

MICHAEL HOFMANN

## Mehr Sprachen, mehr Kulturen, neue Texte – Vorschläge für einen schulischen Kanon der neuen Weltliteratur

### Abstract

Der Beitrag geht von der These aus, dass der Literaturunterricht der postmigrantischen Gesellschaft einen neuen Kanon braucht. Dazu referiert er zunächst auf einen Begriff der „neuen Weltliteratur“, der nationale Konzepte transzendiert und im Ausgang von klassischen Modellen Texte in den Blick nimmt, die Erfahrungen des Globalen Südens und der aktuellen Migrationsbewegungen literarisch reflektieren. Weiterhin wird die Frage erörtert, wie eine gegenhegemoniale Literaturdidaktik entwickelt werden kann, der es um das „Verlernen“ des dominanzbestimmten Denkens und um eine „affirmative Sabotage“ (Spivak) des konventionellen Kanons geht. Der Beitrag schließt mit kriteriengeleiteten Vorschlägen zu neuen Lektüren klassischer Autor\_innen und zu neuen Texten aus dem Globalen Süden, die eine Überwindung des nationalen Deutungskanons und des konventionellen materiellen Kanons bewirken können.

### 1 | Einleitung

Im Kontext der Globalisierung und der postmigrantischen Gesellschaft sind traditionelle nationale Konzepte von Bildung und von Deutschunterricht konsequent zu überdenken (vgl. Rösch 2017). Es ist daran zu erinnern, dass im Kontext des Kaiserreichs, konservativer Strömungen der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus die Beschäftigung mit Literatur einer Stabilisierung eines nationalen Bewusstseins diene. Benedict Anderson (2005) und Homi Bhabha (1990) haben herausgearbeitet, dass Literatur und speziell der Roman in der Neuzeit und bis ins neunzehnte Jahrhundert hinein zur Schaffung der „imaginären Gemeinschaft“ der Nation diene. Nach den Erfahrungen des Nationalsozialismus hat diese Idee jede Legitimation verloren und erst recht mit den verschiedenen Migrationsbewegungen seit den 1960er Jahren hat sich eine postmigrantische Gesellschaft herausgebildet, die keinen homogenen kulturellen Charakter mehr aufweist. Allgemein mögen diese Überlegungen einen breiten Konsens finden. Es ist aber alles andere als evident, welche Schlussfolgerungen aus diesen Befunden für den Literaturunterricht gezogen werden sollen. Die Überschrift dieses Beitrags „Mehr Sprachen, mehr Kulturen, neue Texte“ ist in diesem Sinne als programmatisch zu verstehen und die hier vertretene These lautet, dass in vielerlei Hinsicht eine Revision tradierter Konzepte des Literaturunterrichts vonnöten erscheint. Hierzu referieren die folgenden Erörterungen aktuelle Debatten um den Begriff der Weltliteratur, der von Goethe über Auerbach in die postkoloniale Diskussion Einzug hält. Anschließend wird der Frage nachgegangen, welche Perspektiven sich

aus diesen Überlegungen für den Literaturunterricht ergeben. Hier lassen sich drei Aspekte herausarbeiten: 1) den der Frage nach dem Kanon und der kritischen Auseinandersetzung mit Texten der kanonischen Klassiker; 2) den der Beschäftigung mit Literatur des Globalen Südens in deutschsprachigen Übersetzungen; 3) den der Auseinandersetzung mit deutschsprachiger Literatur von Autorinnen und Autoren mit nicht-deutscher Muttersprache.

## 2 | Grundlegung: Postkoloniale Studien und „Neue Weltliteratur“

In der aktuellen globalen Diskussion gibt es gerade im Bereich der Literatur eine wichtige Entwicklung, mit der literarische Texte des Globalen Südens in den europäischen und amerikanischen Metropolen intensiv rezipiert und als wesentliche Elemente der Gegenwartsliteratur eingeordnet werden. Die Postkolonialen Studien haben diese Entwicklung fundiert begleitet und sie sind ein wesentliches Element einer oppositionellen globalen Gegenwartskultur und sie reflektieren aus jeweils regionaler und lokaler Perspektive eine neue Weltkultur, die von der Reflexion auf die Folgen von Kolonialismus, Rassismus und auf die fortdauernde Unterdrückung von Minderheiten ausgeht und in diesem Sinne eine Art Globalisierung von unten praktiziert. Es ist eine wichtige Aufgabe der aktuellen literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Forschung, Beschränkungen auf nationale und eurozentrische Vorstellungen zu überwinden und im Sinne einer kulturellen Weltinnenpolitik die Literaturen des Globalen Südens, die durch die Migrationsbewegungen des 20. und 21. Jahrhunderts auch Teil der Kultur der Metropolen geworden sind und diese prägen, als selbstverständlichen Bestandteil unserer Gegenwartskultur zu begreifen und darüber hinaus Anregungen zur Schaffung einer gerechteren Welt aufzunehmen.

Die hier vorgeschlagene Reflexion „Neuer Weltliteratur“ befragt zunächst bekannte traditionelle Konzepte der Weltliteratur, wie sie sich bei Johann Wolfgang von Goethe im 19. und bei Erich Auerbach im 20. Jahrhundert finden. Angestrebt wird eine Überwindung der eurozentrischen Aspekte, die diesen Konzepten zugrunde liegt, um sie an Debatten des 21. Jahrhunderts anschlussfähig zu machen. Positive Impulse der Tradition können so aufgenommen und neue Stichworte wie Postkolonialismus, Migrationsliteratur und Mehrsprachigkeit fruchtbar gemacht werden.<sup>1</sup> „Neue Weltliteratur“ muss im Kontext der Globalisierung und der Krisen und Traumata des 19. und 20. Jahrhunderts, das heißt insbesondere im Kontext von Kolonialismus und Shoah, verstanden werden. Das Konzept einer „Neuen Weltliteratur“ bedeutet eine Herausforderung für alle Nationalphilologien und somit auch für die germanistische Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik, die sich auf die Thematisierung nicht-deutschsprachiger Texte und auf eine Diskussion deutschsprachiger Texte im internationalen Kontext einlassen müssen (vgl. auch Wintersteiner 2006 und Wintersteiner 2022).

Die folgenden Ausführungen (vgl. auch Hofmann 2019) verstehen sich im Kontext einer kritischen interkulturellen Literaturwissenschaft (vgl. Hofmann 2006, Hofmann/Patrut 2015 und Holdenried 2022) und speziell einer internationalen Perspektive auf Literatur seit den 1980er Jahren, die in der Forschung und auch im journalistischen Bereich (Sigrid Löffler) als „Neue Weltliteratur“ bezeichnet wird. Löffler bezieht sich in ihrem viel beachteten Buch „Die neue Weltliteratur und ihre großen Erzähler“ (Löffler 2014) vor allem auf anglophone Literatur von Autorinnen und Autoren der ehemaligen britischen Kolonien, die mit ihren innovativen Schreibweisen eben einen neuen Begriff von „Weltliteratur“ geprägt hätten. Indem Sigrid Löffler den Bezug dieser Literatur zu dem zentralen Phänomen der Migration herausstellt, betont sie zugleich dessen Ambivalenz:

Migration hat meist wenig mit dem Glück multikultureller Selbstintensivierung und der Lust an der Ich-Bereicherung durch hybride Mischungen zu tun. Viel öfter ist Migration eine Erfahrung des Mangels. Geschrieben wird daher auch über die Leiden am Selbstverlust in der Fremde, über den Schock

<sup>1</sup> Vgl. zu postkolonialen Studien in der germanistischen Literaturwissenschaft Dürbeck/Dunker 2016 und Götttsche/Dunker/Dürbeck 2017; speziell im Kontext „Kanon“ Uerlings/Patrut 2012.

der Verstärkung, über fehlgehende oder verhinderte Integration, über Fremdheitsgefühle und verlorene Identität. Doch gerade in der Beschreibung der Defizite werden auch die Umriss eines Hoffnungsmodells erkennbar: Erahnbar werden die Chancen eines friedlichen Zusammenlebens in Menschenwürde und Toleranz. (Löffler 2014, 13)

Die folgenden Überlegungen möchten verdeutlichen, wie sich der Begriff „Weltliteratur“ bei Goethe und Auerbach bildete und entwickelte und wie er von neueren Theoretikern auf die Konstellation unserer globalisierten Gegenwart bezogen und mit Konzepten des kulturellen Gedächtnisses verknüpft wurde.

Goethe erklärt am 31. Januar 1827 im Gespräch mit Eckermann: „Nationalliteratur will jetzt nicht viel sagen, die Epoche der Weltliteratur ist an der Zeit und jeder muß dazu wirken, diese Epoche zu beschleunigen.“ (Goethe 1987, 250) Er wendet sich gegen *Nationalliteratur*, weil er einen engen Austausch der Literaturen, besser gesagt der Literaturschaffenden, analog zum beschleunigten Handelsverkehr als Signum einer neuen Zeit erkennt. Des Weiteren erscheint ihm Literatur im Anschluss an Herder als anthropologisches Grundmuster, das heißt er ist der Überzeugung, dass alle menschlichen Gemeinschaften Literatur hervorbringen: „Ich sehe immer mehr, daß die Poesie ein Gemeingut der Menschheit ist und daß sie überall und zu allen Zeiten in Hunderten und aber Hunderten von Menschen hervortritt.“ (ebd., 249) Dennoch ist sein Blick auf die Weltliteratur durch eine Beschränkung auf Europa gekennzeichnet und das gültige Modell bleibt für ihn das antike Griechenland:

Wir müssen nicht denken, das Chinesische wäre es, oder das Serbische, oder Calderon, oder die Nibelungen, sondern im Bedürfnis von etwas Musterhaftem müssen wir immer zu den alten Griechen zurückgehen, in deren Werken stets der schöne Mensch dargestellt ist. Alles übrige müssen wir nur historisch betrachten und das Gute, so weit es gehen will, uns daraus aneignen. (Goethe 1987, 250)

Goethes bahnbrechende Überwindung des nationalen Denkens in der Literatur zeigt somit trotz seiner beeindruckenden Auseinandersetzung mit der islamischen Kultur im *West-Östlichen Divan* klare Grenzen, die mit der eurozentrischen Perspektive und der Verdrängung politischer und gesellschaftlicher Fragen zu tun haben.

