

Sebastian Bernhardt

Rassismuskritischer Literatur- und Medienunterricht

1 | Begriffsbestimmung

Rassismuskritischer Literatur- und Medienunterricht lädt Schüler:innen auf Basis fiktionaler Erzählungen in unterschiedlichen Medien oder auf Basis lyrischer Gegenstände zur Reflexion und kritischen Hinterfragung von Machtstrukturen vor allem (aber nicht nur) in Bezug auf die Differenzkategorie *race* (*Rasse) ein.¹ Das setzt einerseits eine Erweiterung des Kanons behandelte Literatur und entsprechend eine Reflexion der Auswahl der Gegenstände zentral, andererseits eine kritische Analyse der behandelten Gegenstände, um rassistische Strukturen aufzudecken. In der unterrichtlichen Gestaltung sind darüber hinaus rassismus- und diskriminierungssensible Sozialformen sowie Methoden zu etablieren und es erscheint als wichtiges Ziel, die Schüler:innen zu rassismuskritischen Reflexionen anzuregen. Machtreflexion und -kritik kann nicht nur mit literarästhetischen Gegenständen, die Rassismus mehr oder minder explizit thematisieren und dekonstruieren, vollzogen werden. Vielmehr können auch literarästhetische Texte und Medien mit rassistischer Oberflächen- und/oder Tiefenstruktur in einem dekonstruktiv-diskursivierenden Sinne aufgegriffen werden.

2 | Explikat

In Filmen, Literatur, Hörspielen oder in der Werbung sind rassistische Implikationen zu beklagen. Beispielsweise ist bis heute zu bemerken, dass in westlicher Literatur und Medien *weiße Figuren die Mehrheit darstellen und z. B. *Schwarze Menschen sehr selten in zentralen Rollen vertreten sind.

Rassismus ist gemäß der Minimaldefinition aus dem Duden eine „[m]eist ideologischen Charakter tragende, zur Rechtfertigung von Rassendiskriminierung, Kolonialismus o. Ä. entwickelte Lehre, Theorie, nach der Menschen bzw. Bevölkerungsgruppen mit bestimmten biologischen

¹ Im Diskurs zur Machtreflexion werden Differenzkategorien wie *race*, *class*, *gender* oder *age* in der Regel in englischer Sprache verwendet. Mit der Verwendung des Begriffs soll keinesfalls eine Bestätigung der faktischen Existenz dieser Differenzkategorie impliziert werden, vielmehr soll gerade dargestellt werden, dass es sich um ein empirisch nicht haltbares Konstrukt handelt.

oder ethnisch-kulturellen Merkmalen anderen von Natur aus über- bzw. unterlegen sein sollen“ (Duden). Aus dieser Definition geht hervor, dass Rassismus sich auf vermeintlich natürliche Unterschiede zwischen Menschen beruft, um darauf aufbauend diskriminierende Handlungen, Sprechweisen und gesellschaftliche Strukturen zu rechtfertigen. Wie Mecheril und Scherschel (2009, S. 41) herausarbeiten, hat sich zur Zeit der Aufklärung (im 18. Jahrhundert) in anthropologischen und soziologischen Theorien eine naturalisierende Argumentation herausgebildet, die zur Legitimation der kolonialen Expansion diente (vgl. dazu auch Mosse 2006). So wurden auf Basis phänotypischer Eigenschaften, etwa der Physiognomie oder der Hautfarbe, Aussagen über Charaktereigenschaften von Menschen getroffen, deren kulturelle Entwicklung bewertet und damit Deklassierungen und Ausgrenzungen vorgenommen (vgl. Kissling 2020, S. 9; grundlegend Miles 1991, S. 63). Rassismus basiert auf der Zuordnung von Menschen zu dem Konstrukt Rassen (vgl. Hentges 1999). Er ist insofern ideologisch, als er zur Rechtfertigung von Machtzuschreibung und mit der Absicht einer Deklassierung von Menschen eingesetzt wurde und sich wider alle empirische Evidenz tief in westliche Diskurse eingeschrieben hat (vgl. Miles 1991, S. 58). Auch in Deutschland wurde um 1900 kolonial-rassistische Propaganda betrieben, um damit den Blick gesellschaftlich zu verfestigen, demzufolge westliche, z. B. westeuropäische Menschen zivilisierter und evolutionär weiter entwickelt seien als beispielsweise Menschen aus Afrika (vgl. Blanchard et al. 2012, S. 10–65).

