf dem Balkon oder Hammelschlachten in der Badewanne“⁵⁵¹. Als er einzieht, muss er alle naiven und kulturalistischen Fragen seiner Mitbewohnerinnen beantworten, was er zuerst geduldig macht, aber dann reicht es ihm, sich immer erklären und als typischer Repräsentant der türkischen Kultur herhalten zu müssen. Er verfällt zunehmend in Schweigen und geht auf Distanz.⁵⁵² Angesichts seiner Machtlosigkeit reagiert Hasan im Verlauf des Romans zunehmend aggressiv auf gesellschaftliche Kategorisierungen: Während er anfangs über rassistische Äußerungen, wie von Leylas Nachbarin,⁵⁵³ hinwegsieht, ignoriert er die Kommentare einer Kollegin am Filmset zuerst und kontert dann.⁵⁵⁴ Während seiner Wohnungssuche wird Hasan einmal für einen Teppichverkäufer gehalten und obwohl er ruhig bleibt und sich von seiner besten Seite präsentiert, bekommt er das ausgeschriebene Zimmer nicht. Daraufhin beschimpft er die Vermieterin und zerschlägt eine Türscheibe.⁵⁵⁵ Am Ende des Romans verletzt er, als er nach dem Angriff auf Kazim große Wut und Verzweiflung spürt, einen Jugendlichen schwer, weil dieser ihn an die Angreifer erinnert.⁵⁵⁶

⁵⁴⁷ Vgl. Kara 2003, S. 349.

⁵⁴⁸ Kara 2003, S. 5.

⁵⁴⁹ Vgl. Kara 2003, S. 18.

⁵⁵⁰ Kara 2003, S. 195.

⁵⁵¹ Kara 2003, S. 201.

⁵⁵² Vgl. Kara 2003, S. 204f.

⁵⁵³ Vgl. Kara 2003, S. 178.

⁵⁵⁴ Vgl. Kara 2003, S. 254.

⁵⁵⁵ Vgl. Kara 2003, S. 188f.

⁵⁵⁶ Vgl. Kara 2003, S. 343ff.

Besonders deutlich wird die rassistische Ordnung am Filmset anhand von Hasans Rolle als Dealer, der einen anderen Dealer wegen dessen Verletzung der Familienehre tötet, und anhand dessen, wie der Regisseur und Drehbuchautor Wolf ihn behandelt.⁵⁵⁷ Er betrachtet Hasan als bemitleidenswerten Menschen, der zwischen den Kulturen hin- und hergerissen ist und missbraucht ihn, um sich von ihm seine vorgefertigten Ansichten über Türk_innen bestätigen zu lassen. Hasan erkennt, dass er Wolfs sture Ansichten nicht ändern kann und widerspricht Wolf nur einmal erfolglos:

„Die haben doch alle ein Messer?“ Ich schüttelte den Kopf. „Aber nein, überhaupt nicht“, wendete ich ein und: „Nur einige Kids haben –“, „Aber Hasan...?“ unterbrach mich Wolf. „Ich hab doch schließlich in Kreuzberg gelebt...“⁵⁵⁸

Ansonsten denkt sich Hasan seinen Teil und widerspricht nicht, weil er seine Rolle im Film nicht gefährden will:

Was heißt hier „bei euch Türken“? Der ganze Planet wurde von irgendwelchen Vätern und Oberhäuptern und anderen ergrauten Männern regiert. Ich behielt es für mich. Dieser Abend ging in Richtung alles erklären, vor allem sich erklären und „die Türken erklären“. Wie sollte ich Wolf 60 Millionen Türken nahebringen.⁵⁵⁹

Hasan beschließt, mitzuspielen und die von Wolf gewünschte Rolle einzunehmen. Daran hat er teilweise auch Spaß, besonders, wenn es um die Zuspitzung und Verfeinerung seiner Filmszene geht.⁵⁶⁰ Als ihn seine Freund_innen Leyla und Kazim auf die Problematik der Rolle aufmerksam machen, wird er trotzig, da er in seiner finanziell prekären Lage keine andere Wahl sieht, als die Rolle anzunehmen.⁵⁶¹

Die Generation der Eltern, der ersten Gastarbeiter_innen in Deutschland, zeichnet die Erzählinstanz als Menschen, die sich mit den ausschließenden Gegebenheiten in Deutschland arrangieren und eine starke Verbundenheit zur Türkei aufbauen. Die migrierten Türk_innen in Berlin schaffen eine kollektive Identität, indem sie sich auf eine gemeinsame Vergangenheit und das Konstrukt einer gemeinsamen Kultur beziehen.⁵⁶²

Baba lebte und arbeitete in Kreuzberg, und den ganzen Tag über sprach er türkisch, trank türkischen Tee und verdrückte Köftes und Kebaps. Auf seinen Geschäftsbesuchen in Ostberlin stopfte er sich mit Eisbein, Schweinshaxe und Sauerkraut voll. Dort war er frei, denn es gab keine Türken, keine Moslems und keinen Allah in der sozialistischen DDR.⁵⁶³

⁵⁵⁷ Vgl. Kara 2003, S. 220.

⁵⁵⁸ Kara 2003, S. 244.

⁵⁵⁹ Kara 2003, S. 244.

⁵⁶⁰ Vgl. Kara 2003, S. 220ff.

⁵⁶¹ Vgl. Kara 2003, S. 250ff.

⁵⁶² Vgl. Neumann 2005, S. 160.

Auch in Istanbul beobachtet Hasan, wie Identitäten in der Diaspora inszeniert werden: „In der deutschen Schule Istanbul waren die Deutschen deutscher als die Deutschen hier in Berlin.“ (Kara 2003, S. 29)

⁵⁶³ Kara 2003, S. 67.

Die türkische Community ist eine starke Norm, die, personifiziert in der Nachbarin Emine Hanım, auch im Ehestreit der Kazans mitmischte. Baba hat zwar nostalgische Sehnsucht nach Istanbul, die Stadt, die er als seine Heimat versteht und deren Verwestlichung er nicht mitbekommt, nützt aber die Freiräume, die ihm Ostberlin ermöglicht: Dort kann er sich als Marxist ideologisch äußern, sich außerhalb der Norm der türkischen Community bewegen und eine Geliebte haben. Teil der kollektiven türkischen Identität, wie sie im Roman gezeigt wird, ist die Überlegenheit der sogenannten türkischen Kultur gegenüber der sogenannten deutschen Kultur: Es herrscht das Bild der Türk_innen, die sich von Unterdrückung nicht unterkriegen lassen.⁵⁶⁴ Der Westen kennt laut Baba keine Kultur, keinen Familienzusammenhalt und keinen Respekt⁵⁶⁵ und er schickt seine Söhne schließlich zurück nach Istanbul, um sie vor dem schädlichen westlichen Einfluss zu bewahren.⁵⁶⁶ Kultur bedeutet für Baba also einerseits etwas, was Menschen qua Geburt zukommt – das Türkische ist für ihn in der DNA verankert⁵⁶⁷ –, das andererseits nur durch die gemeinschaftliche Pflege kultureller Traditionen fortbestehen kann.

Dieses Verständnis von Kultur als (biologische) Wurzel, als fixer Kanon bestimmter Traditionen und Praktiken wird auch von der nächsten Generation tradiert: Leyla sucht nach dem, was sie als ihre kulturellen Wurzeln versteht; Hasans Wunsch, Archäologie zu studieren, weist auf das Bedürfnis, ebenso nach seinen Wurzeln zu graben, und auf den Topos der überlegenen asiatischen Hochkultur hin. Die jüngere Generation befreit sich zwar von einigen Normen und Haltungen ihrer Eltern und fühlt sich ihnen überlegen: Hasan, Kazim und Leyla nehmen Drogen und haben andere Vorstellungen von Religionsausübung; sie wollen sich von der Rolle der Erklärer_innen der Türkei lösen, als Teil der deutschen Gesellschaft akzeptiert werden und ihre Umwelt mitgestalten; Leyla setzt sich theoretisch mit Rassismus auseinander und benennt Ungerechtigkeiten.⁵⁶⁸ Aber trotzdem re-essentialisieren sie kulturalistische Kategorien: So spricht Hasan beispielsweise Adem ab, Türke zu sein, weil er nicht auf diesen Kanon der Traditionen zugreifen kann und nicht türkisch spricht;⁵⁶⁹ Ein_e echte_r Berliner_in ist für ihn nur, wer in der Stadt geboren wurde.⁵⁷⁰ Hier wird ersichtlich, wie Sprache als Merkmal für nationale Zugehörigkeit aufgeladen und Kultur als geographisch fest verankert gedacht wird.⁵⁷¹ Türkisch zu sein, bedeutet für Hasan Unordnung und Emotionalität, während er Ordnung und Rationalität

⁵⁶⁴ Vgl. Kara 2003, S. 127f.