Erich Auerbach hat in seinem im Istanbuler Exil verfassten bedeutendsten Werk *Mimesis* die Überwindung der Nationalliteratur modellhaft realisiert und er hat ein dynamisches Modell *abendländischer* Literatur entwickelt, in dem Flucht und Exil als Grundmodelle erscheinen (Odysseus, Dante). Damit ist über Goethe hinaus und in einer exemplarischen Reflexion der Erfahrungen des 20. Jahrhunderts eine ethische Perspektive in das Konzept der „Weltliteratur“ eingegangen. Diese ist für Auerbach durch den Bezug auf Erfahrungen der Ausgrenzung, der Flucht und der Identitätssuche gekennzeichnet. Im Gegensatz zu Goethes inhaltlich neutraler und soziale Erfahrungen weitgehend ignorierender Konzeption zeigt Auerbach, dass gerade solche Texte zu dem von ihm konstruierten Kanon der Weltliteratur gehören, die nicht vom Zentrum, sondern von der Peripherie her auf die Welt und menschliche Erfahrungen blicken.

Auerbachs pessimistische Diagnose im Blick auf die Moderne geht dahin, dass er einen Verlust der kulturellen und literarischen Vielfalt und eine Uniformierung von Literatur und Kultur im Blick auf eine ‚Amerikanisierung‘ und ‚Sowjetisierung‘ befürchtete (vgl. Auerbach 1952, 39-52). Aus unserer heutigen Sicht hat er die Globalisierung der Popkultur und der Konsumwelt vorweggenommen und mit ihm kann man die Befürchtung hegen, dass wir heute in einem negativen Sinne von einer „Weltkultur“ sprechen, die von McDonald’s und Coca Cola bestimmt erscheint, und von literarischen Texten, die in New York, London und Paris für den ‚Weltmarkt‘ produziert werden. Auf der anderen Seite kann ein aktualisierender Blick auf Auerbachs Konzept sein Verständnis von „Weltliteratur“ als Widerstand gegen die Uniformierung der Globalisierung deuten.

Der indisch-amerikanische Theoretiker Homi Bhabha gilt als einer der führenden Vertreter der Postkolonialen Studien. Ihm geht es in seinen Werken darum, die Folgen der kolonialen Herrschaft für die Gesellschaften, Kulturen und Literaturen unserer globalisierten Gegenwart herauszustellen. Dabei zeigt er einerseits, dass die kulturellen Manifestationen unserer Zeit immer noch von den Herrschaftsverhältnissen des Kolonialismus geprägt sind; andererseits betont er aber, dass die kolonialen Begegnungen hybride Formen der Kultur hervorgebracht

haben, indem die ehemals Kolonialiserten kulturellen Widerstand gegen die hegemonialen Kulturen des Westens und Nordens geleistet haben. Die europäische und die US-amerikanische Kultur haben in Bhabhas Perspektive zwar zweifelsfrei im globalen Maßstab eine beherrschende Stellung; sie sind aber durch die Intervention der Akteure der außereuropäischen Kulturen in einer entscheidenden Weise dezentriert und in ihrem hegemonialen Anspruch erschüttert worden. Und in diesem Sinne kann „Weltliteratur“ wie bei Löffler, die sich auf Bhabha bezieht, in der aktuellen Ausprägung des Begriffs Erfahrungen aktueller Ausgrenzung multiperspektivisch artikulieren und Erinnerungen an Unrecht und Gewalt aufbewahren. In seinem vielbeachteten Werk „Die Verortung der Kultur“ (2000) erklärt Bhabha, „[...] daß ‚Weltliteratur‘ eine im Entstehen begriffene, präfigurative Kategorie sein könnte, bei der es um eine Art kulturellen Dissens und kulturelle Alterität geht und aus der sich nicht auf Konsens beruhende Formen von Zugehörigkeit auf der Basis von historischen Traumata entwickeln können.“ (Bhabha 2000, 17) Diese Formulierung wendet sich zunächst gegen die Idee, dass „Weltliteratur“ eine Synthese und harmonisierende Vereinigung der verschiedenen Literaturen der Welt meint, und sie unterstreicht, dass das Gedächtnis traumatischer kollektiver Erfahrungen zu einem zentralen Element der „Neuen Weltliteratur“ gehört. Als Charakteristika dieser „Neuen Weltliteratur“ erkennt Bhabha:

Das Studium der Weltliteratur könnte das Studium der Art und Weise sein, in der Kulturen sich durch ihre Projektion von ‚Andersheit‘ (an-)erkennen. Während einst die Weitergabe nationaler Traditionen das Hauptthema einer Weltliteratur war, können wir jetzt [...] annehmen, daß transnationale Geschichten von Migranten, Kolonialiserten oder politischen Flüchtlingen – diese Grenzlagen – die Gebiete der Weltliteratur sein könnten. (Bhabha 1994, 17 f.)

In einer aktualisierenden Anknüpfung an Auerbach werden also Migrations- und Fluchtbewegungen zu einem vorherrschenden Gegenstand der „Neuen Weltliteratur“ und das Konzept wird im Blick auf eine kulturell-politische Subversion radikalisiert.

So stehen wir in einer Diskussion, die den Begriff einer „Neuen Weltliteratur“ im Kontext der Postkolonialen Studien zu fundieren sucht. Gayatri Spivak gibt in ihrer ebenfalls kanonischen Schrift „Can the Subaltern speak?“ (Spivak 1988, vgl. auch Spivak 2012) zu bedenken, dass das Sprechen des/der ‚Subalternen‘ als Problem erkannt werden muss, denn die Subjektivierung der Kolonialiserten wird dadurch erschwert, dass diese sich in der Sprache des Kolonialherren artikulieren müssen. Daraus ergibt sich gerade bei linken und postkolonialen Intellektuellen die Gefahr eines anmaßenden repräsentativen Sprechens für die Sprachlosen. Und im Blick auf die Gender-Problematik ist speziell an die Unterdrückung der Frau im vorkolonialen, kolonialen und eventuell auch im postkolonialen Diskurs zu erinnern. Positiv ist zu bewerten, dass mit den postkolonialen Literaturen die ehemals Kolonialiserten das Wort ergreifen (nach der Formel „The Empire writes back“, vgl. Ashford/Griifith/Tinnen 1989); aber wie schaffen sie es, sich von der Logik der Herrschenden zu lösen; wie werden sie von „Subalternen“ zu autonomen Sprechern und welche Rolle spielt dabei das Selbstkonzept der Europäer? Für diese Fragen bietet Spivak keine Lösungen. Es ergibt sich aber eine wichtige Konsequenz für alle die Schreibenden, die sich mit dem Verhältnis von Privilegierten und Subalternen befassen: Sie müssen die Aporie der unmöglichen Artikulation des Subversiven reflektieren und in ihrer Schreibweise ausstellen. Texte der „Neuen Weltliteratur“, die aus der Perspektive privilegierter Gruppen geschrieben sind, müssten also den Standpunkt ihres eigenen Sprechens und Schreibens problematisieren und die Illusion einer herrschaftsfreien Kommunikation aller Menschen guten Willens destruierten.

Ottmar Ette bietet in seiner Studie „WeltFraktale“ (Ette 2017) umfassende Reflexionen über unser Thema. Er geht aus von einer (durchaus konstruktiven und wertschätzenden) Kritik an Auerbach, weil er meint, dieser habe die Literatur der Moderne nicht angemessen gewürdigt und einen zu pessimistischen Blick auf die historische Entwicklung des 20. Jahrhunderts geworfen, indem er einseitig Homogenisierung und Entdifferenzierung diagnostiziert habe – und wie auch bei Goethe sei Auerbachs Beschränkung auf Europa aus heutiger Sicht problematisch. Bedenkenswert erscheint Ettes Kritik an dem Konzept „Weltliteratur“ im Singular, weil dieser immer auf ein Zentrum bezogen sei, ob dies nun Weimar sei oder Paris wie in neueren Modellen etwa bei Pascale Casanova (vgl. Casanova 1999). So spricht Ette lieber von „Literaturen der Welt“ im Plural, die er in einem „viellogischen“ (polylogischen) Verständnis als Opposition gegen

eine neoliberale Homogenisierung der Welt interpretiert (vgl. Ette 2017, 49). Statt starrer Identitäten beschreibt Ette ständige Wechselwirkungen der Literaturen und er propagiert ein „archipelisches Denken“ (Ette 2017, 129).