Bis heute wirken derartige Sichtweisen nach und bedingen dadurch rassistische Diskriminierungen. Die UN-Antirassismuskonvention von 1965 definiert rassistische Diskriminierung als „jede auf der ‚Rasse‘*, der Hautfarbe, der Abstammung, dem nationalen Ursprung oder dem Volkstum beruhende Unterscheidung, Ausschliessung, Beschränkung oder Bevorzugung, die zum Ziel oder zur Folge hat, dass dadurch ein gleichberechtigtes Anerkennen, Geniessen oder Ausüben von Menschenrechten und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen oder jedem sonstigen Bereich des öffentlichen Lebens vereitelt oder beeinträchtigt wird.“ (UNO 1965) Auch aus dieser Definition geht hervor, dass rassistisch motivierte Ausgrenzungen oder Benachteiligungen Machtstrukturen aufbauen, die durch die empirisch falsche Lehre der evolutionär unterschiedlichen Entwicklungsstadien von Menschen bestehen. Bis heute wirken derartige Sichtweisen nach und erstrecken sich auch auf Antiromanismus, Antisemitismus oder die Abwertung von Asiat:innen. Dabei geht es nicht nur um rechtsextreme Gewalt oder explizite Herabwürdigungen, sondern auch um alltagsrassistische Sichtweisen, gesellschaftliche Strukturen oder Verhaltensweisen (vgl. Mecheril 2007, S. 3). Schon Wahrnehmung, Erkenntnis und Empfindung sind laut Mignolo (2012, S. 50) kolonial geprägt und verteilen Macht innerhalb der Gesellschaft. Westliche Kulturen sind damit durch für die Individuen selbst nicht mehr als solche wahrnehmbare Strukturen aufgebaut. Simon und Fereidooni (2021, S. 7) halten entsprechend fest, dass insbesondere westliche Gesellschaften durch ein starkes Machtgefälle gekennzeichnet sind. Äußerliche Merkmale dienen als Grundlage für die Zuweisung von Macht. Beispielsweise weist Boger (2016, S. 83) darauf hin, dass die rein äußerlichen Merkmale Hautfarbe und/oder Herkunft im Kontext von Bewerbungsverfahren für Berufe insofern eine Rolle spielen, als unterschiedliche Hautfarben oder Herkunftsgeschichten auch unterschiedliche Berufschancen nach sich ziehen. Lutz (1993, S. 144) arbeitet heraus, dass beispielsweise BIPOC (Black, Indigenous, Persons of Color) im Alltag unterstellt werde, sie hätten den Rhythmus im Blut, seien instinktsicherer oder sportlicher als Menschen, die als *weiß gelesen werden. Derartige rassistische Vorurteile werden in westlichen Gesellschaften tradiert

und als selbstverständlich gesetzt, sodass es als schwierig erscheint, sie als Setzung zu erkennen und zu hinterfragen (vgl. Mecheril 2007, S. 3). Entsprechend werde beispielsweise in der europäischen Betrachtung das Eigene als selbstverständlich überlegen gesetzt, wobei eine Abgrenzung zum *Anderen, Abweichenden und als unterlegen Markierten (*othering*) erfolge (vgl. Babka 2017, S. 23). Für die von Rassismus Betroffenen wirken sich die alltäglichen Ausgrenzungen, Herabwürdigungen und die Markierung als *anders Mecheril zufolge als kontinuierliche Stressfaktoren aus, die im Kindesalter beginnen und sich das ganze Leben weiter durchziehen (vgl. Mecheril 2007, S. 3). Sie werden immer wieder darauf zurückgeworfen, nicht dazuzugehören und haben auch diskursiv weniger Macht als die heteronormative westliche Mehrheit. Vor dem Hintergrund der beschriebenen Dominanzverhältnisse bedarf es eines Vorgangs der Bewusstwerdung rassistischer Sichtweisen und Strukturen in westlichen Gesellschaften. Fereidooni und Simon (2021, S. 7) arbeiten daher heraus, dass eine Reflexion des eigenen Standpunktes (*Standpunktreflexion*) innerhalb der Dominanzstrukturen erfolgen müsse, um soziale Machtgefüge sichtbar zu machen. So stellt es sich als zentral dar, zu unterscheiden, wie eine von Rassismus und Abwertung betroffene Person diese Deklassierung im Gegensatz zur privilegiert Positionierten wahrnimmt. Da auch das Schulsystem und der Klassenraum keine machtfreien Räume seien, sei insbesondere für Lehrkräfte eine standpunktreflexive Handlungsweise zentral.