⁵⁶⁵ Vgl. Kara 2003, S. 155f.

⁵⁶⁶ Vgl. Kara 2003, S. 28.

⁵⁶⁷ Vgl. Kara 2003, S. 128.

⁵⁶⁸ Vgl. Kara 2003, S. 111, S. 263.

⁵⁶⁹ Vgl. Kara 2003, S. 301.

⁵⁷⁰ Vgl. Kara 2003, S. 376.

⁵⁷¹ Vgl. Wintersteiner 2006b, S. 41ff.

als deutsch versteht,⁵⁷² womit er kulturalistische Stereotype reproduziert. Die Sprache des Textes ist bilderreich, polemisch, oftmals verallgemeinernd und widersprüchlich und beschreibt die Figuren anhand von zugespitzten Gegensätzen, weswegen auch die Figuren und ihre Argumentationen nicht immer stimmig sind. Hasan kann sich von dem kategorisierenden Denken, unter dem er selbst leidet, nicht lösen – die Bestandteile seiner scheinbaren Hybridität können auf als abgeschlossen gedachte Kulturen zurückgeführt werden:⁵⁷³

Eigentlich hatte ich alles von beidem. Von Ost und West, von deutsch und türkisch, von hier und da. Aber das konnten Leute wie Wolf nicht verstehen und wollten es nicht verstehen. Sie sahen in mir immer einen Problemfall. Jemanden, der zwischen den Kulturen hin- und hergerissen war, jemanden, der nicht dazugehörte. *Piss off!* Ich war so, wie ich war. Die anderen versuchten mir Probleme einzureden, die ich nicht hatte. [...] Ich war wie ein Flummiball, sprang zwischen Osten und Westen hin und her, ha.⁵⁷⁴

Der Protagonist schafft es zwar nicht, etwas Neues, tatsächlich Hybrides zu kreieren und er ist nach wie vor von der Anerkennung seiner Identität durch die hegemoniale Ordnung abhängig. In dieser Hinsicht wirkt der Text wie eine direkte und vereinfachende Projektion kulturwissenschaftlicher Theorien auf Hasan.⁵⁷⁵ Trotzdem transformiert Hasan aktiv das vielfältige kulturelle Angebot und passt es seinen persönlichen Umständen an. Seine Statements können auch als *self-writing* verstanden werden, durch diese bewusste Verortung im Dazwischen löst sich Hasan in einem ersten Schritt von den dualistischen Kategorien. Darüber hinaus bricht der Text mit den reproduzierten kulturalistischen Vorstellungen dadurch, dass der Kulturbegriff destabilisiert wird und die Figuren, die scheinbar ein gemeinsames Merkmal, wie die Nationalität oder Religionszugehörigkeit, aufweisen, ganz unterschiedlich gezeichnet werden. Hasans Mutter verwirrt die dualistische Teilung in Ost und West, wenn sie die Türkei als Wiege der westlichen Zivilisation bezeichnet.⁵⁷⁶ Hasan bricht mit den abwertenden Vorstellungen über Berliner Türk_innen, wenn er sich auf kanonisierte Bildungsinhalte bezieht – er kennt Samuel Beckett, Salvador Dalí, Robert Musil und marxistische Theorie.⁵⁷⁷ Im Umgang mit Cora probiert er neue Formen von Männlichkeit aus.⁵⁷⁸ Das gewalttätige Verhalten des reflektierten jungen Mannes auf seine Herkunft zurückzuführen, erweist sich als kulturalistischer Fehlschluss und lässt sich vielmehr durch die emotional belastenden Situationen erklären.

⁵⁷² Vgl. Kara 2003, S. 15ff.

⁵⁷³ Vgl. Bonner, Withold: Vom Café Cyprus zu Mitropa und Volksbühne. Räume bei Yadé Kara und Emine Sevgi Özdamar. In: Hess-Lüttich, Ernest, Kuruyazıcı, Nilüfer, u.a. (Hrsg.): Metropolen als Ort der Begegnung und Isolation. Interkulturelle Perspektiven auf den urbanen Raum als Sujet in Literatur und Film. Frankfurt am Main: Peter Lang 2011, S. 261ff.

⁵⁷⁴ Kara 2003, S. 223.

⁵⁷⁵ Vgl. Bonner 2011 S. 263f.

⁵⁷⁶ Vgl. Kara 2003, S. 127.

⁵⁷⁷ Vgl. Kara 2003, S. 99f, S. 230.

⁵⁷⁸ Vgl. Kara 2003, S. 57f.

Der postkoloniale Roman zeigt verschiedene Strategien im Umgang mit Rassismus: die theoretische Auseinandersetzung Leylas und ihre bewusste Identifikation mit marginalisierten, von der westlichen Norm abweichenden Kulturtechniken, Hasans Gelassenheit, seine ironischen Konter und gewaltvollen Reaktionen, Kazims Resignation, die schließlich in einer Vermeidung – er will nichts mehr über den erlebten Angriff hören und diesen auch nicht aufarbeiten⁵⁷⁹ – gipfelt, sowie die Inszenierung einer kollektiven Identität in der Diaspora. Der bevorstehende Ortswechsel Hasans verweist auf eine weitere bevorstehende Desillusionierung, während die Solidarität zwischen den Jugendlichen und der Versuch, den Angriff auf Kazim publik zu machen, als kollektive Befreiungspraxen vielversprechender erscheinen. Der Text zeigt die Bedeutung der identitätsstiftenden Kategorien der Sprache, der Nationalität, der politischen Ideologie, der Herkunft (aus Ost- oder Westberlin, aus der Metropole oder der Provinz), der Hautfarbe und der Kultur, ihre ausschließende Wirkung, ihren Einfluss auf die Wünsche, Sehnsüchte und Selbstverständnisse der Figuren.

3.3.2 „Selam Berlin“ im rassismuskritischen Literaturunterricht

Die Ziele rassismuskritischen literarischen Lernens, die durch die Arbeit mit „Selam Berlin“ erreicht werden können, sind vielfältig. Hasan wird von essentiellen Fragen bezüglich seiner Identität und der Gestaltung seiner Zukunft angetrieben, die auch für Schüler_innen relevant sind und ihrer Interessenslage entsprechen. Die Ich-Perspektive des Romans und die vertrauten Erfahrungsbereiche des Protagonisten – in der Familie, in der Schule oder im öffentlichen Raum – ermöglicht es den Leser_innen, die Gefühle und Gedanken des Protagonisten nachzuvollziehen, seine Bedürfnisse und Ängste, die sein Handeln motivieren, zu erforschen und die Erkenntnisse mit ihren persönlichen Erfahrungen zu verknüpfen. Hasans Suche nach Anerkennung, Sicherheit und Zugehörigkeit können sowohl migrationsandere als auch nicht-migrationsandere Schüler_innen nachfühlen. „Selam Berlin“ zeigt, wie die rassistische Ordnung das menschliche Zusammenleben strukturiert, die Erfüllung dieser Bedürfnisse verhindert und eine beeinträchtigende Diskrepanz zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung mit sich bringt.⁵⁸⁰ Der Roman beinhaltet eine Bandbreite an jugendlichen Protagonist_innen – neben Hasan vor allem die starke Frauenfigur Leyla – die Identifikationsangebote an die Schüler_innen sind. Die Verortung in Berlin zur Zeit des Mauerfalls, Hasans Perspektive auf Istanbul und die türkische Community oder das Familienleben der Kazans können wiederum Differenzenerfahrungen auslösen. Kontroversität stellt der Text auf verschiedene Weise her: Er reproduziert und destabilisiert Kultur als Deutungsmuster, verwirrt die aufgerufenen Stereotype und zeigt verschiedene

⁵⁷⁹ Vgl. Kara 2003, S. 344f.

⁵⁸⁰ Vgl. Salama 2011, S. 250ff.

Strategien im Umgang mit Rassismus. Gleichzeitig ist auch der Befund Bonners, der in Hasan einen Repräsentanten der „exemplarisch vertretenen deutsch-türkischen Identität“ sieht und den „pädagogischen Impetus“⁵⁸¹ des Textes kritisiert, berechtigt und zeigt das Paradoxon, in dem sich das Genre der Kinder- und Jugendliteratur bewegt.