Wie zu zeigen sein wird, ist auch Michael Rothbergs Studie „Multidirectional Memory“ (2009/2021) für die Diskussion um eine „Neue Weltliteratur“ von besonderer Bedeutung. Rothberg analysiert wichtige Formen und Konzepte des kulturellen Gedächtnisses und er erkennt die Existenz konkurrierender Erinnerungsdiskurse, die häufig in einem antagonistischen Verhältnis zueinander stehen. Erinnerung, so Rothberg, müsse aber nicht durch „Opferkonkurrenz“ belastet werden, das heißt durch eine Haltung, die etwa die Opfer des Kolonialismus gegen diejenigen der Shoah ausspielt; er entwickelt vielmehr das Modell einer von Koexistenz und gegenseitiger Anerkennung geprägten Erinnerungskultur, in der verschiedene Erinnerungen dadurch voneinander profitieren, dass sie in einen konstruktiven Dialog treten. So ergeben sich Perspektiven der „Ko-Erinnerung“, die sich auf Gewalterfahrungen und Traumata der Menschheitsgeschichte beziehen: Sklaverei, Kolonialismus, Shoah, Srebrenica, Ruanda ... Die Entwicklung der Erinnerung an Shoah und Kolonialismus vollzog sich im Austausch und nicht gegeneinander; kollektive Gedächtnisse sind nicht national abgeschlossen, sondern offen.

Rothbergs Modell steht in einem inhaltlichen Zusammenhang zu den in Deutschland intensiv diskutierten Arbeiten von Aleida Assmann. Diese stellt in ihrer Schrift „Der lange Schatten der Vergangenheit“ (vgl. hier und im Folgenden Assmann 2018, 62–118) die grundlegende These auf, dass sich in den letzten Jahrzehnten ein „Wandel der Geschichtspolitik“ (Assmann 2018, 112) vollzogen habe, mit dem nicht mehr das Verhältnis von Siegern und Besiegten, sondern das von Tätern und Opfern im Zentrum stehe. Während das konventionelle kulturelle Gedächtnis an der Stabilisierung des eigenen Kollektivs im Gedächtnis von dessen Siegen und Niederlagen interessiert gewesen sei, habe sich demgegenüber eine ethische Wende der Gedächtnispolitik vollzogen, bei der es darum gehe, die Perspektive der Opfer zu berücksichtigen und deren Leiden und die Schuld des Täterkollektivs anzuerkennen. In diesem Kontext habe sich die Kategorie des Traumas zu einem zentralen Moment der Gedächtnispolitik entwickelt: Indem nämlich von traumatischen Erfahrungen der Opfer, auch und sogar in einem transgenerationalen Maßstab, ausgegangen werde, ergebe sich die Einsicht in das Fortbestehen von Leid und Schuld und in die Notwendigkeit, dass die Nachfahren der Täter in einen Dialog mit denen der Opfer treten müssten. Dabei sei der Wandel der Geschichts- und Gedächtnispolitik auch der Anlass für eine Internationalisierung der Gedächtnispolitik, und zwar auch im Hinblick auf das Gedächtnis der Shoah. Denn wenn die Traumatisierung der Opfer im Zentrum historischer und aktueller gesellschaftlicher Fragen stehe, so sei trotz der bleibenden Einsicht in die Einmaligkeit der Shoah eine internationale und transkulturelle Anerkennung des Leids der Opfer von Kolonialismus, Sklaverei und von verschiedenen Genoziden des 20. Jahrhunderts notwendig.

### **3 | Überleitung: Pädagogik und Literaturunterricht im Kontext der postmigrantischen Gesellschaft**

Die Perspektiven einer „Neuen Weltliteratur“ sind von hoher Relevanz für die Bestimmung einer zeitgemäßen Literaturdidaktik und eines aktuellen Perspektiven einbeziehenden Literaturunterrichts. Sie stellen die konventionelle Orientierung etwa des Zentralabiturs an deutscher Höchstkammliteratur genauso in Frage wie die Begrenzung auf deutschsprachige Texte überhaupt und die Zurückhaltung gegenüber Gegenwartsliteratur im Allgemeinen und (Post-)Migrationsliteratur im Besonderen. Die verschiedenen literaturdidaktischen Ansätze, welche die wissenschaftliche Diskussion prägen, sind dahingehend zu modifizieren und zu erweitern, dass sie literarisches Lernen und insbesondere Perspektiven der Enkulturation (vgl. Abraham/Kepser 2009, 17 ff.) und der Identitätsbildung (vgl. Frederking 2013) konsequent in einem transnationalen und darüber hinaus „dominanzkritischen“ (vgl. Rösch 2017, 103 ff.) Rahmen denken. Die mit der „Neuen Weltliteratur“ verbundenen Überlegungen finden im Übrigen ihr Pendant in Identitätswürfen unserer postmigrantischen Gesellschaft der Gegenwart (vgl. Foroutan

2019), in der Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem verschwimmen und Erfahrungen von Hybridität und schwankenden Identitäten in produktive Entwürfe transkultureller Mehrfachzugehörigkeit umgewandelt werden. Dabei wird der Begriff „postmigrantisch“ analog zu „postkolonial“ gebildet: die Gesellschaft der Gegenwart ist durch Migration geprägt; die kulturelle Diversität der Gesellschaft verlangt eine Aufgabe hegemonialer Diskurse („Leitkultur“). Die kritische Kulturwissenschaft wendet sich gegen die hegemoniale Repräsentation, bei der die Migrantinnen in dem Sinne als die Anderen betrachtet werden, dass sie gegen die ‚herrschende‘ Erwartung verstoßen und insofern unterlegen sind. Im Zentrum einer sich ausbildenden Theorie postkolonialer und postmigrantischer Pädagogik steht dabei Gayatri Spivaks Konzept des „Unlearning“ („Verlernens“) (siehe unten). Dabei geht es darum, dass ein hegemoniales Wissen selbstverständlich in die Prozesse des Lehrens und Lernens eingebunden erscheint. Pädagogische Konzepte müssen sich somit subversiv gegenüber den Prämissen und unhinterfragten Voraussetzungen des konventionellen Wissens verhalten, das unser gegenwärtiges Denken und damit auch die heimlichen und offenen Curricula prägt. Die Kunstwissenschaftlerin Nora Sternfeld bemüht sich um eine Etablierung des Begriffs des „Verlernens“ in der aktuellen didaktischen Diskussion. Sie erklärt:

Wir können uns Verlernen nicht einfach vorstellen wie auf den Delete-Knopf zu drücken und dann wären mächtige Wahrheitsproduktionen und Herrschaftsgeschichten einfach weg. Das wäre absurd und wahrscheinlich auch ziemlich gut vereinbar mit den Logiken jener mächtigen Diskurse, die sich über Geschichte hinwegsetzen zu können glauben. Außerdem geht es in dem Konzept des „Unlearning“, das Spivak (aus der Perspektive einer postkolonialen Theorie, die Gramscis Hegemonietheorie aktualisiert) prägt, nicht bloß darum, Hegemonie zu vermeiden, sondern vielmehr darum, gegenhegemoniale Prozesse zu formieren. „Unlearning“ bietet also weder die Möglichkeit einer phantasmatischen Rückkehr zu einer Zeit vor den Machtverhältnissen noch die eines eindeutigen Korrekturprozesses. Es geht nicht darum, Gewaltgeschichten durch Aufarbeitung hinter sich zu lassen, es geht vielmehr um andere Geschichtspolitiken und ein anderes Erinnern, in dem Gewaltgeschichten, widerständige Handlungsräume und Befreiungskämpfe im Hinblick auf eine Veränderung der Gesellschaft benannt werden. In diesem Sinne geht es um ein Lernen, das mächtige privilegierte, ausschließende und gewalttätige Wissens- und Handlungsformen – die wir nicht selten für Bildung und Kenntnisse halten – aktiv zurückweist. (Sternfeld 2014)

Maria do Mar Castro Varela betont die Herausforderungen, die für Lehrende und Lernende mit dem aktiven Engagement gegen hegemoniales Wissen verbunden sind, denn es geht

[...] nicht um eine Bildung, die auf bloße Informationsakkumulation aufbaut, sondern um ein Lernen und Verlernen. Der Kunst, die Regeln zu brechen, kommt dabei eine besondere Funktion zu – sowohl die Regeln der wissenschaftlichen Disziplinierungen als auch die Regeln des Erwarteten, des Common Sense, des Normalen. Die Praxis des „Regelbrechens“ beschreibt Spivak folgerichtig als eine ethische Verpflichtung. Die dominanten pädagogischen Strategien innerhalb der Bildungs- und Kulturinstitutionen wie auch die Erwartungen der Lernenden/Studierenden, ihre Vorstellungen darüber, was Lernen bedeutet, behindern jedoch sehr häufig die Infragestellungen des Systems und die in dasselbe eingebetteten Disziplinarmaßnahmen. Wer die Regeln bricht, darf deswegen nicht hoffen, dass das Brechen der Regeln allen attraktiv erscheint. Nicht wenige sind zufrieden mit dem So-wie-est, verweigern den Willen zum Widerstand. So ist für viele die historisch gewachsene Struktur des „Wir und die Anderen“ durchaus attraktiv – ganz gleich auf welcher Seite sie stehen, sie profitieren davon. Ein Verlernen zu initiieren bei sich und anderen, erfordert deswegen auch immer eine Art Experimentierfreudigkeit und Räume, die Experimente zulassen. (Castro Varela 2007)

Mit diesen Vorstellungen können wir – so Spivak in ihrer Aufsatzsammlung „An Aesthetic Education in the Era of Globalization“ (Spivak 2012) – durchaus an Traditionen der europäischen Aufklärung anknüpfen, allerdings in einer kritischen Perspektive, die als „affirmative Sabotage“ (Castro Varela/Dhawan 2020, 214) bezeichnet werden kann. Denn – so Spivak im Anschluss an und unter Weiterführung von Konzepten Paul de Mans – die Konzepte etwa der klassischen Ästhetik bei Schiller bieten sehr wohl ein subversives Potential, das aber durch die „Ideologie des Ästhetischen“ und durch die Idee, dass im literarästhetischen Prozess eine Aufhebung von Widersprüchen gewährleistet sei, verdeckt wird. Wenn wir im Anschluss an Spivak ästhetische Erfahrung mit und gegen Schiller als eine „unerzwungene Neuordnung von Wünschen“ (Castro Varela/Dhawan 2020, 219) bezeichnen können, so liegt hier das Potential eines oppositionellen Lernens, das die „Zweifel“ (ebd., 213) als kritisches Erbe der Aufklärung in den Mittelpunkt stellt und mit einer Kritik überkommener Wahrnehmungsmuster offene Fragen nach einem neuen Selbstverständnis postmigrantischer Gesellschaften verbindet.