Spivak (1996) betont, dass Rassismuskritik dazu beitragen müsse, *Weiße Privilegien zu markieren und damit deren Abbau zu ermöglichen. So führt sie aus, es müsse zu einem „unlearning“ (ebd., S. 4), also einem Verlernen (ebd., S. 4) in Bezug auf Privilegien und Machtstrukturen kommen. Die als selbstverständlich erachteten Privilegien müssten also hinterfragt und dadurch dekonstruierbar gemacht werden. Da in westlichen Gesellschaften die westliche (*weiße) Position mit illegitimen Privilegien ausgestattet ist, muss es zu einer Reduktion dieser illegitimen Privilegien gegenüber der *Schwarzen Position kommen. Das Abgeben von Privilegien erzeugt zunächst massiven Widerstand aufseiten der privilegierten Position, die ihre Vorteile als selbstverständlich und naturgegeben ansieht und Veränderungen als Verlust und Bedrohung empfindet. Gegen diese strukturelle Form rassistischer Machtaffirmation ist ein langwieriger Prozess des Verlernens nötig. Dafür ist die Bewusstmachung der vorherrschenden Machtstruktur zentral.

Schon früh arbeitet Rösch (2000, S. 31f.) heraus, dass *Schwarze Figuren wenn, dann oftmals als inferior gesetzt bzw. konstruiert werden. Darüber hinaus werden zum Teil direkt rassistische Stereotypen aufgerufen oder es wird ein Weltbild entworfen, das die westliche Kultur als dominant setzt. Aufgrund der Tatsache, dass literarische und medial erzählte Geschichten fiktionale Weltentwürfe ausgestalten, die nicht notwendigerweise mit der außerdiegetischen Realität gleichgesetzt werden können, bieten sich Möglichkeiten, mit ihnen zur Reflexion von Konstrukten, Normen und Wertungen einzuladen. Kunstwerke und damit auch narrative Gegenstände haben das Potenzial, kognitive Routinen aufzubrechen und dadurch ein Hinterfragen vermeintlicher Selbstverständlichkeiten anzuregen (vgl. Eke 2014, S. 271). Indem Kunst nämlich auch von der Alltagslogik abweichen kann, keinen Realitätsanspruch stellt und teilweise Normen bricht, kann sie Automatisiertes wieder wahrnehmbar machen. Entsprechend kann gerade der Umgang mit ästhetischen Medien schon für Kinder und Jugendliche die Wahrnehmung schärfen und damit die Weichen legen für einen konzis hinterfragenden Weltzugang.

3 | Forschungsstand

Die Geschichte des rassismuskritischen Literaturunterrichts beginnt mit der Positionierung der Literaturdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft (vgl. Kepser 2012, S. 58f.), womit sie Lehr-Lernprozesse als kulturelle Handlungen interpretiert und diagnostisch ebenso wie verändernd auf diese Prozesse einwirkt (vgl. Becker 2023: 13). Maßstäbe setzte Rösch (2000) mit ihrer Analyse rassistischer und antirassistischer Darstellungsweisen in der Kinder- und Jugendliteratur. Sie erarbeitete damit die Grundlagen für machtrelexive, konzise Analysen von Kulturalismen und zeigte, dass deutschsprachige KJL oftmals westliche Sichtweisen perpetuiert. Rösch (2000) entwickelte darüber hinaus erstmals an prominenter Stelle Möglichkeiten für den Literaturunterricht, eingeschriebene rassistische oder machtaffirmierende Diskurse aufzudecken. Sie moniert beispielsweise, dass deutschsprachige KJL mit dem Defizitsyndrom operiere, also der Abwertung von als *anders Gesetzten. Zudem sei zu kritisieren, dass Minderheiten stereotypisiert werden, die Darstellung kultureller Verschiedenheit vermieden und westlicher Normalität untergeordnet werde oder die Angehörigen der als überlegen gesetzten Gruppe als Retter:innen konzipiert seien (vgl. ebd., S. 31f.). Nagy und Wintersteiner (2017, S. 22) entwickeln darauf aufbauend ein mehrphasiges Unterrichtsmodell, das zum Erkennen der Dominanzmuster und zum Stutzen angesichts der Konstruktionsweisen von Figuren, Diskursen und Darstellungsweisen einlädt. Der Literaturunterricht soll so durch die Analyse zum Bewusstwerden rassistischer Denk- und Wahrnehmungsmuster beitragen. In den 2020er Jahren nehmen die dominanzkritischen Analysen von Einzelwerken einen immer größeren Stellenwert ein (vgl. etwa Simon 2022). Einen Ansatz für eine diskurstheoretisch-postkoloniale Literaturdidaktik entwickelt Kißling (2020) und schlägt vor, die rassifizierenden Diskurse im Rahmen des Unterrichts zu behandeln und anhand diversitäts- und diskriminierungssensibler Verfahren im Klassenzimmer zu thematisieren. In jüngster Zeit beschäftigte sich ein Sammelband von Becker und Hofmann (2023) mit unterschiedlichen Ausgestaltungen rassismuskritischen Literaturunterrichts und ein Kompendium von Kißling und Tönsing (2024) versammelt Beiträge, die den Umgang mit machtaffirmierenden Gegenständen im Literaturunterricht diskutieren.