„Selam Berlin“ enthält Weltwissen über die Alltäglichkeit von Rassismuserfahrungen und wie die rassistische Ordnung die Entwicklungsmöglichkeiten der Figuren einschränkt; Hasan und Leyla waren schon als Kinder in Berlin von Rassismus vonseiten einzelner Lehrer_innen betroffen, woraufhin Leyla selbstständig die Schule wechselte.⁵⁸² Am Spielplatz erlebten sie rassistische Ausschlüsse,⁵⁸³ weswegen sie sich andere, erwünschte Identitäten imaginierten und ihre schwarzen Haare damit erklärten, dass sie „Spanier, Italiener oder Griechen waren, aber nie Türken“⁵⁸⁴. Hier verweist der Text auf die Migrationsbewegung der Gastarbeiter_innen und die damit einhergehende rassistische Hierarchisierung: Ediz verschweigt in Istanbul, dass er in Berlin geboren wurde,⁵⁸⁵ was Hasan, der sich mit Berlin identifiziert, lächerlich findet.⁵⁸⁶ Hasan reagierte als Kind in Berlin auf die Abwertungen damit, in seiner Umwelt und allen Medienangeboten etwas Türkisches zu suchen – fast immer vergeblich.⁵⁸⁷ Sein späterer Wunsch als Erwachsener, Nachrichtensprecher zu werden, kommt ihm angesichts der ausschließlich *weißen* deutschen Nachrichtensprecher_innen unerfüllbar und absurd vor – bis ihm Sukjeet, Kazims Freundin, von den PoC erzählt, die in Großbritannien Nachrichten sprechen.⁵⁸⁸

Leyla kennt den Alltagsrassismus in Berlin aus vielfachen Erfahrungen⁵⁸⁹ und sie warnt Hasan, der die strukturelle Diskriminierung nicht wahrhaben will, nüchtern vor dem Erstarken des Rechtsextremismus.⁵⁹⁰ Die Erzählinstanz verknüpft aus der distanzierten Perspektive diese Geschehnisse mit den gewaltvollen rassistischen Ausschreitungen in deutschen Städten zu Anfang der 1990er Jahre.⁵⁹¹ Der Fall der Mauer und die Wiedervereinigung Deutschlands markieren nicht nur das Ende des Kalten Krieges, sondern auch den Zerfall der sozialistischen Ideologie und der Ideale der 68er, die Menschen verschiedener Nationalitäten verbanden. Die neu konstruierte Einheit aller Menschen deutscher Nationalität bringt eine Verschiebung mit sich: Die nationale Identität wird zur zentralen Differenzdimension anstelle der politischen Ideologie,

⁵⁸¹ Bonner 2011, S. 260.

⁵⁸² Vgl. Kara 2003, S. 65, S. 98.

⁵⁸³ Vgl. Kara 2003, S. 97.

⁵⁸⁴ Kara 2003, S. 97.

⁵⁸⁵ Vgl. Kara 2003, S. 157.

⁵⁸⁶ Vgl. Kara 2003, S. 18.

⁵⁸⁷ Vgl. Kara 2003, S. 282.

⁵⁸⁸ Vgl. Kara 2003, S. 274.

⁵⁸⁹ Vgl. Kara 2003, S. 101.

⁵⁹⁰ Vgl. Kara 2003, S. 105.

⁵⁹¹ Vgl. Kara 2003, S. 120.

woraufhin Migrationsandere marginalisiert⁵⁹² und als Bedrohung der Nation wahrgenommen werden.⁵⁹³ Hasan, Leyla und Kazim erfahren kaum Solidarität und Hilfe, wenn sie diskriminiert werden. Nur als Kazim attackiert wird, greift ein Außenstehender ein;⁵⁹⁴ Hasans Bekannte vom Film haben keine Zeit, um ihm bei der Aufarbeitung vom Angriff auf Kazim zu helfen.⁵⁹⁵ Wolf will mit seinen Filmen zwar vorgeblich provozieren,⁵⁹⁶ aber als Hasan ihn am Ende des Romans fragen will, ob er Kazims Geschichte filmisch aufarbeiten würde, zeigt sich, dass sein Interesse für die türkische Community nur von kurzer Dauer war: Da die „Türkenthematik schon ausgelutscht“⁵⁹⁷ ist, wendet er sich anderen, angesagteren Themen zu. In seinem Bedürfnis, weltoffen zu sein, nimmt Wolf eine paternalistische Haltung ein und bedenkt die Konsequenzen seines Handelns nicht. Die Faszination für sogenanntes Fremdes ärgert Hasan auch an Cora:

Was gingen sie die islamische Revolution, Sunniten, Schiiten denn an? Sollte ihr doch egal sein! Schließlich lebte sie in Berlin und nicht in Teheran. Und hier waren genügend Schwaben, Bayern und Sachsen, die für Zündstoff sorgen.⁵⁹⁸

Hasan fordert die Intellektuellen Wolf und Cora im Stillen auf, sich mit dem Rechtsextremismus vor ihrer Nase zu beschäftigen, mit ihren künstlerischen Produktionen gesellschaftliche Missstände aufzuzeigen und die stereotypen Bedeutungsproduktionen zu stören.

Auch ihre Eltern sind Hasan, Leyla und Kazim in all den Jahren keine Unterstützung, sie reproduzieren im Gegenteil die rassistische Ordnung: Leylas Eltern missbilligen ihre Beziehung zu einem Schwarzen GI und fürchten sich davor, dass dieser sie zum Drogenkonsum verführt.⁵⁹⁹ Leylas Mutter wehrt alle Anzeichen der türkischen Kultur ab und verhindert aus Angst vor der Benachteiligung durch einen türkischen Akzent, dass ihre Tochter mit dem Vater türkisch spricht.⁶⁰⁰ Leyla versucht nun als erwachsene Frau, sich eigenständig die türkische Kultur anzueignen: Sie lernt türkisch, schminkt sich orientalisch und richtet ihre Wohnung mit orientalischen Gegenständen ein.⁶⁰¹

Schüler_innen können anhand der Auseinandersetzung mit dem Roman die gesellschaftliche Rolle von Kunst, die Hierarchie zwischen Deutsch und Türkisch sowie die Verflechtungen zwischen Rassismus, Identitätskonstruktionen und dem Konstrukt der Nation reflektieren. Sie können mit den rassismustheoretischen Begriffen des sekundären Rassismus, der Exotisierung, der

⁵⁹² Vgl. Salama 2011, S. 242f.

⁵⁹³ Vgl. Bhabha 2000, S. 245.

⁵⁹⁴ Vgl. Kara 2003, S. 341.

⁵⁹⁵ Vgl. Kara 2003, S. 349.

⁵⁹⁶ Vgl. Kara 2003, S. 240.

⁵⁹⁷ Kara 2003, S. 373.

⁵⁹⁸ Kara 2003, S. 264.

⁵⁹⁹ Vgl. Kara 2003, S. 109ff.

⁶⁰⁰ Vgl. Kara 2003, S. 103.

⁶⁰¹ Vgl. Kara 2003, S. 104, S. 168.

Kulturalisierung und des Othering vertraut werden und ihre Wahrnehmung für Rassismus, der sich beispielsweise in der sich wiederholenden Frage „Wo kommst du her?“ äußern kann, schärfen. Diese Wahrnehmungsschulung eröffnet den Schüler_innen neue Perspektiven auf den antimuslimischen und kulturalisierenden Rassismus im öffentlichen Diskurs. Außerdem lädt der Text zum Probehandeln ein und eröffnet Räume für Imagination und Perspektivenwechsel: Wie könnten die Jugendlichen bei Diskriminierungen handeln? Wie geht die Geschichte Hasans weiter? Wie könnte er etwas an den rassistischen Verhältnissen ändern? Wie könnten sich Cora und Wolf in ihrer Rolle als Künstler_innen oder die WG-Mitbewohnerinnen von Hasan rassistismuskritischer verhalten?

Die zentrale Herausforderung bei der Auseinandersetzung mit „Selam Berlin“ ist es, die Pauschalisierungen und zugespitzten Kontraste – zwischen türkisch und deutsch, Sozialismus und Kapitalismus, Mann und Frau, Ost und West⁶⁰² – den dekonstruierenden Schreibweisen im Text gegenüberzustellen und durch die Ergänzungen und Widersprüche der Schüler_innen, die den Wahrheitsanspruch der Erzählinstanz unterlaufen, zu erweitern. Die verschiedenen Perspektiven der literarischen Figuren und der Schüler_innen auf den Kulturbegriff hörbar zu machen und gemeinsam gewaltfrei zu verhandeln und zu dekonstruieren, soll den Schüler_innen ermöglichen, zukünftig nicht mehr derart auf das Deutungsmuster Kultur angewiesen zu sein.