Welche Konsequenzen haben diese Überlegungen für die Literaturdidaktik im Besonderen? In literaturdidaktischer Perspektive gehen wir aus von neueren Konzepten, die Nicola Mitterer und Michael Baum in profilierten Publikationen entwickelt haben (vgl. Mitterer 2016 und Baum 2019; vgl. auch Brune 2020). Die responsive Literaturdidaktik nach Nicola Mitterer sieht die Basis didaktischer Auseinandersetzung mit literarischen Texten darin, dass deren Fremdheit gegenüber konventionellen und empirischen Erfahrungen und Erwartungen als grundlegend verstanden wird. Die Literatur zeigt uns fremde Welten, damit wir aus der Erfahrung der Fremdheit heraus neue Perspektiven für das Eigene entwickeln. Literarisches Lernen bedeutet damit eine ganzheitliche Begegnung mit einem Text; dadurch werden die Routinen des Alltags durchbrochen und das normale Verständnis der Welt verfremdet und de-automatisiert. Literarisches Lernen bedeutet damit, die Fremdheit des literarischen Textes anzuerkennen und – zugespitzt formuliert: das Nicht-Verstehen zu verstehen. Die emotional-affektive Auseinandersetzung mit dem Text ist wichtig; sie wird ergänzt durch eine kognitive Annäherung. Literarisches Lernen hat mit diesen Aspekten eine fundamentale Bedeutung für die Individuation, aber in dem Sinne, dass Identitätsbildung und produktive Verunsicherung eine Verbindung eingehen und eine unterkomplexe Perspektive auf „Identität“ vermieden wird (vgl. Frederking 2013).

Nicola Mitterer greift auf das Vier-Phasen-Modell von Jürgen Krefz zurück, das eine Phase der bornierten Subjektivität, eine Phase der Objektivierung, eine Phase der Aneignung und der reflektierten Subjektivität und eine Phase der Applikation unterscheidet (vgl. Mitterer 2016, 82-95). Schematisch lässt sich Mitterers Modell folgendermaßen darstellen:

#### 1. Phase – Pathos:

- | die Konfrontation mit dem Fremden (inhaltlich und formal)
- | unvoreingenommene Öffnung gegenüber dem Text
- | Distanz gegenüber den alltäglichen Routinen und Automatismen

#### 2. Phase – Utopie und Theorie:

- | Eröffnung eines Möglichkeitsraums als Reaktion auf das Fremde
- | Formulierung von Theorien und Hypothesen über das Fremde (auch gesellschaftlich/politisch)

#### 3. Phase – Allgemeinthoretische Applikationen und kreatives Antworten:

- | Bezug auf eigene Praxis (individuell und gesellschaftlich)
- | Betonung der individuellen Reaktion auf das Fremde

In postmigrantischer Perspektive ist Mitterers Konzept nun dahingehend zu erweitern, dass wir herausstellen, gegen welches Konzept von „Eigenem“ und „Vertrautem“ sich die Fremdheit der Literatur wendet. Dabei können wir in der Tradition der Kritischen Theorie auf einen aktuellen Entwurf der französischen Philosophin Corine Pelluchon rekurrieren, die die These vertritt, dass das Eigene und „Normale“ unserer gegenwärtigen Gesellschaft auf einem Schema beruht, das eng mit dem Konzept illegitimer Herrschaft verbunden ist: „Das Schema einer Gesellschaft wie der unseren ist die Herrschaft, die ein räuberisches Verhältnis zur Natur, die Verdinglichung des Selbst sowie soziale Ausbeutung beinhaltet.“ (Pelluchon 2021, 100) Zu diesem Schema illegitimer Herrschaft gehört auch die Berufung auf das Nationale und/oder eine vermeintliche Überlegenheit Europas. Mit diesem Modell lässt sich literaturdidaktisch genauer fundieren, wieso „Dominanzkritik“ (Rösch 2017, 103-110) ein grundlegendes Element literarästhetischer Erfahrung und literarischen Lernens ist.

Analog postuliert Michael Baum in seinen dekonstruktivistischen Zugängen zur Literaturdidaktik, dass in dieser nicht ein Subjekt konzipiert wird, das eine vermeintlich stabile Identität durch literarische Erfahrungen bestätigt, sondern dass es sich vielmehr in dem unvorhersehbaren Spiel des literarischen Textes einer Gefährdung aussetzt. Damit erkennen wir eine Problematisierung des „Subjekt-Diskurses der Literaturdidaktik“ (vgl. Baum 2019, 35-52): das Subjekt bildet sich fragmentarisch im Diskurs und steht nicht souverän als Träger des literarischen Diskurses außerhalb von diesem. „Das lesende Subjekt ist passiv und aktiv zugleich. Wer liest, wird stets auch gelesen. Letztlich geht das lesende Subjekt in der Prozessualität und

Differenzialität der Schrift auf. Die funktionale Polyvalenz der Schrift führt stets dazu, dass die Lektüre [...] überfordert ist.“ (ebd., 132) Form und Inhalt der Literatur werden demgegenüber oft unterkomplex vermittelt und es bleibt unberücksichtigt, dass der vermeintliche Inhalt des literarischen Diskurses von der Form unterminiert, relativiert, in Frage gestellt wird. In Bezug auf das Verhältnis von Literaturdidaktik und Kulturgeschichte lässt sich insofern formulieren: Literatur vermittelt keine lehrbaren Gehalte, sondern problematisiert historische Erfahrungen. Auch Baums Konzept lässt sich in postmigrantischer Perspektive erweitern, indem wir konkretisieren, dass der dekonstruktive Impuls des literarischen Textes und der literarästhetischen Erfahrung auch die von Herrschaft determinierten Diskurse unserer Gesellschaft angreift und die spezifisch literaturdidaktische Perspektive des „Verlernens“ und der Dominanzkritik darstellt.

#### **4 | Kritische Reflexion des Kanons und kritische Auseinandersetzung mit ‚anderen‘ Texten der kanonischen Klassiker**

Die Bedeutung von Literatur für das kulturelle Gedächtnis besteht traditionell darin, dass im *Kanon* repräsentative Texte gesammelt werden, die eine fundamentale Bedeutung für die Träger dieses kulturellen Gedächtnisses haben und dessen Identität stiften oder zumindest stabilisieren. Diese konventionelle Perspektive wird dadurch relativiert, dass zunächst bedacht werden muss, dass Geschichte meistens als Geschichte der Sieger geschrieben wird und dass die kanonischen Texte insofern häufig solche sind, die sich in einem Wettbewerb um Aufmerksamkeit durchgesetzt und andere Texte verdrängt haben. Kanonische Texte werden häufig mit bestimmten Konstruktionen der Literaturgeschichte verbunden, bei denen repräsentative „Epochen“ und „Strömungen“ als kennzeichnend für das betroffene Kollektiv gelten. Solche Verfahren der affirmativen Stiftung von Tradition sind aus postmigrantischer Perspektive kritisch zu bewerten. Denn zum einen erkennen wir Mechanismen der Exklusion, der Verdrängung von Minderheiten und der Bewahrung konventioneller Genderkonzepte und zum anderen ist der nationale Bezugsrahmen fragwürdig geworden, der in traditionellen Konzepten des kulturellen Gedächtnisses im Blick auf deutschsprachige Kultur und Literatur vorherrschend ist. Wenn wir aber von dem Konzept der postmigrantischen Gesellschaft ausgehen, dann kann es nicht mehr das Ziel des Kanons und der Literaturgeschichte sein, das Narrativ einer homogenen Kulturnation zu bestätigen. Vielmehr muss es darum gehen, problematische Entwicklungen der Geschichte zu reflektieren, das deutsche kulturelle Gedächtnis nach außen ins Verhältnis zu anderen kollektiven Gedächtnissen zu setzen und nach innen dessen Heterogenität zu verdeutlichen. Kanonische Texte und Strömungen wie Aufklärung, Weimarer Klassik und Romantik, aber auch Realismus, Moderne und Nachkriegsliteratur nach 1945 sollten vor diesem Hintergrund in einer kritischen und dekonstruktiven Perspektive betrachtet werden (vgl. Baum 2019). Mit der „affirmativen Sabotage“ (vgl. Castro Varela/Dhawan 2020, 219) der Klassiker (in einem weiten Sinne) kann der mit diesen Texten verbundene normative Anspruch kritisch befragt und in seinem emanzipatorischen Potential gewürdigt werden; er muss aber auch in dem jeweiligen literarischen Rezeptionsprozess in seinen Grenzen beschrieben werden. So ist etwa das Humanitätsideal der Weimarer Klassik, das Goethe in seinem kanonischen Drama „Iphigenie auf Tauris“ inszeniert, einerseits in seiner Bedeutung zu würdigen, andererseits in einem dekonstruktiven Zugang aus postkolonialer/dominanzkritischer Perspektive im Blick auf das Verhältnis von Griechen und ‚Barbaren‘ und auf die Verbindung von Gender und „Race“ kritisch zu befragen (siehe unten).