4 | Besonderheiten im Kontext mit Kinder- und Jugendmedien

Becker (2023, S. 19–21) erarbeitet vier Möglichkeiten von Literaturdidaktik, rassismussensibel zu wirken:

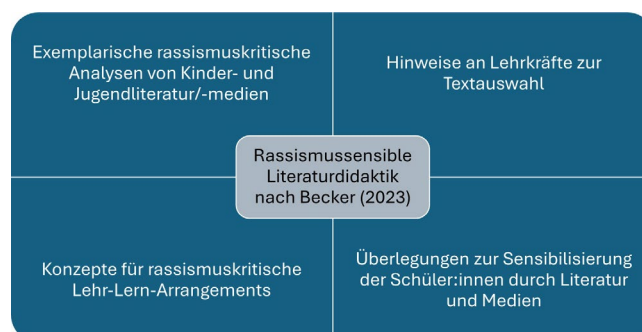


Abb. 1: Möglichkeiten rassismuskritischer Literaturdidaktik nach Becker (2023, S. 19–21)

Erstens durch exemplarische rassismuskritische Analysen, zweitens durch Hinweise zur Literaturauswahl, drittens durch Konzepte für rassismussensible Lehr-Lern-Arrangements und viertens durch Überlegungen dazu, wie Schüler:innen zur kritischen Reflexion rassistischer Inhalte gebracht werden können. Die Reflexion von Machtstrukturen ist schon in Bezug auf die Textauswahl im Literaturunterricht zentral. Kißling (2020, S. 348) stellt heraus, dass Literatur entweder machtaffirmierend oder machtkritisch sein kann. Beispielsweise kann Literatur aufgrund des Figureninventars und in Bezug auf Identifikationsfiguren bereits Gruppen sichtbar bzw. unsichtbar machen. Auch die Fokalisierung kann eine dominant westliche oder eine multiperspektivische Sicht ausgestalten. Zudem ist auch in Medien wie Hörspielen zu bemerken, dass hier durch implizite Wertungen, Figurenkonstrukte, Sprachverwendung und auch die Art und Weise der Darstellung rassistische Stereotype impliziert und Marginalisierungen verstärkt werden können (vgl. Bernhardt 2024a und 2024b; darauf aufbauend Beck 2024). Dementsprechend ist es zentral, dass Lehrkräfte derartige auch implizit eingeschriebene Machtaffirmationen oder -subversionen bei der Textauswahl bereits erkennen.

Für die Literatur- und Mediendidaktik stellt sich die Herausforderung, zu hinterfragen, wie mit den beschriebenen Befunden auch im Rahmen des Unterrichts umzugehen ist. Im Rahmen der Kinderbuchdebatte wurde beispielsweise die Frage laut, ob in Teilen rassistische Texte oder Gegenstände grundsätzlich aus dem kinderliterarischen Kanon gestrichen werden sollten (vgl. dazu Kißling/Tönsing 2024). In der aktuellen didaktischen Forschung zeichnen sich aber viele Positionen ab, die gerade die Möglichkeit der kritischen Reflexion hervorheben (vgl. etwa Kißling 2020; Akue-Dovi 2022; Bernhardt 2024a und 2024b). Beispielsweise hebe ich an anderer Stelle hervor, dass Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit ohnehin machtaffirmierende Gegenstände rezipieren (beispielsweise die *TKKG*-Hörspiele) und die Schule sie mit dieser Privatrezeption nicht allein lassen soll (vgl. Bernhardt 2024b). Daher plädiere ich dafür, einen *aufstörenden* Rezeptionsmodus zu etablieren, um eine Irritationsbereitschaft herbeizuführen und dadurch nicht-immersive, kritisch-hinterfragende Zugänge zu den Texten und Medien zu bieten. Akue-Dovi (2022) arbeitet im Rahmen einer empirischen Studie mit *Kindern of Color* im Schulkontext heraus, dass sich die *Kinder of Color* in Unterrichtsgesprächen mit einer BIPOC auch durch rassistische Passagen in Hörspielen nicht selbst rassistisch diskriminiert fühlten, sondern zu Reflexionen angeregt wurden. Auch wenn die Übertragbarkeit auf schulischen Unterricht mit *weißen Lehrkräften nicht nachgewiesen ist, lässt sich jedoch der Befund ableiten, dass auch *Kinder of Color* einen kritisch dekonstruierenden Literaturunterricht als Hilfe im Sinne eines Empowerments, also einer Ermächtigung, empfinden können.