Als mehrsprachige Erzählung aus einer marginalisierten Perspektive verwirrt „Selam Berlin“ den engen, bildungsbürgerlichen Literaturbegriff. Durch die Literarisierung der Erfahrungen von Gastarbeiter_innen und Migrationsanderen und einer von der Norm abweichenden Sprache wertet der Roman diese auf, was für den Identitätsbildungsprozess von Schüler_innen bedeutsam sein kann.

⁶⁰² Die Dichotomie zwischen Ost und West, Orient und Okzident, spielt auch in der postkolonialen Theorie und der rassistismuskritischen Forschung eine zentrale Rolle, wozu der rassistismuskritische Literaturunterricht Verknüpfungen herstellen kann.

4 Conclusio

Die rassismuskritische und literaturdidaktische Analyse dreier literarischer Texte zeigte, dass sich Literatur aus einer Vielzahl von Gründen dazu eignet, dekolonisierende Bildungsprozesse anzustoßen: Jeder Text eröffnet eine Vielfalt an Lesarten und Anknüpfungspunkten für den rassismuskritischen Literaturunterricht und bedient sich verschiedener rassismuskritischer Schreibweisen. Alle Texte enthüllen und dekonstruieren bestimmte Aspekte der rassistischen Ordnung – von der Gewalt des N-Worts und rassistischen Argumentationsstrategien über die Rolle von Rassismus im Kontext der Identitätsbildung bis zu den Spuren der kolonialen Ordnung, die sich in ästhetischen und sprachlichen Normen zeigen. Diesen die herrschende Ordnung störenden Schreibweisen Gehör zu verschaffen, eine Reflexion der Machtverhältnisse als zentrale Voraussetzung für die Veränderung der ausschließenden Umstände anzustoßen und dabei keine vereindeutigenden Antworten zu geben,⁶⁰³ ist Aufgabe des rassismuskritischen Literaturunterrichts. Als Teil eines rassismuskritischen Kanons verweisen die Texte auf die Omnipräsenz des Strukturprinzips Rassismus, das heterogene Rassismuserfahrungen hervorbringt. Die Geschichten literarisieren marginalisierte Erfahrungen und Geschichten des Widerstands, sie ermöglichen den Schüler_innen, von der kanonisierten Norm abweichende Ästhetiken zu erleben und erweitern so ihren Literaturbegriff. Als Teil rassismuskritischen Literaturunterrichts ermöglicht die Vielfalt der literarischen Texte einen Zusammenklang verschiedener eigenständiger Stimmen und eröffnet so ein komplexes und vielstimmiges Bild auf Rassismus und Rassismuskritik. Die Schüler_innen können anhand der Auseinandersetzung mit den literarischen Texten ihren eigenen Sprachgebrauch sowie die Verflechtungen von Schule, Nation und Rassismus reflektieren, ihre Wahrnehmung für Rassismus schulen, sich Weltwissen über Rassismus erarbeiten und rassistische Denk- und Zuschreibungsmuster verlernen. Schließlich beinhaltet jeder der analysierten Texte ein hoffnungsvolles Moment, das Schüler_innen Perspektiven auf mögliche Handlungsalternativen eröffnet und ihre eigene Imagination anstößt: Ujunwa aus „Jumping Monkey Hill“ bedient sich der Befreiungspraxis des Schreibens; die Erzählinstanz in „Der 1. N... meines Lebens“ enthüllt die rassistische Hassrede des Vaters aus ironischer Distanz; Hasan in „Selam Berlin“ gibt seine Suche nach anderen Formen der Zugehörigkeit nicht auf und wird selbst im Kampf gegen Rassismus aktiv.

Die vorliegende Forschungsarbeit verortet das Konzept der rassismuskritischen Literaturdidaktik in den Traditionen der rassismuskritischen Bildungsarbeit, des Globalen Lernens, der Friedenspädagogik und der Pädagogik der Vielfalt und beruft sich auf poststrukturalistische sowie

⁶⁰³ Vgl. Krammer 2015, S. 215.

postkoloniale Theorien. Sie greift auf zentrale Aspekte dieser Konzepte – wie dem Verlernen, der Anerkennung oder der reflexiven pädagogischen Praxis – zurück und aktualisiert mithilfe dieses theoretischen Fundaments literaturdidaktische Inhalte und Methoden. Daraus ergibt sich ein Zusammenspiel aus einem neuformulierten, rassismuskritischen Kanon und einer rassismuskritischen Lesart für den rassismuskritischen Literaturunterricht. Der neuformulierte kontrapunktische Kanon kämpft für die Anerkennung marginalisierter Literaturen, für die Aufwertung des Literaturunterrichts und gegen die Entpolitisierung der Kanondebatte. Die rassismuskritische Perspektive erweitert den traditionellen Kanon um vielfältige Literaturen und verändert die Wahrnehmung kanonisierter Texte. Darüber hinaus erfordert der rassismuskritische Literaturunterricht eine veränderte Perspektive auf die Literaturgeschichte und verlangt didaktische Aufbereitungen und Materialien, die der Komplexität von Literatur und Literaturgeschichte gerecht werden und rassistische Schreibweisen vermeiden. Die rassismuskritische Literaturdidaktik profitiert von der Vielfalt poststrukturalistischer Lektüren und modifiziert anhand der intertextuellen, diskursanalytischen und dekonstruktiven Lesarten den herkömmlichen Methodenpool des Literaturunterrichts. Diese Methoden des rassismuskritischen Literaturunterrichts verwirren die hermeneutische Sinnsuche und die etablierten Wahrheiten in jeder Phase des Literaturunterrichts – in Form eines textanalytischen Fragenkatalogs, als rassismuskritische Impulse im Unterrichtsgespräch oder mithilfe von rassismuskritisch akzentuierten handlungs- und produktionsorientierten Verfahren – und ermöglichen so eine zweite, rassismuskritische Lektüre. Teilaspekte eines solchen rassismuskritischen Fragenkatalogs kamen im Rahmen der Analyse der ausgewählten literarischen Texte zum Tragen, wie beispielsweise: Wie reproduziert, reflektiert und dekonstruiert der Text rassistisches Wissen und rassistische Sprache? Inwiefern de-stabilisiert der Text das Ordnungsprinzip Rassismus, die Konstruktion der Nation und das Deutungsmuster der Kultur? Welche Funktionen haben Verfahren literarischer Mehrsprachigkeit? Wo und wie zeigt der Text, dass Rassismus das gesellschaftliche Miteinander regelt und die Identitätsbildung beeinflusst?

Der rassismuskritische Literaturunterricht verfolgt das zentrale Ziel, den Schüler_innen zu ermöglichen, in der Auseinandersetzung mit Rassismus und Rassismuskritik im Handlungsfeld Literatur begründet und reflektiert zu handeln, und formuliert dafür Zieldimensionen für die Aspekte des Wissens, der Interaktionen und der Bewusstheit. Weiterführende Forschungsarbeiten können die rassismuskritische Literaturdidaktik weiter konkretisieren und ihre Ziele operationalisieren, die Umsetzung des dargelegten Konzepts in verschiedenen Klassen empirisch erforschen oder Konzepte für rassismuskritische Lyrik- und Dramendidaktik entwickeln.

Schließlich lässt sich das Konzept der rassismuskritischen Literaturdidaktik auf folgende fünf zentrale Thesen zuspitzen:

1. Die rassismuskritische Literaturdidaktik versteht sich als Bestandteil vielfältiger politischer, solidarischer und emanzipatorischer Bildungspraxen, die über eine umfassende Demokratisierung ein gutes Leben für alle ermöglichen wollen.
2. Die rassismuskritische Literaturdidaktik geht davon aus, dass sich Literatur aufgrund ihrer Multiperspektivität, ihrer Vieldeutigkeit, ihres Irritationspotentials, ihrer eigenen Verstrickungen in Rassismus und Rassismuskritik, ihrer besonderen Medialität sowie aufgrund ihrer Bedeutsamkeit im Kontext von Individuation, Sozialisation und Enkulturation dazu eignet, dekolonisierende Bildungsprozesse anzustoßen.
3. Ziel der rassismuskritischen Literaturdidaktik ist es, Prozesse des Verlernens anzustoßen, sodass die Selbstverständlichkeit *weißer* Privilegien sowie rassistische Handlungspraxen, Denkmuster und Sprechweisen verlernt werden können. Rassismuskritisches literarisches Lernen soll den Individuen begründetes und reflektiertes Handeln im Handlungsfeld Literatur im Kontext von Rassismus und Rassismuskritik ermöglichen, und zwar in Form von kritischer Rezeption und produktiver Imagination.
4. Der rassismuskritische Literaturunterricht übt mithilfe poststrukturalistischer Lektüren, die auf einen neuen, kontrapunktischen Kanon angewandt werden, in widerständige, rassismuskritische Denk- Handlungs- und Sprechweisen ein. Er schult die Wahrnehmung für Rassismus, dekonstruiert das Konstrukt der Nation, bringt den schulischen Literaturkanon durcheinander und stört die rassistischen, ausschließenden Praxen der Institution Schule.
5. Die Aufgabe der rassismuskritischen Literaturdidaktik ist es, die Voraussetzungen, Aufgaben, Methoden, Inhalte, Ziele und Rahmenbedingungen des rassismuskritischen Literaturunterrichts theoretisch zu erforschen. Anhand dieser Forschungen und der rassismuskritischen und literaturdidaktischen Analyse literarischer Texte sollen Unterrichtskonzepte wissenschaftlich konzipiert, umgesetzt und evaluiert werden. Eine selbstkritische Haltung der Forscher_innen und Pädagog_innen ist dabei unumgänglich, um Paternalismus, Kulturalisierungen und die Vereindeutigung von Ansichten und Lösungen zu vermeiden.