Das kulturelle Gedächtnis, auf das sich deutschsprachige Literatur und ihre Didaktik beziehen, steht also vor der Herausforderung, Diversität in einem hierarchiekritischen Kontext zu reflektieren und nach innen heterogene und hybride und nach außen transnationale Perspektiven zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund sind Bezüge der deutschsprachigen Literatur auf



das Gedächtnis des Kolonialismus, der Shoah und der Migration grundlegend für einen kritischen Kanon einer postmigrantischen Gesellschaft. Im Sinne von Michael Rothbergs Konzeption eines „Multidirectional Memory“ ist die deutschsprachige Literatur auf ein globalisiertes kulturelles Gedächtnis zu beziehen und es sind die Gedächtnisse von Gewalterfahrungen und Unterdrückung als wesentliche Momente auch eines aktuellen Literaturunterrichts zu verstehen.

Im Folgenden unterbreite ich einen konkreten Vorschlag zu der Frage, welche kanonischen Texte in welcher Perspektive in dem hier skizzierten Sinn gelesen werden können. Damit diese Auswahl, die natürlich immer einen subjektiven Charakter hat, intersubjektiv plausibel und objektiv diskutierbar wird, seien die folgenden kriteriengeleiteten Erläuterungen zu ausgewählten kanonischen deutschsprachigen Texten vorangestellt:

- 1 | Die literarischen Texte werden in ihrer Individualität und Einmaligkeit und keineswegs als Beleg für bestimmte Thesen außerliterarischen Ursprungs rezipiert und bearbeitet.
- 2 | Die komplexe sprachliche und formale Struktur der Texte ermöglicht differenzierte literarästhetische Erfahrungen.
- 3 | Die Texte eröffnen eine „doppelte Optik“ (Rösch 2017, 72 f.) auf europäische und außer-europäische Perspektiven auf die Welt.
- 4 | Die Texte zeigen Grundzüge deutschen/europäischen Denkens und bieten gleichzeitig Anhaltspunkte für eine „affirmative Sabotage“, mit der problematische Implikationen des deutschen/europäischen Denkens verdeutlicht werden.
- 5 | Die Texte artikulieren Erfahrungen, anhand derer das „Verlernen“ hegemonialer Denkmuster initiiert werden kann.

Lessing: *Nathan der Weise*: In der Form eines historischen Dramas mit der berühmten Ringparabel bietet der Text eine eigenständige und originelle Erörterung des Toleranz-Themas, die die Relevanz von Machthierarchien in einem interkulturellen Prozess unterstreicht. Christliche und nicht-christliche Figuren stehen einander gegenüber; der Patriarch steht für die destruktiven Züge des europäischen Denkens, während der Tempelritter ansatzweise einen Prozess des ‚Verlernens‘ hegemonialer Weltsicht durchmacht.

Goethe: *Iphigenie auf Tauris*: Goethes modernisierende Variation des Stoffes bietet aufgrund der eigenwilligen Ausgestaltung des Themas und der literarischen Qualität viele Impulse im Blick auf die „Unendlichkeit des Sinnbildungsprozesses“ (Spinner 2022, 25 ff.). Gender und „Race“ kreuzen sich in einer spezifischen Weise. Griechen und Skythen sind als Repräsentanten Europas und seiner Anderen zu erkennen und der Schluss des Dramas zeigt eine problematische Hierarchie zwischen der griechischen Familie und dem skythischen ‚Außenseiter‘ (vgl. Kißling 2020, 143-181).

Goethe: *West-östlicher Divan*: eine literarische eindrucksvolle Verknüpfung europäischer und ‚orientalischer‘ Formen und Motive, die als erstaunliche Innovation des alten Goethe gelten kann. Es handelt sich um den expliziten Versuch Goethes, in einer Art „doppelter Optik“ die deutsche und die iranische Perspektive zu kontrastieren und zu verbinden. Während Goethe in seine Erläuterungen zu der Gedichtsammlung durchaus eurozentrische Wertungen unterlaufen, können die besten Gedichte (Selige Sehnsucht, Unbegrenzt, In tausend Formen) als Einübung in das „Verlernen“ hegemonialer Denkmuster verstanden werden.

Heine: *Vitzliputzli*: ein durch Satire und Ironie und eine radikal subjektive Perspektive überzeugendes Langgedicht, das den Kolonialismus in Lateinamerika und seine Auswirkungen auf Europa thematisiert. Indem der Jude Heine einen aztekischen Gott zu Wort kommen lässt, erkennen wir die Emanzipation des Subalternen und eine Provokation des herrschenden europäischen Diskurses.

Fontane: *Effi Briest*: der Roman besticht durch die psychologisch plausible Darstellung problematischer Genderbeziehungen und zeigt gleichzeitig, dass die deutsche Gesellschaft des Kaiserreichs durch einen latenten, oft sogar manifesten Rassismus geprägt war. Im Motiv des Chinesen wird die Hegemonie Europas und die Unterlegenheit der asiatischen Subalternen unterstrichen. In einer kritischen Lektüre (vgl. Kißling 2020, 182-232) kann diese Problematik in erkenntnisfördernder Perspektive aufgearbeitet werden.

Kafka: *Ein Bericht für eine Akademie*: der Text überzeugt durch die irritierende Erzählperspektive, mit der ein Affe in Form einer Mimikry Diskurse der Wissenschaft subversiv imitiert. Der Text zeigt neben der Herrschaft der Menschen über die Tiere das koloniale Verhältnis zwischen Europa und Afrika sowie darüber hinaus irritierende Analogien zwischen der Beherrschung der Kolonialiserten auf der einen und der repressiven Ordnung der Gefühle in Europa auf der anderen Seite und regt eine aktualisierende Applikation auf die Gegenwart der Lernenden an.

Seghers: *Transit*: der Text zeugt in beklemmender Weise die Erfahrung umfassender Entfremdung, die mit Flucht und Exil verbunden ist. Er zeigt die Hierarchie zwischen Geflüchteten und den Repräsentanten der potentiellen Aufnahmeländer sowie der Behörden des Gastlandes. Eine aktualisierende Applikation, die auch von der Verfilmung durch Christoph Petzold (2018) nahegelegt wird, kann zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Behandlung Geflüchteter in der Gesellschaft der Gegenwart anregen.

Celan: *Todesfuge/Psalm*: die Texte beeindruckt durch die Intensität der vermittelten Leidenserfahrungen ebenso wie durch die Expressivität und Hermetik der verwendeten Bilder. Sie zeigen, dass Formen extremer Herrschaft dazu beitragen, ihre Opfer zum Verstummen zu bringen. Die doppelte Optik zwischen Unterdrückern und Opfern und die Frage nach der Einordnung des Nationalsozialismus in die deutsche Tradition wird in der Todesfuge durch die Formel „Dein aschenes Haar Margarete“ in Szene gesetzt.

Die hier ausgesuchten Texte ermöglichen eine historische Besinnung über die Suche nach deutscher und europäischer Identität und sie ermöglichen eine kritische Einordnung gängiger literaturgeschichtlicher Konzepte und deren teleologischer Perspektivierung („Klassik“ als Höhepunkt usw.). Wichtig ist, dass diese Texte nicht als Repräsentanten bestimmter allgemeiner Positionen verstanden werden, sondern als eine jeweils individuelle literarische Perspektivierung bestimmter weltanschaulicher und ideologischer Fragestellungen. So kann Literaturgeschichte im Deutschunterricht einen wesentlichen Beitrag zu einer kritischen und ergebnisoffenen Auseinandersetzung mit dem deutschen und europäischen kulturellen Gedächtnis werden und Fragen auch der Bewältigung von Gegenwart und Zukunft zu formulieren helfen.

## 5 | Die Beschäftigung mit Literatur des Globalen Südens in deutschsprachigen Übersetzungen

Die Auseinandersetzung mit der „Neuen Weltliteratur“ im Sinne Bhabhas und Ettes lässt es sinnvoll erscheinen, sich im Literaturunterricht mit der Literatur des Globalen Südens in der Weise zu beschäftigen, dass literarische Großräume betrachtet werden können. Dabei lassen sich etwa im Blick auf die Kontinente Afrika und Abya Yala („Lateinamerika“) (vgl. Hofmann 2021) und die Großregion Indien Textreihen erstellen, die den europäischen (und deutschen) Blick auf diese Räume mit übersetzten Originaltexten dieser Literaturen konfrontieren. So kann der Literaturunterricht dazu beitragen, ein eurozentrisches Bewusstsein zu überwinden und die Relevanz der Begegnung mit dem Globalen Süden für die Gegenwart der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren. Dabei ist eine intensive Dialektik von Fremdem und Eigenem zu berücksichtigen, die unmittelbare didaktische Konsequenzen hat: Denn es geht einerseits darum, Anknüpfungspunkte an die fremden Texte zu erarbeiten, die das Eigene im Fremden aufzuspüren helfen. Hier wären im Sinne von Spinners elf Aspekten des literarischen Lernens die Perspektiven der Empathiebildung (vgl. Spinner 2022, 18 f.) und des Fremdverstehens (ebd., 19 f.) von elementarer Bedeutung, weil das Bewusstsein vermittelt wird, dass auch in Texten des Globalen Südens grundlegende menschliche Probleme und Spannungen reflektiert werden, die transkulturelle und transnationale Geltung haben. Auf der anderen Seite soll das Bewusstsein vermittelt werden, dass es in der Begegnung mit den Kulturen und literarischen Texten des Globalen Südens nicht darum gehen kann, alle Aspekte dieser Texte mit uns bekannten Kategorien zu verstehen, sondern dass es darauf ankommt, die Fremdheit des Fremden bestehen zu lassen und als Fremdheit zu akzeptieren. In diesem Kontext kann etwa der bereits erläuterte

Rückbezug auf das literaturdidaktische Konzept von Nicola Mitterer (vgl. Mitterer 2016) hilfreich sein, mit dem literarische Erfahrung als eine Fremdheitserfahrung verstanden wird. Mitterer geht es darum, durch die Erfahrung des Fremden das Bewusstsein zu vermitteln, dass die Welt des Eigenen nicht alternativlos ist und in verschiedener Hinsicht verändert werden kann. Des Weiteren geht es im Sinne der Postkolonialen Studien auch darum, die Bedeutung weiterhin bestehender Machthierarchien für den Globalen Süden zu verstehen und kritisch zu reflektieren.