Literaturunterricht kann dazu beitragen, rassistische Strukturen sichtbar zu machen und dadurch zum Verlernen helfen. Ein konzeptionelles Problemfeld in Bezug auf rassismuskritische Lektürepraxis besteht in der Frage, wie eine die ästhetische Eigengesetzlichkeit literarästhetischer Gegenstände verfehlende Art der Indienstnahme von Literatur und Medien vermieden werden kann (vgl. Kißling 2020, S. 206f.). Wichtig ist es, keinen politisch überwältigenden Literaturunterricht zu konzipieren, sondern in erster Linie ästhetische Wahrnehmungen zu ermöglichen. Mitterer (2016, S. 43) entwickelt in ihrer *responsiven Literaturdidaktik* ein Konzept, das gerade auf Fremdheitserfahrungen abzielt. Ein Literaturunterricht, der auf Prozesse des Verstehens ausgerichtet ist, fördert eine Rezeptionshaltung, die Nichtverstehen und Merkwürdiges nicht bemerkt. Widerständiges wird dann in die Strukturen des Gewohnten, Automatisierten überführt. Im Sinne der *responsiven Literaturdidaktik* nach Mitterer (v. a. 272f.)

soll es gerade nicht zu einer immersiven Rezeptionshaltung kommen, sondern vielmehr zu einer Haltung, die eine Alteritätserfahrung herbeiführt. Die Diegese soll folglich nicht identifizatorisch wahrgenommen werden, sondern als das Andere, nicht Alltägliche.

Zentral ist, dass rassismuskritischer Literatur- und Medienunterricht das Phänomen Rassismus nicht komplett ausblendet und auch nicht ausschließlich Texte und Medien wählt, in denen keine augenscheinlichen Probleme vorliegen. Vielmehr muss für die Einübung eines machtrelexiven Blicks immer auch ein dekonstruktiver Blick auf Rassismus und die durch ihn entstehenden Probleme ermöglicht werden.

Im Folgenden werde ich exemplifizieren, welche Möglichkeiten eines Literatur- und Medienunterrichts in Bezug auf Rassismuskritik und Machtreflexion bestehen (vgl. Abb. 2).