Abschließend kommt abermals eine Figur aus einem Roman Adichies zu Wort: „Racism should never have happened and so you don't get a cookie for reducing it“⁶⁰⁴, schreibt Ifemelu im Roman „Americanah“ in ihrem Blog. Wir haben kein Lob für unsere rassismuskritische Bildungsarbeit zu erwarten und werden uns damit nicht beliebt machen. Angesichts der Allgegenwart von Rassismus können wir uns vom Kritisch-Sein nicht ausruhen,⁶⁰⁵ das Vorantreiben dekolonisierender Bildungsprozesse begegnet zahlreichen Hürden, in der Klasse, im Lehrer_innenzimmer und der Institution Schule an sich, es ist mühsam und wird oft scheitern; da die rassismuskritische Literaturdidaktik im Widerspruch zur ideologisch-diskursiven Ordnung der Institution Schule und dem herrschenden heimlichen Lehrplan steht, ist mit einem Reibungsverlust bei der praktischen Umsetzung dieses theoretischen Konzepts zu rechnen. Trotzdem sind wir dazu verpflichtet, die Herausforderung der kontrapunktischen pädagogischen Praxis anzunehmen, denn Rassismus ist eine fundamentale Ungerechtigkeit, die nie entstehen hätte sollen. Angesichts dessen versteht sich die rassismuskritische Literaturdidaktik als hoffnungsvolles Narrativ im aktuellen Bildungsdiskurs, das zum Verlernen ermutigen will.

⁶⁰⁴ Adichie, Chimamanda Ngozi: *Americanah*. London: Harper Collins 2017, S. 305.

⁶⁰⁵ Vgl. Ogette 2017, S. 121.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Adichie, Chimamanda Ngozi: Heimsuchungen. Zwölf Erzählungen. Frankfurt am Main: Fischer Verlag 2012.

Brandstetter, Alois: Meine besten Geschichten. Salzburg, Wien: Residenz-Verlag 1999.

Kara, Yadé: Selam Berlin. Zürich: Diogenes Verlag 2003.

Sekundärliteratur

Abraham, Ulf und Matthis Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag³ 2009.

Abraham, Ulf: Lesen – Schreiben – Vorlesen/Vortragen. In: Bogdal, Klaus-Michael und Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002, S. 105-119.

Abraham, Ulf: Wie standardisierbar ist Methodenkompetenz im Umgang mit Lyrik? Zu Bertolt Brecht ‚Der Steinfischer‘ (9./10. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht – Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer Verlag 2006, S. 118-133.

Adichie, Chimamanda Ngozi: African ‚Authenticity‘ and the Biafran Experience. In: Transition 2008 (99), S. 42-53.

Adichie, Chimamanda Ngozi: Americanah. London: Harper Collins 2017.

Adichie, Chimamanda Ngozi: Die Hälfte der Sonne. München: Luchterhand 2007.

Andrade, Susan: Adichie’s Genealogies: National and Feminine Novels. In: Research in African Literatures. 2011 (42/2), S. 91-101.

Andreotti, Vanessa de Oliveira: Editor’s preface ‚HEADS UP‘. In: Critical Literacy: Theories and Practices. 2012 (6/1), S. 1-3.

Bendig, Rebekka: Handeln braucht Mündigkeit: Partizipation und Globales Lernen am Beispiel der UN-Kinderrechte. In: Emde, Olivier, Jakubczyk, Uwe, Kappes Bernd und Bernd Overwien (Hrsg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich 2017, S. 198-215.

Berning, Nora: Narrative Ethics and Alterity in Adichie's Novel Americanah. In: Comparative Literature and Culture 2015 (17/5), S. 1-8.

Beyoncé: Beyoncé - ***Flawless ft. Chimamanda Ngozi Adichie. Youtube, 24.11.2014. Aufgerufen über: <https://www.youtube.com/watch?v=IyuUWOnS9BY> (Zugriff am 16. April 2019)

Bhabha, Homi: Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg Verlag 2000.

Bonner, Withold: Vom Cafe Cyprus zu Mitropa und Volksbühne. Räume bei Yadé Kara und Emine Sevgi Özdamar. In: Hess-Lüttich, Ernest, Kuruyazici, Nilüfer, u.a. (Hrsg.): Metropolen als Ort der Begegnung und Isolation. Interkulturelle Perspektiven auf den urbanen Raum als Sujet in Literatur und Film. Frankfurt am Main: Peter Lang 2011, S. 257-272.

Broden, Anne: Verstehen der Anderen? Rassismuskritische Anmerkungen zu einem zentralen Topos interkultureller Bildung. In: Scharathow, Wiebke und Rudolf Leiprecht (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S. 119-134.

Brydon, Diana: Cross-Talk, Postcolonial Pedagogy, and Transnational Literacy. In: Sugars, Cynthia (Hrsg.): Home-work. postcolonialism, pedagogy and Canadian literature. University of Ottawa: Press 2004, S. 57-74.

Bundesministerium für Bildung und Frauen: Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatz-erlass 2015. Rundschreiben Nr. 12/2015 (BMBF-33.466/0029-I/6/2015, 22. Juni 2015).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule – Deutsch, Lesen, Schreiben, Stand: Juni 2003. Aufgerufen über: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/V57T_Deutsch_3994.pdf?61ec06 (Zugriff am 20. Februar 2019)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrplan Deutsch für AHS-Oberstufe. Aufgerufen über: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?61ebzj (Zugriff am 20. Februar)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrplan der Neuen Mittelschule. Aufgerufen über: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40181121/NOR40181121.pdf> (Zugriff am 20. Februar 2019)

Bundesministerium für Bildung: Interkulturelle Bildung – Grundsatz-erlass 2017. Rundschreiben Nr. 29/2017 (BMB-27.903/0024-I/4/2017, 15. November 2017).

Butler, Judith: Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2006.

Carotenuto, Silvana: 'A Kind of Paradise'. Chimamanda Ngozi Adichie's Claim to Agency, Responsibility & Writing. In: Emenyonu, Ernest (Hrsg.): A Companion to Chimamanda Ngozi Adichie. Woodbridge: James Currey 2017, S. 169-184.

Castro Varela, Maria do Mar und Alisha Heinemann: ‚Eine Ziege für Afrika!‘ Globales Lernen unter postkolonialer Perspektive. In: Emde, Olivier, Jakubczyk, Uwe, u.a. (Hrsg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich 2017, S. 38-54.

Castro Varela, Maria do Mar und Alisha Heinemann: Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! In: Büro trafo.K: Garnitschnig, Ines, Höllwart, Renate, u.a.: Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft. Schulheft. Innsbruck: Studien Verlag 2017, S. 28-37.

Castro Varela, Maria do Mar und Birgit Jagusch: Möglichkeitsräume und Widerstandsstrategien. Überlegungen zu einer geschlechtergerechten und antirassistischen Jugendarbeit. In: Scharathow, Wiebke und Rudolf Leiprecht (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S. 266-282.

Castro Varela, Maria do Mar und Nikita Dhawan: Mission Impossible: Postkoloniale Theorie im deutschsprachigen Raum? In: Reuter, Julia und Paula-Irene Villa (Hrsg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld: transcript Verlag 2010, S. 303-329.

Castro Varela, Maria do Mar und Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag² 2015.

Castro Varela, Maria do Mar und Paul Mecheril: Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: dies. u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S. 23-53.

Castro Varela, Maria do Mar: ‚Bildet euch, denn wir brauchen all eure Klugheit‘. Erwachsenenbildung und kontrapunktische Solidarität. Im Rahmen der Tagung des bifeb: Gegen den Strich. Solidarität in der Erwachsenenbildung, Mai 2018.