Analog zu meinen Überlegungen zum kritischen Umgang mit kanonischen deutschsprachigen Texten seien folgende kriteriengeleitete Erläuterungen zu ausgewählten literarischen Texten des Globalen Südens vorangestellt:

- 1 | Die literarischen Texte werden in ihrer Individualität und Einmaligkeit und keineswegs als Beleg für bestimmte Thesen außerliterarischen Ursprungs rezipiert und bearbeitet.
- 2 | Die komplexe sprachliche und formale Struktur der Texte ermöglicht differenzierte literarästhetische Erfahrungen.
- 3 | Die Texte artikulieren außereuropäische Perspektiven auf Prozesse der Kolonialisierung und Modernisierung/Globalisierung, auf postkoloniale Konstellationen sowie auf die Beziehungen zwischen dem Globalen Süden und dem Globalen Norden und reziprok subjektiv vermittelte europäische/deutsche Perspektiven auf diese Phänomene.
- 4 | Die Texte kritisieren aus außereuropäischer Sicht Elemente des europäischen Denkens, die mit illegitimer Herrschaft verbunden sind bzw. reflektieren diese Problematik aus einer subjektiv vermittelten europäischen/deutschen Perspektive.
- 5 | Die Texte artikulieren Erfahrungen, anhand derer das „Verlernen“ hegemonialer Denkmuster initiiert werden kann.

Zu präzisieren ist, dass die erwähnten Kontinente oder „Großregionen“ mit diesen Textreihen keineswegs essentialisiert werden sollen. Es handelt sich in allen Fällen um individuelle literarische Werke, die von sich aus keinen repräsentativen Charakter haben wollten. Die Auswahlkriterien betreffen neben der literarischen Qualität und der Wirkmächtigkeit, die kritische Diskussionen ausdrücklich einschließt, die Perspektiven, welche die Texte im Blick auf die durch Herrschaft charakterisierten Beziehungen zwischen Europa und den USA auf der einen und dem Globalen Süden auf der anderen Seite vermitteln.

## | Afrika

Joseph Conrad: *Herz der Finsternis*: Der Roman beschreibt literarisch eindrucksvoll die Fremdheit und Faszination Afrikas und die ambivalente Perspektive des europäischen Begehrens, das sich auf den fremden Kontinent ebenso wie auf die afrikanische Frau richtet. Koloniale Beziehungen werden als krasse Herrschaftsbeziehungen demaskiert, wobei die Konflikte der europäischen Moderne auf den „schwarzen Kontinent“ projiziert werden; das „Herz der Finsternis“ ist sowohl im afrikanischen Urwald als auch im europäischen Unbewussten.

Chinua Achebe: *Alles zerfällt*: Der Roman wirft einen differenzierten Blick auf die vorkoloniale Igbo-Kultur in Nigeria und den Kolonisierungsprozess aus afrikanischer Perspektive. Formal zeigt sich eine latente Mehrsprachigkeit in dem auf Englisch verfassten Roman, die auch in der deutschen Übersetzung klar zu erkennen ist. Es handelt sich um ein Plädoyer für eine afrikanische Kultur, die sich in differenzierter Weise ihres vorkolonialen Erbes versichert und selbstbewusst den postkolonialen Prozess angeht.

Chimamanda Ngozi Adichie: *Blauer Hibiskus*: ein Adoleszenzroman aus dem postkolonialen Nigeria, der das Ringen eines Mädchens um Selbstbestimmung zeigt. Der Kolonialismus zeigt sich direkt und indirekt in der Überidentifikation des strengen nigerianischen Vaters mit europäischen Werten und in der Opposition des Mädchens, das zwischen Tradition, Kolonialherrschaft und postkolonialem Alltag einen eigenen Weg sucht.

Chimamanda Ngozi Adichie: *Americanah*: Der Roman thematisiert das gegenwärtige Afrika und die schwarze Diaspora in den USA aus weiblicher Perspektive. Formal erkennt man

eine Mischung aus afrikanischen, amerikanischen und europäischen Vorbildern und einen literarischen Weg zum „Afropolitismus“, bei dem Afrikanerinnen und Afrikaner in keiner Weise als Opfer erscheinen.

Uwe Timm: *Morenga*: ein historischer Roman über den deutschen genozidalen Kolonialkrieg gegen die Herero und Nama. Formal erkennen wir eine Mischung aus realistischer Erzählung, Dokumenten einer unmenschlichen Kolonialherrschaft und phantastisch-utopischen Elemente einer (un-)möglichen gleichberechtigten Begegnung zwischen Afrikanern und Europäern.

## | Indien

Rudyard Kipling: *Kim*: Der komplexe Kolonialroman zeigt Indien aus der Sicht eines jungen Iren und die Ambivalenz des britischen Kolonialismus zwischen Sympathie und Repression gegenüber den Einheimischen. Auf der manifesten Ebene haben wir einen Abenteuerroman, der eine Reise durch Indien darstellt, während eine kritische Analyse den kolonialen Blick erkennt, der durch die Perspektivfigur Kim vermittelt wird.

Salman Rushdie: *Mitternachtskinder*: Der Roman behandelt die indische Geschichte nach der Unabhängigkeit mit einer kunstvollen Mischung aus realistischen und phantastischen Elementen; der Protagonist, der die Stimmen aller gleichaltrigen, am Tag der Unabhängigkeit Indiens geborenen Jungen hören kann, erzählt die problematische postkoloniale Entwicklung Indiens; der Text enthält trotz einer düsteren Grundtons ein leidenschaftliches Plädoyer für Vielfalt und Toleranz.

Arundhati Roy: *Der Gott der kleinen Dinge*: Der Roman beschreibt die Gegenwart Indiens zwischen Neokolonialismus und einheimischer Repression. In den „Mikrogeschichten“ der Erzählung erkennt man die Wut gegen die postkoloniale Konstellation in Indien, aber auch den Widerstand gegen die Repression, die von Indern ausgeht.

Hermann Hesse: *Siddhartha*: Der Roman beschreibt das spirituelle Indien in romantischer Tradition; die Geschichte Siddharthas ist mit der des historischen Buddha verknüpft; Hesse verbindet in synkretistischer Weise buddhistische und christliche Elemente und erzeugt ein künstliches Indien, das nichts mit der kolonialen Realität zu tun hat.

Iliya Trojanow: *Der Weltensammler*: historischer Roman über den britischen Kolonialoffizier Richard Burton mit dem Versuch, u.a. indischen Stimmen Gehör zu verschaffen. Der Text bemüht sich um Multiperspektivität und Vielfalt der Stimmen, wobei die Zentrierung rund um den „Ausnahme-Kolonialoffizier“ Burton durchaus affirmative Züge aufweist.

## | Abya Yala („Lateinamerika“)

Chr. F. Gellert: *Inkle und Yarico*; empfindsame Verserzählung über das Unrecht der Sklaverei – der englische Seemann Inkle verkauft Yarico als Sklavin, obwohl sie ihm das Leben gerettet und mit ihm in Partnerschaft gelebt hat; Übertragung des Modells der empfindsamen europäischen Frau auf die indigene Amerikanerin.

Guamán Poma de Ayala; *Die neue Chronik und die gute Regierung*: Darstellung der Kolonialisierung „Lateinamerikas“ aus indigener Sicht; Ansätze zu einer „Sprache der Subalternen“ und konsequenter Blick auf die Europäer von außen.

Alejo Carpentier: *Die verlorenen Spuren*: Der brillante, sprachlich hochdifferenzierte Roman beschreibt die Konfrontation europäisch geprägten und indigenen Denkens mit phantastischen Elementen – ein Musikwissenschaftler reist in den Wäldern des Amazonas und kommt mit dem Leben der Indigenen in Berührung. Evoziert werden die Entfremdung der modernen Welt und der vergebliche Versuch eines „Zurück zur Natur“.

Kleist: *Die Verlobung in St. Domingo*: eine komplexe, herausfordernde Novelle, die durch die Verwendung rassistischer Formeln und Denkmuster irritiert, diese Denkmuster aber innerhalb des literarischen Diskurses selbst dekonstruiert. Ein Text, an dem das Verlernen hegemonialen Denkens in seinem Verlauf studiert werden kann.