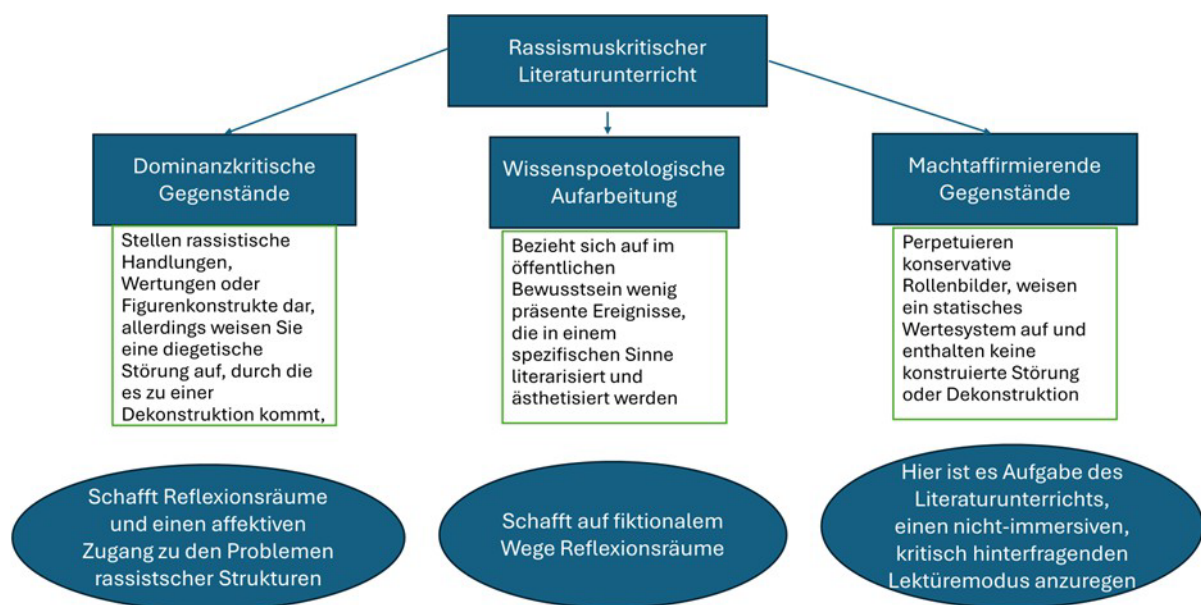


Abb. 2: Schematisierung des Umgangs mit Rassismuskritik in KJL und Medien

Beispiel 1: Dominanzkritische Gegenstände: Störungen in KJM

Zum Teil gestalten Kinder- und Jugendmedien rassistische Ereignisse bereits selbst als Störung aus und machen damit deren Problematik erfahrbar. Störungen im Sinne Gansels (2022, S. 174) basieren auf einer Normverletzung oder Grenzüberschreitung. Er geht davon aus, eine solche Störung durchbreche den als normal gesetzten Ablauf, rufe damit Irritation hervor und biete Möglichkeiten einer diegetischen Auseinandersetzung mit dieser Grenzüberschreitung oder Normverletzung. Dabei spricht er von intendierten Störungen, die also durch die Autor:innen so angelegt waren (vgl. ebd., S. 178) und geht davon aus, dass derartige Störungen auch die Rezipient:innen aufstören können. An anderer Stelle kritisiere ich diese Fokussierung auf die Autor:innenintention und die zu schnelle These des Aufstörens von Rezipient:innen. Stattdessen spreche ich von diegetisch inszenierten Störungen, in deren Rahmen beispielsweise innerhalb der Erzählung ein Ereignis als Störung markiert wird und daher auch innerhalb der Erzählung Reaktionen auslöst (vgl. Bernhardt 2024b, S. 119f.). In Bezug auf die Rezeption gehe ich

davon aus, dass eine diegetisch konstruierte Störung nicht automatisch auch die Rezipient:innen aufstört. Vielmehr muss dieser aufstörende Rezeptionsmodus im Rahmen des Literaturunterrichts erst eingeübt werden (vgl. ebd.).

Ein Beispiel für eine diegetisch konstruierte Störung bietet Nancy J. Dellas *Das Wort, das Bauchschmerzen macht* (2014). Hier wird intern fokalisiert aus der Sicht eines *Kindes of Color* dargestellt, wie im schulischen Alltag durch die Deutschlehrkraft aus einer spannenden Geschichte über ein starkes Mädchen mit roten Zöpfen vorgelesen wird. Ohne dass es expliziert würde, wird also Pippi Langstrumpf thematisiert. Die Empfindungen des Kindes, als das N*-Wort (das im Text ebenfalls nicht explizit ausgeschrieben wird) vorgelesen wird, werden als somatische Reaktion des Unwohlseins ausgestaltet. Innerhalb der Handlung setzt das störende Ereignis Reflexionsprozesse in Gang, denn im weiteren Verlauf des Textes wird durchgehend die Brisanz rassistischer Sprache und Aussagen thematisiert und die aus ihr erwachsende Gewalt erfahrbar gemacht. Durch den Text kann eine Perspektiverweiterung bei den Schüler:innen herbeigeführt werden, indem dargestellt wird, wie sich die rassifizierende Sprachverwendung für Betroffene anfühlt.

Beispiel 2: Wissenspoetologische Auseinandersetzung mit der Entstehung von Rassismus

Wie Tönsing und ich (Bernhardt/Tönsing 2023, S. 234–236) herausarbeiten, kann Literatur in wissenspoetologischer Manier zu den Debatten in Bezug auf Rassismus und Rassismuskritik beitragen. Am Beispiel von Frank Maria Reifensbergs *An den Ufern des Orowango* (2023) zeigen wir, wie Literatur die Erinnerung an Menschenausstellungen und Menschenzoos um 1900 aufgreift. Durch die Auseinandersetzung mit den geschichtlichen Wurzeln des heutigen Rassismus bietet sich die Möglichkeit, die damaligen Ereignisse zu referenzieren und literarisch auszugestalten. Die intern fokalisierten Darstellungen bieten Identifikationspotenzial und halten das Thema präsent. Dabei soll Literatur nicht zu einem reinen Wissensmedium herabgewürdigt werden, sondern zum Einfühlen einladen und aufstörend provozieren.