Castro Varela, Maria do Mar: Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Geier, Thomas und Katrin Zaborowski (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen, Studien zur Schul- und Bildungsforschung 51. Wiesbaden: Springer 2016, S. 43-59.

Cohen, Philip: Unter die Haut: Antisemitismus, Rassismus und Antirassismus im Vereinigten Königreich. In: Kalpaka, Annita, Rätzzel, Nora, u.a. (Hrsg.): Rassismus. Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Hamburg: Argument Verlag 2017, S. 157-248.

Dirim, Inci und Paul Mecheril: Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: dies. u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S. 121-149.

Dirim, Inci und Paul Mecheril: Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: dies. u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S. 99-120.

Dirim, Inci, Binder, Nicole u.a.: Postkoloniale Didaktik. In: Wegner, Anke (Hrsg.): Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich 2016, S. 129-153.

Ernst, Thomas: Literatur und Subversion. Politisches Schreiben in der Gegenwart. Bielefeld: transcript Verlag 2013.

Fingerhut, Karlheinz: Didaktik der Literaturgeschichte. In: Bogdal, Klaus-Michael und Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002, S. 147-165.

Fingerhut, Karlheinz: Umarbeiten – Überarbeiten – Ergänzen. In: Förster, Jürgen und Joachim Bark (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 97-114.

Foitzik, Andreas und Axel Pohl: Das Lob der Haare in der Suppe. Selbstreflexivität Interkultureller Öffnung. In: Scharathow, Wiebke und Rudolf Leiprecht (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S. 61-76.

Förster, Jürgen und Joachim Bark: Didaktische Anschlüsse. Einführung. In: dies. (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 189-200.

Förster, Jürgen und Joachim Bark: Die antihermeneutische Wende. Lesen im Zeichen des (Post-)Strukturalismus. In: dies. (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 115-123.

Förster, Jürgen und Joachim Bark: Leseorientierte Wende im Textverstehen. Die Aufwertung des Lesers und den Akt des Lesens. In: dies. (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 21-26.

Förster, Jürgen und Joachim Bark: Zu diesem Band. In: dies. (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 5-11.

Förster, Jürgen und Joachim Bark; Intertextualität. Manfred Pfister: Universaler Intertext versus spezifische Intertextualität. Annäherung. In: dies. (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 166-188.

Förster, Jürgen: Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen. In: Bogdal, Klaus-Michael und Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002, S. 231-246.

Förster, Jürgen: Literatur als Sprache lesen. Sarah Kirsch ‚Meine Worte gehorchen mir nicht‘. In: ders. und Joachim Bark (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 214-228.

Foucault, Michel: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2014.

Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses. Erweiterte Ausgabe mit einem Essay von Ralf Konersmann. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1991.

Foucault, Michel: Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve Verlag 1978, S. 21-54.

Foucault, Michel: Freiheit und Selbstsorge. Interview 1984 und Vorlesung 1982. Becker, Helmut, Wolfstetter, Lothar, u.a. (Hrsg.). Frankfurt am Main: Materialis Verlag 1985.

Foucault, Michel: Was ist ein Autor? In: Förster, Jürgen und Joachim Bark (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 156-165.

Garbutcheon Singh, Michael und James Greenlaw: Postcolonial theory in the literature classroom: Contrapuntal readings. In: Theory Into Practice. 1998 (37/3), S. 193-202.

Gomolla, Mechtild: Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen. In: Scharathow, Wiebke und Rudolf Leiprecht (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S. 41-60.

Gramsci, Antonio: Philosophie der Praxis. Eine Auswahl. Frankfurt am Main: Fischer Verlag 1967.

Gülec, Ayse interviewt von Berner, Elias, Gaitzenauer Veronika, u.a.: Das Protokoll unterlaufen und das Unsagbare bezeichnen. In: Büro trafo.K: Garnitschnig, Ines, Höllwart, Renate, u.a.: Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft. Schulheft. Innsbruck: Studien Verlag 2017, S. 82-89.

Gunning, David: Postcolonial Literature. Edinburgh: University Press 2013.

Hanif, Samia: Vision of the Post colonial World in New Nigerian Fiction. A Literary analysis of Chimamanda Ngozi Adichie, Sefi Atta, Helon Habila and Chris Abani's selected works. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing 2012.

Haun, Beverly: From Praxis to Practice: Prospects for Postcolonial Pedagogy in Canadian Public Education. In: Sugars, Cynthia (Hrsg.): Home-work. postcolonialism, pedagogy and Canadian literature. University of Ottawa: Press 2004, S. 167-188.

Hermann, Steffen und Hannes Kuch: Philosophien sprachlicher Gewalt – Eine Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Philosophien sprachlicher Gewalt. 21 Grundpositionen von Platon bis Butler. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2010, S. 7-37.

Hewett, Heather: Coming of Age: Chimamanda Ngozi Adichie and the Voice of the Third Generation. In: English in Africa. 2005 (32/1), S. 73-97.

Holzcamp, Klaus: Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer ‚Einstellungen‘? Funktionskritik und subjektwissenschaftliche Alternative. In: Annita, Rätzl, Nora u.a. (Hrsg.): Rassismus. Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Hamburg: Argument Verlag 2017, S. 249-280.

hooks, bell: Sehnsucht und Widerstand. Kultur, Ethnie, Geschlecht. Berlin: Orlanda Frauenverlag 1996.

Hurrelmann, Bettina: Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael und Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002, S. 134-146.

Igboanusi, Herbert: Igbo English in the Nigerian Novel. Ibadan: Enicrownfit Publishers 2002.

Iser, Wolfgang: Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. In: Förster, Jürgen und Joachim Bark (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 27-42.

Jauß, Hans Robert: Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: Förster, Jürgen und Joachim Bark (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 43-60.

Johnston, Ingrid und Jyoti Mangat: Reading Practices, Postcolonial Literature, and Cultural Mediation in the Classroom. Rotterdam: Sense Publishers 2012.

Kalpaka, Annita und Nora Räthzel: Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein – 30 Jahre später. In: dies. u.a. (Hrsg.): Rassismus. Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Hamburg: Argument Verlag 2017, S. 7-39.

Kalpaka, Annita und Nora Räthzel: Wirkungsweisen von Rassismus und Ethnozentrismus. In: dies. u.a. (Hrsg.): Rassismus. Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Hamburg: Argument Verlag 2017, S. 40-156.

Kalpaka, Annita und Paul Mecheril: ‚Interkulturell‘. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: dies. u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S. 77-98.

Kalpaka, Annita: Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, Wiebke und Rudolf Leiprecht (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S. 25-40.

Kammler, Clemens: Vom Nutzen und Nachteil des Literaturunterrichts für das Leben. Poststrukturalistische Literaturdidaktik und Werteerziehung. In: Förster, Jürgen und Joachim Bark (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 254-267.

Kerner, Ina: Verhält sich intersektional zu lokal wie postkolonial zu global? Zur Relation von postkolonialen Studien und Intersektionalitätsforschung. In: Reuter, Julia und Paula-Irene Villa (Hrsg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld: transcript Verlag 2010, S. 237-258.

Kilomba, Grada: Das N-Wort und Trauma. In: Melter, Claus und Paul Mecheril (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S. 140-145.

Kilomba, Grada: Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. Münster: UNRAST-Verlag² 2010.

Korte, Hermann: Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In: ders. und Klaus-Michael Bogdal (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002, S. 61-77.

Krammer, Reinhard: Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Informationen zur Politischen Bildung 2008 (29), S. 5-14.

Krammer, Stefan: Ich bin ich bin ich... Identitätskonzepte in den Sozial-, Kultur- und Literaturwissenschaften. In: Informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Identitäten. 2013 (3), S. 9-17.

Krammer, Stefan: Identität(en) lesen. Eine Herausforderung der Kulturtheorie und Literaturdidaktik. In: Pfabigan, Doris und Sabine Zelger (Hrsg.): Mehr als Ethik. Reden über Körper und Gesundheitsnormen im Unterricht. Wien: facultas Verlag 2012, S. 65-75.

Krammer, Stefan: Literatur als politische Akteurin. Anregungen für eine Politische Bildung im Literaturunterricht. In: Zelger, Sabine und Stefan Krammer (Hrsg.): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach: Wochenschauverlag 2015, S.197-217.

Kriegleder, Wynfrid: Eine kurze Geschichte der Literatur in Österreich. Menschen – Bücher – Institutionen. Wien: Praesens Verlag² 2014.

Leubner, Martin und Anja Saupe: Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren³ 2012b.