Jakob Wassermann: *Das Gold von Caxamalca*: historische Novelle über eine entscheidende Episode der Conquista, der Eroberung Perus durch die Spanier. Die Ermordung des Inkas Apahualca wird aus der Perspektive eines ehemaligen Begleiters des Eroberers Pizarro erzählt,

der in der Retrospektive das begangene Unrecht einsieht – ein Beispiel für das Verlernen des hegemonialen Blicks. Bedeutsam die Beschäftigung des jüdischen Autors Wassermann mit dem Unrecht des Kolonialismus.

Auch bei diesen Texten ist es entscheidend, dass sie nicht Kulturen oder Großregionen repräsentieren, sondern jeweils einen eigenständigen literarisch vermittelten Blick auf historische, gesellschaftliche und persönliche Erfahrungen vermitteln. Dass epische Texte eindeutig vorherrschen, ergibt sich aus den vorherrschenden Tendenzen der betreffenden Literaturen; wichtig erscheint aber auch hier, dass literarische Formen dazu beitragen, multiperspektivische und ergebnisoffene Reflexionen über wichtige Erfahrungen anzustellen, die im Literaturunterricht die Relativierung eurozentrischer Standpunkte ermöglichen und tendenziell hierarchiefreie Beziehungen zu Gesellschaften, Kulturen und Menschen des Globalen Südens fördern.

## 5 | Die Auseinandersetzung mit deutschsprachiger Literatur von Autorinnen und Autoren mit nicht-deutscher Muttersprache

Autorinnen und Autoren mit nicht-deutscher Muttersprache prägen seit den 1990er Jahren die deutschsprachige Gegenwartsliteratur. Sie haben damit das Verständnis ‚deutscher Kultur‘ in einem transnationalen Sinne geweitet und den Boden bereitet für das, was wir seit einigen Jahren die „postmigrantische Gesellschaft“ nennen. Schülerinnen und Schüler werden in diesen Texten mit Konzepten hybrider Identität konfrontiert, wobei auch Fragen und Perspektiven von ‚Gender‘ und ‚Class‘ eine gewichtige Rolle spielen. Mit seinem Essay „Deutschsein. Eine Aufklärungsschrift aus dem Jahre 2011“ (vgl. Şenocak 2011) hat der in Ankara geborene und in München aufgewachsene Zafer Şenocak die Herausforderung formuliert, mit der diese Generation von Autorinnen und Autoren mit der Forderung nach umfassender Teilhabe die Bühne des deutschen Kulturbetriebs betreten haben. Aus heutiger Sicht können wir bereits mehrere Phasen dieser ‚neuen‘ Literatur unterscheiden. Wir sehen die „Migrationsliteratur“ im engeren Sinne von Autorinnen und Autoren, die nicht in Deutschland geboren sind und vor allem im Zuge der Arbeitsmigration seit den 1960er und 1970er Jahren in unser Land gekommen sind. Hier handelt es sich in der großen Mehrzahl um Personen aus der Türkei. Eine weitere wichtige Gruppe besteht aus Schriftstellerinnen aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion, häufig mit jüdischer Herkunft, die in der Mehrzahl nach 1990 nach Deutschland gekommen sind. Eine dritte Gruppe sind Autorinnen und Autoren, die in Deutschland geboren sind, in ihren Texten aber die Migration ihrer Vorfahren und deren Kultur im Kontext der deutschen Gesellschaft reflektieren. Sie können in einem engeren Sinne als postmigrantisch klassifiziert werden. Eine weitere Gruppe von Autorinnen und Autoren befasst sich mit dem Thema „Flucht“, das spätestens seit 2015 die Diskussionen der deutschen Gesellschaft beherrscht. Hier geht es in der Rezeption darum, Empathie mit der Situation der Geflüchteten mit einer kritischen Reflexion politischer und gesellschaftlicher Konstellationen im Blick auf Flucht zu verbinden. Diese vier Gruppen von Autorinnen und Autoren sind in besonderem Maße für den Literaturunterricht relevant, weil sie die Diversität der Gegenwartsgesellschaft darstellen und literarisch vor Augen führen. Es folgen kriteriengeleitete Erläuterungen zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur von Autorinnen und Autoren mit nicht-deutscher Muttersprache:

- 1 | Die literarischen Texte werden in ihrer Individualität und Einmaligkeit und keineswegs als Beleg für bestimmte Thesen außerliterarischen Ursprungs rezipiert und bearbeitet.
- 2 | Die komplexe sprachliche und formale Struktur der Texte ermöglicht differenzierte literarästhetische Erfahrungen.
- 3 | Die Texte eröffnen eine doppelte Optik auf hegemoniale und antihegemoniale Denkmuster innerhalb der gegenwärtigen postmigrantischen Gesellschaft.
- 4 | Die Texte artikulieren Erfahrungen, mit denen Denkmuster der deutschen Gesellschaft und ihrer Traditionen in subversiver Weise angewendet und modifiziert werden.

5 | Die Texte artikulieren Erfahrungen, anhand derer das „Verlernen“ hegemonialer Denkmuster initiiert werden kann.

## 6.1 | Deutsch-türkische Migrationsliteratur

Emine Sevgi Özdamar: *Das Leben ist eine Karawanserei/Die Brücke vom Goldenen Horn*: zwei aus der Ich-Perspektive erzählter, auf autobiographischen Elementen aufbauende Romane über die Kindheit und Jugend einer jungen Frau in der Türkei und ihre Migration nach Deutschland; sprachlich-formale Besonderheit: latente Zweisprachigkeit (wörtliche Übersetzungen türkischer Redewendungen und Sprichwörter); es findet eine Aufwertung der türkischen Tradition und Kultur gegen einen orientalistischen hegemonialen Blick statt bei gleichzeitiger Kritik an Repression in der Türkei; originelle Genderperspektive.

Feridun Zaimoglu: *Kanak Sprach*: provozierende Texte „vom Rande der Gesellschaft“, stilisiert und sprachmächtig. Es handelt sich um (fiktive) Protokolle von Zeugnissen marginalisierter junger Männer, deren Sprache bilderreich und jargonhaft und von arabischen und türkischen Einflüssen geprägt ist. Delinquenz und Machismo erscheinen als Opposition gegen eine repressive Mehrheitsgesellschaft.

Zafer Şenocak: *Übergang. Ausgewählte Gedichte 1980–2005*: reflektierende und suchende Lyrik, die den Chancen und Problemen einer kulturellen Mehrfachzugehörigkeit nachgeht; Einfluss deutsch-jüdischer und türkischer Vorbilder (Celan, Hikmet); Bezug zur traditionellen Sufi-Lyrik des Yunus Emre.

## 6.2 | Autorinnen aus der ehemaligen Sowjetunion

Olga Grjasnowa: *Der Russe ist einer, der Birken liebt*: Darstellung von autobiographisch inspirierten Erlebnissen und Erfahrungen einer Migration aus Aserbaidschan nach Deutschland und während eines Besuchs in Israel und Palästina. Sprachlich differenzierter, gendersensibler Blick auf Deutschland und auf die Palästinenser-Problematik.

Nino Harataschwili: *Das achte Leben. (Für Brilka)*: origineller historischer Roman, der die Geschichte Georgiens im 20. Jahrhundert aus der Perspektive eigenwilliger Frauen erzählt. Mischung realistischer und phantastischer Elemente; das kulturelle Gedächtnis der postmigrantischen Gesellschaft wird mit den Gedächtnissen der Länder der Migrierten konfrontiert, in denen sich Leid und Stolz mischen.

Katja Petrowskaja: *Vielleicht Esther*: sprachlich hochsensibler Roman, der das Gedächtnis des Nationalsozialismus als Spurensuche nach der ermordeten jüdischen Großmutter in der Ukraine inszeniert. Kritischer Blick auf die deutsche Mehrheitsgesellschaft, aber auch auf die postsowjetischen Gesellschaften der Ukraine und Russland.

## 6.3 | Postmigrantische Literatur der Gegenwart

Navid Kermani: *Große Liebe*: Der Roman beschreibt eine Jugendliebe in der westdeutschen Provinz und spiegelt sie in Texten der sufistischen Mystik. Elemente des Adoleszenzromans werden ironisch mit brisanten Texten der islamischen Tradition vermittelt. Selbstbewusste Integration eines toleranten Islam in die deutschsprachige Kultur; implizite Wendung gegen antimuslimischen Rassismus.

Mithu Sanyal: *Identitti*: Der Roman bietet eine ironisch-satirische Reflexion postmigrantischer Identität in Deutschland und Europa. Die von der Ich-Erzählerin verehrte Professorin der Kulturwissenschaft hat ihre Identität als Women of Color nur vorgetäuscht. Der Roman thematisiert kritisch den Umgang mit Diversität in Deutschland, aber auch die Aporien einer undifferenzierten Identitätspolitik. Aufgrund des entspannten Zugangs zu einem schwierigen Thema sehr geeignet für eine Behandlung im Literaturunterricht.

Fatma Aydemir: *Dschinns*: Der Roman bietet eine multiperspektivische gesellschaftskritische Darstellung der Erfahrungen einer deutsch-türkischen Familie, besonders der zweiten Generation. Gegenüber dem klassischen Migrationsnarrativ steht die Perspektive der zweiten Generation im Vordergrund, die mit ihren Kämpfen und ihren Erfolgen in der für sie schwierigen deutschen Gesellschaft porträtiert wird. Sensibler Umgang mit problematischer migrantischer Männlichkeit.

## 6.4 | Flucht-Literatur

Abbas Khider: *Der falsche Inder*: literarisch anspruchsvolle Geschichte einer Flucht aus dem Irak nach Europa und der Suche nach Identität in verschiedenen variierenden Versionen. Hierdurch wird die Identitätsproblematik Geflüchteter und die existentielle Erfahrung des Identitätsverlusts auf der Flucht literarisch meisterhaft dargestellt. Didaktisch fruchtbare Auseinandersetzung mit dem Thema zwischen Empathie und kritischer Reflexion.