Beispiel 3: Umgang mit machtaffirmierenden Medien

Gerade populärkulturellen Medien liegen machtaffirmierende Strukturen zugrunde, sie operieren mit Stereotypenbildung und reproduzieren oftmals westliche Dominanzverhältnisse (vgl. etwa Akue-Dovi 2022: 89; Bernhardt 2024a). Aufgrund der Tatsache, dass Mediennutzungserhebungen die breite Rezeption derartiger Gegenstände (etwa *TKKG, die drei ???, Bibi&Tina*) in Deutschland belegen, plädiere ich dafür, diese Medien im Unterricht zu behandeln, um sie nicht der Privatrezeption zu überlassen. Durch die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Figurenkonstrukten, Perspektivierungen und die kritische Reflexion von Dominanzverhältnissen lässt sich entsprechend ein hinterfragender Rezeptionsmodus einüben, der Irritationssensibilität (nicht nur) in Bezug auf mediale Konstrukte ermöglicht (vgl. Bernhardt 2024a und 2024b; Beck 2024). Insofern sollte ein rassismussensibler Literaturunterricht populärkulturelle Gegenstände einsetzen, um anhand ihrer zu einer kritischen Reflexion zu gelangen und für die Problematik der Gegenstände zu sensibilisieren.

Mit diesen unterschiedlichen Facetten kann Literatur- und Medienunterricht dazu beitragen, dominanzkritische Reflexionen anzustellen. Das setzt auf Seiten der Lehrkraft eine hohe Sensibilität voraus und muss auch methodisch mit einer sehr stark diskriminierungsreflexiven Form des Unterrichtens einhergehen (vgl. Kißling 2020, S. 326f.).

5 | Literatur

Primärliteratur

Reifenberg, Frank Maria: *An den Ufern des Orowango*. Wien: Ueberreuther Verlag, 2023.

Della, Nancy J.: *Das Wort, das Bauschmerzen macht*. Münster: edition assemblage, 2014.

Sekundärliteratur

Akue-Dovi, Adolé: *Kindermedien und Rassismuskritik. Wie Schwarze Kinder die Reproduktion von Rassismus in TKKG-Hörspielen wahrnehmen*. Wiesbaden: Springer VS, 2022.

Rassismuskritischer Leitfaden: Zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Hrsg. von Autor*innen Kollektiv Rassismuskritischer Leitfaden. Hamburg, Berlin, 2015.

Babka, Anna: *Gayatri C. Spivak*. In: *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Hrsg. von Dirk Göttsche, Axel Dunker und Gabriele Dürbeck. Stuttgart: Metzler Verlag, 2017. S. 21–26.

Beck, Natalie: *Rassismussensibilität mit unterschiedlichen Medien in der Grundschule*. Berlin: Frank & Timme 2024 (= Literatur-Medien-Didaktik; 6).

Becker, Karina: *Grundlagen eines rassismussensiblen Literaturunterrichts*. In: *Rassismussensibler Literaturunterricht. Grundlagen, Dimensionen, Herausforderungen, Möglichkeiten*. Hrsg. von dies. und Michael Hofmann. Würzburg: Königshausen und Neumann, 2023. S. 9–22.

Bernhardt, Sebastian: *Auditive Serialität als Möglichkeit zur Dekonstruktion machtaffirmierender Strukturen im Literaturunterricht ab Klasse 4*. In: *Einfach aussortieren? Anregungen für kritische Lektüren des Literaturkanons*. Hrsg. von Magdalena Kißling und Johanna Tönsing. Berlin: Frank & Timme, 2024a. (= Literatur – Medien – Didaktik; 10). S. 271–289.

Bernhardt, Sebastian: *Aufstören gegen Rassismus – Potenziale von Hörspielen für einen kritisch-reflektierenden Literaturunterricht in der Primarstufe*. In: *Politische und Ästhetische Bildung im Deutschunterricht. Kinder- und Jugendmedien aus der Perspektive einer Politischen Literatur- und Medien- didaktik (kjl&m24.X)*. Hrsg. von Petra Josting und Ricarda Freudenberg. kjlm.extra, 2024b. S. 117–130.

Bernhardt, Sebastian und Johanna Tönsing: *Über die gegenwartsliterarische Dekonstruktion kolonialer Blicke im Menschenzoo am Beispiel von An den Ufern des Orowango (2023)*. In: *Frank Maria Reifenbergs Werke im literaturdidaktischen Fokus*. Hrsg. von Sebastian Bernhardt. Berlin: Frank & Timme, 2023. (= Literatur – Medien – Didaktik; 2), S. 233–262.

Blanchard, Pascal et al.: *Menschenzoos. Schaufenster der Unmenschlichkeit; Völkerschauen in Deutschland, Österreich, Schweiz, UK, Frankreich, Spanien, Italien, Japan, USA*. Hamburg: Les éditions du Crieur Public, 2012.