Leubner, Martin, Saupe, Anja u. a.: Literaturdidaktik. Berlin: Akademie Verlag² 2012a.

Lorey, Isabell: Foucault – Monstrologische Grenzen und die Gewalt des Diskurses. In: Hermann, Steffen und Hannes Kuch (Hrsg.): Philosophien sprachlicher Gewalt. 21 Grundpositionen von Platon bis Butler. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2010, S. 258-271.

Maitrayee, Misra und Manish Shrivastava: Dislocation, Cultural Memory & Transcultural Identity in Select Stories from The Thing Around Your Neck. In: Emenyonu, Ernest (Hrsg.): A Companion to Chimamanda Ngozi Adichie. Woodbridge: James Currey 2017, S. 185-197.

Mami, Fouad: Circumventing Cultural Reification: A Study of Chimamanda Ngozi Adichie's The Thing Around Your Neck. In: De Gruyter Open 2014, S. 1-11.

Matz, Eugenia, Knake Sebastian, u.a.: ‚Gibt's das auch in postkolonial?‘ Globales Lernen vor dem Hintergrund postkolonialer Kritik. In: Emde, Olivier, Jakubczyk, Uwe, u.a. (Hrsg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich 2017, S. 91-109.

Mecheril, Paul und Claus Melter: Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: dies., u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S. 150-178.

Mecheril, Paul und Karin Scherschel: Rassismus und ‚Rasse‘. In: Melter, Claus und Paul Mecheril (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S. 39-58.

Mecheril, Paul und Saphira Shure: Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen. Über die Unterscheidungspraxis ‚Seiteneinsteiger‘ In: Bräu, Karin und Christine Schlickum (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Budrich 2015, S. 109-122.

Mecheril, Paul: ‚Kompetenzlosigkeitskompetenz‘. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer⁴ 2013, S. 15-35.

Mecheril, Paul: Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: ders., Castro Varela, Maria do Mar, u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S. 179-191.

Mecheril, Paul: Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: ders., Castro Varela, u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S. 54-76.

Mecheril, Paul: Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderungen. In: Marinelli-König, Gertraud und Alexander Preisinger (Hrsg.): Zwischenräume der Migration. Über die Entgrenzung von Kulturen und Identitäten. Bielefeld: transcript Verlag 2011, S. 37-53.

Mecheril, Paul: Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: ders., Castro Varela, Maria do Mar, u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S. 7-22.

Mecheril, Paul: Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Erkundungen. Erwachsenenbildung und kontrapunktische Solidarität. Im Rahmen der Tagung des bifeb: Gegen den Strich. Solidarität in der Erwachsenenbildung, Mai 2018.

Menon, Rhadika: Kulturelle Stereotypen in Frage stellen. In: Kliwer, Annette und Eva Mas-singue: Guck mal über'n Tellerrand. Kinder- und Jugendliteratur aus den Südlichen Kontinenten im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S. 38-45.

Merkelbach, Valentin: Gesprächseröffnung und Gesprächsbeendigung. In: Christ, Hannelore, Fischer, Eva, u.a. (Hrsg.): ‚Ja aber es kann doch sein...‘ In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften 1995, S. 247-250.

Merkelbach, Valentin: Zur Theorie und Didaktik des literarischen Gesprächs. In: Christ, Hannelore, Fischer, Eva, u.a. (Hrsg.): ‚Ja aber es kann doch sein...‘ In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften 1995, S. 12-52.

Mukherjee, Arun: ‚You don't even want to go there': Race, Text, and Identities in the Classroom. In: Sugars, Cynthia (Hrsg.): Home-work. postcolonialism, pedagogy and Canadian literature. University of Ottawa: Press 2004, S. 189-212.

Murray, Heather: Literary History as Microhistory. In: Sugars, Cynthia (Hrsg.): Home-work. postcolonialism, pedagogy and Canadian literature. University of Ottawa: Press 2004, S. 405-422.

Nduka-Agwu, Adibeli und Antje Lann Hornscheidt: Der Zusammenhang zwischen Rassismus und Sprache. In: dies. (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag 2013, S. 11-49.

- Neuenhaus, Petra: Max Weber und Michel Foucault. Über Macht und Herrschaft in der Moderne. Pfaffenweiler: Centaurus Verlag 1993.
- Neumann, Birgit: Die Rhetorik der Nation in britischer Literatur und anderen Medien des 18. Jahrhunderts. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag 2009.
- Neumann, Birgit: Literatur, Erinnerung, Identität. In: Erll, Astrid und Ansgar Nünning (Hrsg.): Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2005, S. 149-178.
- Nghi Ha, Kien: Postkoloniale Kritik als politisches Projekt. In: Reuter, Julia und Paula-Irene Villa (Hrsg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld: transcript Verlag 2010, S. 259-280.
- Ngũgĩ wa Thiong'o: Dekolonisierung des Denkens. Essays über afrikanische Sprachen in der Literatur. Münster: UNRAST-Verlag 2017.
- Ngwira, Emmanuel: Gendering the transnational: history, migration and material culture in Zoë Wicomb's *The One That Got Away* and Chimamanda Ngozie Adichie's *The Thing Around Your Neck*. In: *Social Dynamics* 2017 (43/2), S. 286-297.
- Nwyanwu, Augustine Uka: Transculturalism, Otherness, Exile, and Identity in Chimamanda Ngozi Adichie's *Americanah*. In: *Matatu*. 2017 (49), S. 386–399.
- Ogette, Tupoka: *exit RACISM*. Münster: UNRAST-Verlag 2017.
- Palmateer Pennee, Donna: Literary Citizenship: Culture (Un)Bounded, Culture (Re)Distributed. In: In: Sugars, Cynthia (Hrsg.): *Home-work. postcolonialism, pedagogy and Canadian literature*. University of Ottawa: Press 2004, S. 75-85.
- Pfeiffer, Joachim: Romane und Erzählungen im Unterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael und Hermann Korte (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002, S. 190-202.
- Piesche, Peggy und Susan Arndt: Weißsein. Die Notwendigkeit Kritischer Weißseinsforschung. In: Arndt, Susan und Nadja Ofuately-Alazard (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: UNRAST Verlag 2011, S. 192-193.
- Prenzel, Annedore: *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften³ 2006.
- Quehl, Thomas: Rassismuskritik auf dem Weg in die Schule. In: Scharathow, Wiebke und Rudolf Leiprecht (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S. 226-243.
- Rodriguez Murphy, Elena: *New Transatlantic African Writing: Translation, Transculturation and Diasporic Images in Chimamanda Ngozi Adichie's The Thing Around Your Neck and Americanah*. In: *Prague Journal of English Studies*. 2017 (6/1), S. 93-104.

Rommelspacher, Birgit: Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag 1995.

Rommelspacher, Birgit: Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus und Paul Mecheril (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S. 25-38.

Rösch, Heidi: Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag 2017.

Rösch, Heidi: Entschlüsselungsversuche. Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik im globalen Diskurs. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2000b.

Rösch, Heidi: Jim Knopf ist ~~nicht~~ schwarz. Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2000a.

Said, Edward: Orientalismus. Aus dem Englischen von Hans Günter Holl. Frankfurt am Main: Fischer Verlag⁴ 2014.

Salama, Dalia: Die literarische Darstellung einer deutsch-türkischen Erfahrung des Berliner Mauer-falls anhand von Yadé Karas Roman *Selam Berlin*. In: Hess-Lüttich, Ernest, Kuruyazici, Nilüfer, u.a. (Hrsg.): Metropolen als Ort der Begegnung und Isolation. Interkulturelle Perspektiven auf den urbanen Raum als Sujet in Literatur und Film. Frankfurt am Main: Peter Lang 2011, S. 239-256.

Salgado, Rubia: Is something out of the world order? Fragen zur kritischen Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Büro trafo.K: Garnitschnig, Ines, Höllwart, Renate, u.a.: Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft. Schulheft. Innsbruck: Studien Verlag 2017, S. 72-81.

Scharathow, Wiebke, Melter, Claus, u.a.: Rassismuskritik. In: Melter, Claus und Paul Mecheril (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S. 10-12.

Scharathow, Wiebke: Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit – Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit. In: dies. und Rudolf Leiprecht (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S. 12-22.

Schilcher, Anita: Keine Kreuzzüge mehr! Didaktische Vorschläge zur Annäherung an den arabischen Kulturraum. In: Kliewer, Annette und Eva Massingue: Guck mal über'n Tellerrand. Kinder- und Jugendliteratur aus den Südlichen Kontinenten im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S. 171-183.

Schmidt-Dengler, Wendelin: Nolite conformari huic saeculo! In: Gstättner, Egid (Hrsg.): Vom Manne aus Pichl. Über Alois Brandstetter. Salzburg, Wien: Residenz Verlag 1998, S. 35-42.