Sherko Fatah: *Das schwarze Schiff*: Der Roman behandelt die Flucht eines jungen Kurden aus dem Irak nach Deutschland und dessen unaufhebbare Bindung an einen extremistischen Islamismus. Die sensible Einfühlung in die Psyche des Protagonisten erlaubt es, die Faszination des politischen Islam als eine Reaktion auf die Hegemonie Europas und der USA gegenüber der arabischen Welt und auf problematische Verhältnisse in den europäischen Mehrheitsgesellschaften zu verstehen. Zu diskutieren ist die Attraktivität der Figur des Lehrers, die einen antikapitalistischen Islamismus vertritt. Hier liegt die didaktisch brisante Möglichkeit der Auseinandersetzung mit radikalen Positionen vor.

Jenny Erpenbeck: *Gehen, ging, gegangen*: Roman über einen pensionierten deutschen Professor im Kontakt mit afrikanischen Geflüchteten in Berlin. Ansatzweise wird ein Verlernen hegemonialen Bewusstseins erkennbar, weil der zunächst bornierte ältere deutsche Akademiker sich mit den Problemen der Geflüchteten auseinandersetzt. Didaktisch reizvoll ist die kritische Reflexion der Figur des Professors ebenso wie der Authentizitätsanspruch der Autorin, die am Ende ein Spendenkonto für reale Geflüchtete veröffentlicht.

## 7 | Fazit

Mit diesen ersten Hinweisen hoffe ich Anregungen und Ideen vermittelt zu haben, die einen neuen Lektürekanon im deutschsprachigen Literaturunterricht ermöglichen. Indem sich der Deutschunterricht den Herausforderungen der Globalisierung und der postmigrantischen Gesellschaft stellt, sollte literaturdidaktisch eine energische Neuorientierung in der Auswahl von Lektüren angestrebt werden. Das Konzept der „Neuen Weltliteratur“ bietet hierfür – wie der Beitrag hoffentlich zeigen konnte – eine wesentliche Grundlage. Das hier vorgestellte Konzept setzt auf Diversität, Vielfalt und Kosmopolitismus und es setzt auf die Kraft der Literatur, Grenzen zu überwinden und Herausforderungen und Chancen der Diversität konstruktiv zu reflektieren.

## 8 | Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf / Matthis Kepser (2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.
- Anderson, Benedict (2005): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Begriffs. Aus dem Englischen von Benedikt Burkardt und Christoph Münz. Frankfurt: Campus.
- Ashcroft, Bill / Gareth Griffiths / Tiffin, Helen (1989): The Empire writes back. Theory and practice in post-colonial literatures. London: Routledge.
- Assmann, Aleida (2018): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München: Beck.
- Auerbach, Erich (1952): Philologie der Weltliteratur. In: Weltliteratur. Festgabe für Fritz Strich zum 70. Geburtstag. In Verbindung mit Walter Henzen hrsg. von Walter Muschg und Emil Staiger. Bern: Francke, S. 39–50.
- Bachmann-Medick, Doris (Hrsg.) (2009): The Translational Turn. London: Routledge.
- Baum, Michael (2019): Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik. Bielefeld: transcript.
- Bhabha, Homi (1990): Nation and Narration. London, New York: Routledge.
- Bhabha, Homi (1994): The Location of Culture, London, New York: Routledge.
- Bhabha, Homi (2000): Deutsch: Die Verortung der Kultur. Aus dem Englischen übersetzt von Michael Schiffmann und Jürgen Freudl. Tübingen: Stauffenberg.
- Brune, Carlo (2020): Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal. Bielefeld: transcript.
- Casanova, Pascale (1999): La République mondiale des Lettres. Paris: Editions du Seuil.
- Castro Varela, Maria do Mar / Nikita Dhawan (2020): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.
- Dunker, Axel (2007): Kontrapunktische Lektüren. Koloniale Strukturen in der deutschsprachigen Literatur des 19. Jahrhunderts. Paderborn: Fink.
- Dürbeck, Gabriele / Axel Dunker (Hg.) (2016): Postkoloniale Germanistik. Bielefeld: Aisthesis.
- Ette, Ottmar (2017): WeltFraktale. Wege durch die Literaturen der Welt. Stuttgart: Metzler.
- Foroutan, Naika (2019): Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript.
- Frederking, Volker (2013): Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel Erika (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 427–470.
- Goethe, Johann Wolfgang (1987): Schriften zur Weltliteratur. Mit Buchillustrationen aus der Goethezeit. Hrsg. v. Horst Günther. Frankfurt am Main: Insel.
- Göttsche, Dirk / Axel Dunker / Dürbeck, Gabriele (Hg.) (2017): Handbuch Postkolonialismus und Literatur. Stuttgart: Metzler.
- Hamann, Christof / Michael Hofmann (Hg.) (2009): Kanon heute. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heizmann, Felix (2014): „... weil alles könnte gar keinen Sinn ergeben“. Literarisches Lernen durch Erfahrungen mit Alterität im Gespräch mit Grundschulkindern. In: Steinbrenner, Marcus / Mayer, Johannes / Rank, Bernhard (Hg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 305–336.
- Hofmann, Michael (2006): Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Paderborn: Fink.
- Hofmann, Michael (2019): Uwe Johnsons *Jahrestage* als Text der Neuen Weltliteratur. In: Helbig, Holger / Auerbach, Bernd / Leuchtenberger, Katja / Fries, Ulrich (Hg.): Johnson Jahrbuch 26. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 212–228.
- Hofmann, Michael (2021): Eine literarische Begegnung mit Abya Yala („Lateinamerika“). Beispiel einer Global Citizen Education im Deutschunterricht. In: *ide – Informationen zur Deutschdidaktik* 4/2021, S. 68–80.
- Hofmann, Michael / Patrut, Iulia-Karin (2015): Einführung in die interkulturelle Literatur. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hofmann, Michael / Pohlmeier, Inga (Hg.) (2013): Deutsch-türkische und türkische Literatur. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Holdenried, Michaela (2022): Interkulturelle Literaturwissenschaft. Stuttgart: Metzler.



- Kißling, Magdalena (2020): *Weißer Normalität*. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik. Bielefeld: Aisthesis.
- Löffler, Sigrid (2014): *Die neue Weltliteratur und ihre großen Erzähler*. München: Beck.
- Mecklenburg, Norbert (2008): *Das Mädchen aus der Fremde*. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft. München: iudicium.
- Mitterer, Nicola (2016): *Das Fremde in der Literatur*. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik. Bielefeld: transcript.
- Nagy, Hajnalka (2020): *Erzähl mir Österreich*. Transkulturelle Erinnerungsarbeit in kulturwissenschaftlicher Theorie und deutschdidaktischer Praxis. Habilitationsschrift Klagenfurt.
- Pelluchon, Corine (2021): *Das Zeitalter des Lebendigen*. Eine neue Philosophie der Aufklärung. Aus dem Französischen von Ulrike Bischoff. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rösch, Heidi (2006): Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur? In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, 6 (2006), 2, S. 94–102.
- Rösch, Heidi (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft*. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler.
- Rothberg, Michael (2009): *Multidirectional Memory*. Multidirectional memory: remembering the Holocaust in the age of decolonization. Stanford: Stanford University Press.
- Rothberg, Michael (2021): *Multidirektionale Erinnerung*. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung. Übersetzung Max Henninger. Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Said, Edward (1978): *Orientalism*. New York: Pantheon.
- Said, Edward (1981/2009): *Deutsch: Orientalismus*. Übersetzt von Liliane Weissberg. Frankfurt am Main: S. Fischer; Neuübersetzung von Hans Günter Holl. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Said, Edward: (1993): *Culture and Imperialism*. New York: Knopf.
- Said, Edward: (1994): *Kultur und Imperialismus*. Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht. Übersetzt von Hans-Horst Henschen. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Şenocak, Zafer (2011): *Deutschsein*. Eine Aufklärungsschrift. Hamburg: Edition Körber.
- Spinner, Kaspar (2022): *Literarisches Lernen*. Mit einem Nachwort von Hans Lösener. Stuttgart: Reclam.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the Subaltern speak? In: Nelson, Cary / Grossberg, Lawrence (Hg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago: University of Illinois Press, S. 66–111.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- Sternfeld, Nora (2017): *Der langsame und zähe Prozess des Verlernens immer schon gewusster Machtverhältnisse*. Online unter <<http://www.migrazine.at/artikel/der-langsame-und-zahe-prozess-des-verlernens-immer-schon-gewusster-machtverhaeltnisse>> (Letzter Aufruf 14. Juli 2022).
- Uerlings, Herbert / Patrut, Julia-Karin (Hg.) (2012): *Postkolonialismus und Kanon*. Bielefeld: Aisthesis.
- Varela, Castro /do Mar, Maria (2007): *Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns*. Bildung und Postkoloniale Kritik. Online unter <<https://www.linksnet.de/artikel/20768>> (Letzter Aufruf 14. Juli 2022).
- Wintersteiner, Werner (2006): *Transkulturelle literarische Bildung*. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck: Studien Verlag.
- Wintersteiner, Werner (2022): *Poetik der Verschiedenheit*. Literatur, Bildung, Globalisierung. Klagenfurt: Drava.

Michael Hofmann

Universität Paderborn  
mhofmann@mail.upb.de