- Boger, Mai-Anh: The Trilemma of Anti-Racism. In: Whiteness Interrogated. Hrsg. von Anum Dada und Shweta Kushal. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2016. S. 79–87.
- Dudenredaktion. Rassismus . In: Duden online. Deutsches Universalwörterbuch. Dudenredaktion. Rassismus. In: Duden online. Deutsches Universalwörterbuch. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Rassismus> (letzter Aufruf: 18.07.2024).
- Eke, Norbert Otto: „Was ist. Spielen wir weiter?“ Praktiken der Entautomatisierung im Theater Heiner Müllers. In: Entautomatisierung. Hrsg. von Anette Brauerhoch, Norbert Otto Eke, Renate Wieser und Anke Zechner. Paderborn: Fink, 2014. S. 265–279.
- Fereidooni, Karim und Nina Simon: Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken. In: Rassismus – kritische Fachdidaktiken, Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Hrsg. von dies. Wiesbaden: Springer, 2021. S. 1–9.
- Gansel, Carsten: Störungen in (Kinder- und Jugend-)Literatur und Medien – Aspekte einer Theorie der Störung. In: Kinder- und Jugendliteratur heute. Hrsg. von ders., Anna Kaufmann, Monika Hernik, Ewelina Kamińska-Osswska. Göttingen: V&R unipress, 2022. S. 173–188.
- Hentges, Gudrun: Schattenseiten der Aufklärung. Die Darstellung von Juden und „Wilden“ in philosophischen Schriften des 18. und 19. Jahrhunderts. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 1999.
- Kepser, Matthis: Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld, in: Didaktik Deutsch 18 (2013) H. 43. S. 52–68.
- Kißling, Magdalena: Weiße Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik, Bielefeld: Aisthesis, 2020.
- Kißling, Magdalena/Tönsing, Johanna: Cancel Culture – Eine literaturdidaktische Silhouettierung .In: Einfach aussortieren? Anregungen für kritische Lektüren des Literaturkanons. Hrsg. von Magdalena Kißling und Johanna Tönsing. Berlin: Frank & Timme, 2024a. Band 4 der Reihe Literatur - Medien - Didaktik, hrsg. von Sebastian Bernhardt. S. 21–49.
- Lutz, Helma: Sind wir uns immer noch fremd? Konstruktionen von Fremdheit in der weißen Frauenbewegung. In: Entfernte Verbindungen. Rassismus, Antisemitismus, Klassenunterdrückung. Hrsg. von Ika Hügel, Chris Lange, May Ayim, Ilona Bubeck, Gülsen Aktas und Dagmar Schultz. Berlin: Orlanda Frauenverlag, 1993. S. 138–156.
- Mecheril, Paul: Die Normalität des Rassismus. In: Überblick 13 (2007/2), S. 3–9.
- Mecheril, Paul; Scherschel, Karin: Rassismus und „Rasse“. In: Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Hrsg. von Claus Melter und Paul Mecheril. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2009. S. 39–58.
- Mignolo, Walter D.: Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien, Berlin: Verlag Turia+Kant, 2012.
- Miles, Robert: Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg, Berlin: Argument Verlag, 1991.
- Mitterer, Nicola: Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik. Bielefeld: transcript, 2016.
- Mosse, George L.: Die Geschichte des Rassismus in Europa. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 2006.

- Nagy, Hajnalka und Werner Wintersteiner: Figurationen des Fremden – Facetten des Eigenen. Zum Umgang mit weltliterarischen Texten im Deutschunterricht. In: Praxis Globales Lernen (2017) H. 1. S. 19–27.
- Nagy, Hajnalka: Entfremdung des ‚weißen‘ Blicks. Globales Lernen und postkolonial orientierter Literaturunterricht. In: Global Citizenship Education und Deutschdidaktik (ide. informationen zur deutschdidaktik, 4 (2021), S. 34–43.
- Rösch, Heidi: Jim Knopf ist nicht schwarz. Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik, Baltmannsweiler: Schneider, 2000.
- Simon, Nina: Der Jugendroman Unser wildes Blut – Rassismuskritische Analyse und deutschdidaktische Überlegungen. In: Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Hrsg. von Nina Simon und Karim Fereidooni. Wiesbaden: Springer, 2021. 1–17.
- Spivak, Gayatri C.: The Spivak Reader. (Herausgegeben von D. Landry & G. Maclean). New York, London: Routledge, 1996.

Autoreninformation

Sebastian Bernhardt ist Professor für Literatur- und Mediendidaktik an der Universität Münster. Seine Forschungsinteressen sind machtreflexiver Literaturunterricht, Transmedialität, Literatúrausstellungen als außerschulische Lernorte und Hörspiendidaktik.

Prof. Dr. Sebastian Bernhardt
Universität Münster
Germanistisches Institut
Abteilung Literatur- und Mediendidaktik
Stein-Haus, Schlossplatz 34
48143 Münster
sebastian.bernhardt@uni-muenster.de