Severin, Jan: Antiziganismus. In: Arndt, Susan und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: UNRAST Verlag 2011, S. 66-74.

Simon, Nina: ‚Verrücktes Blut‘. Rassismuskritik und Empowerment. In: Zeitschrift Deutschunterricht. Migration und Literatur. 2016 (6), S. 38-42.

Sow, Noah: weiß. In: Arndt, Susan und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: UNRAST Verlag 2011, S. 190-191.

Spinner, Kaspar: Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht – für produktive Verfahren. In: Förster, Jürgen und Joachim Bark (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 85-96.

Spinner, Kaspar: Poststrukturalistische Lektüren im Unterricht – am Beispiel der Grimmschen Märchen. In: Förster, Jürgen und Joachim Bark (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 229-241.

Spinner, Kaspar: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael und Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002, S. 247-257.

Spinner, Kaspar: Identitätsorientierter Deutschunterricht heute. In: Informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Identitäten. 2013 (3), S. 29-37.

Spivak, Gayatri Chakravorty: Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subaltern Artikulation. Wien: Verlag Turia + Kant 2008.

Spivak, Gayatri Chakravorty: Kritik der postkolonialen Vernunft. Hin zu einer Geschichte der verrinnenden Gegenwart. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2014.

Spivak, Gayatri Chakravorty: Kultur. In: Reuter, Julia und Paula-Irene Villa (Hrsg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld: transcript Verlag 2010, S. 47-68.

Spivak, Gayatri Chakravorty: Righting Wrongs. In: The South Atlantic Quarterly. 103 (2/3). Duke University Press 2004, S. 523-581.

Sternfeld, Nora: Was wächst in Zwischenräumen? Ein theoretischer Begriff im Hinblick auf die Praxis. In: Büro trafo.K: Garnitschnig, Ines, Höllwart, Renate, u.a.: Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft. Schulheft. Innsbruck: Studien Verlag 2017, S. 21-25.

Strehle, Susan: Producing Exile: Diasporic Vision in Adichie's Half of a Yellow Sun. In: MFS Modern Fiction Studies 2011 (57/4), S. 650-672.

Sugars, Cynthia: Postcolonial Pedagogy and the Impossibility of Teaching: Outside in the (Canadian Literature) Classroom. In: dies. (Hrsg.): Home-Work: Postcolonialism, Pedagogy and Canadian Literature. Ottawa: University of Ottawa Press 2004, S. 1-33.

TEDx Talks: Wir sollten alle Feministen sein. Chimamanda Ngozi Adichie. TEDxEuston. Youtube, 12.04.2013. Aufgerufen über: https://www.youtube.com/watch?v=hg3umXU_qWc&t=89s (Zugriff am 14.04.2019)

Tunca, Daria: Adichie, Chimamanda Ngozi (1977-). In: Dictionary of African Biography. New York, Oxford: Oxford University Press 2011, S. 94-95.

Tunca, Daria: The Confessions of a 'Buddhist Catholic': Religion in the Works of Chimamanda Ngozi Adichie. In: Research in African Literatures 2013 (44/3), S. 50-71.

Turcotte, Gerry: Compr(om)ising Post/colonialisms: Postcolonial Pedagogy and the Uncanny Space of Possibility. In: Sugars, Cynthia (Hrsg.): Home-work. postcolonialism, pedagogy and Canadian literature. University of Ottawa: Press 2004, S. 151-165.

Uchum Egbunika, Louisa: Narrating the Past. Orality, History & the Production of Knowledge in the Works of Chimamanda Ngozi Adichie. In: Emenyonu, Ernest (Hrsg.): A Companion to Chimamanda Ngozi Adichie. Woodbridge: James Currey 2017, S. 15-29.

Vansant, Jaqueline: Alois Brandstetter. Meine besten Geschichten. In: World Literature Today, 2000 (74/4), S. 859.

Vellino, Brenda Carr: Everything I know about Human Rights I Learned from Literature: Human Rights Literacy in the Canadian Literature Classroom. In: Sugars, Cynthia (Hrsg.): Home-work. postcolonialism, pedagogy and Canadian literature. University of Ottawa: Press 2004, S. 135-150.

Verein maiz (Hrsg.): Pädagogische Reflexivität in der Basisbildung. Ein Projekt im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA, 2010-2014. Aufgerufen über: <https://www.maiz.at/sites/default/files/images/maiz-reflexivitaet-web.pdf> (Zugriff am 02.01.2019)

Wehling, Hans-Georg: Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried und Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1977, S. 173-184.

Weidmann, Irene: Alois Brandstetter – Ein Erzähler und seine dominanten Motive. Diplomarbeit. Universität Wien 1995.

Wieser, Dorothee: Lehrerforschung in der Literaturdidaktik im Kontext der Kompetenzorientierung. Rösch, Heidi (Hrsg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg im Breisgau: Herbert-Jürgen Welke Fillibach Verlag 2010, S. 113-131.

Wintersteiner, Werner, Grobbauer, Heidi, u.a.: Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. In Kooperation mit der Österreichischen UNESCO-Kommission. Klagenfurt, Salzburg, Wien² 2015. Aufgerufen über: http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/Materialien/GlobalCitizenshipEducation_Final.pdf (Zugriff am 06.10.2018)

Wintersteiner, Werner: Imagination, Gesellschaft, Bildung. Politik der Literatur, politische Literaturdidaktik. In: Zelger, Sabine und Stefan Krammer (Hrsg.): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach: Wochenschauverlag 2015, S. 43-65.

Wintersteiner, Werner: Kinder, Bücher, Welten. Acht Meditationen über fremde Literaturen und die Fremdheit der Literatur. In: Kliewer, Annette und Eva Massingue (Hrsg.): Guck mal über'n Tellerrand. Kinder- und Jugendliteratur aus den Südlichen Kontinenten im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006a.

Wintersteiner, Werner: Lernen – Identität – Widerstand. Identitätsorientierung im Deutschunterricht im Lichte neuer bildungspolitischer Tendenzen. In: Informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Identitäten. 2013 (3), S. 18-28.

Wintersteiner, Werner: Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster: agenda Verlag 1999.

Wintersteiner, Werner: Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung. Klagenfurt, Celovec: Drava Verlag 2006b.

Wintersteiner, Werner: Transkulturelle literarische Bildung. Die ‚Poetik der Verschiedenheit‘ in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck: Studienverlag 2006c.

Wintersteiner, Werner: Transkulturelle Literaturdidaktik. Theoretische Begründungen, didaktische Ziele, literarische Beispiele. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg im Breisgau: Herbert-Jürgen Welke Fillibach Verlag 2010, S. 33-48.

Wisam, Abdul-Jabbar: The rise of the unsaid: spaces in teaching postcolonial literature. In: Teachers and Teaching. 2015 (21/2), S. 221-231.

Yerima, Dina: Regimentation or Hybridity? Western Beauty Practices by Black Women in Adichie's Americanah. In: Journal of Black Studies 2017 (48/7), S. 639–650.

Zelger, Sabine: Die Macht der Norm. Didaktische Herausforderungen und Konsequenzen für den Ethikunterricht. In: Pfabigan, Doris und dies. (Hrsg.): Mehr als Ethik. Reden über Körper und Gesundheitsnormen im Unterricht. Wien: facultas Verlag 2012, S. 87-94.

Abstract

Die vorliegende Forschungsarbeit widmet sich der Forschungsfrage, wie Literaturunterricht das Verlernen von Rassismus anstoßen kann. Dazu wurde das Konzept der rassismuskritischen Literaturdidaktik entworfen. Die rassismuskritische Literaturdidaktik verwirrt und verändert literaturdidaktische Praktiken, Wissensbestände und Muster, indem sie einen neuen, rassismuskritischen Literaturkanon formuliert und den Methodenpool des Literaturunterrichts poststrukturalistisch modifiziert. Den Schüler_innen eröffnen sich dadurch vielfältige Möglichkeiten rassismuskritischen literarischen Lernens. Pädagog_innen fordert dieses Konzept ebenso zu dekolonisierenden Bildungsprozessen heraus und es hinterfragt ihre Denk- und Handlungsmuster im Kontext Schule. Die Möglichkeiten rassismuskritischen Literaturunterrichts wurden anhand der rassismuskritischen und literaturdidaktischen Analyse dreier Texte – „Jumping Monkey Hill“ von Chimamanda Ngozi Adichie, „Der 1. Neger meines Lebens“ von Alois Brandstetter und „Selam Berlin“ von Yadé Kara – exemplarisch gezeigt.