

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

(Lese-)Räume der Vielfalt
Postmigrantische Perspektiven im Literaturunterricht der
Sekundarstufe II in Österreich

verfasst von | submitted by
Jasmin Wiedl BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Geschichte und Politische
Bildung

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Danksagung

Ich bedanke mich bei meinem Betreuer Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger, der mir stets hilfreiche Anregungen für meine Masterarbeit gegeben hat und bei der Suche nach Interviewpartner*innen eine sehr große Unterstützung war.

Vielen Dank auch an meine Interviewpartner*innen, die sich Zeit genommen haben, mich zu unterstützen und ohne die das Verfassen dieser Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Ein weiterer Dank gilt meinen Schreibpartner*innen, mit welchen ich mich monatelang in der Bibliothek getroffen und ausgetauscht habe. Ein großer Dank geht an alle Personen, die mir Feedback zu meinem Text gegeben und sich die vielen Seiten durchgelesen haben.

Ich will mich auch bei meinem Verlobten bedanken, der mich während der Zeit tatkräftig unterstützt hat und nun froh ist, dass sich der Stress einem Ende zuneigt.

Mein größter Dank gilt meinen Eltern, die mir mein Studium erst ermöglicht und mich immer beim Erreichen meiner Ziele bestärkt haben.

Abstract

In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, welche Rahmenbedingungen es in Österreich gegenwärtig für einen postmigrantisch ausgerichteten Literaturunterricht gibt und welche Dimensionen für die Betrachtung als relevant erscheinen. Die empirische Untersuchung zielt darauf ab, aufzuzeigen, welche Bedingungen es im Bereich der Bildungsinstitutionen und der pädagogischen Praxis braucht, um einen postmigrantisch ausgerichteten Literaturunterricht in Österreich zu implementieren. Ein Literaturunterricht, der die gesellschaftliche Vielfalt abbildet, ist essenziell für die Zukunft und vor allem für Lehrpersonen, welche Schüler*innen mit diversen Lebensentwürfen unterrichten und vor die Aufgabe gestellt sind, passende Klassenlektüren auszuwählen, die im Sinne der Vielfalt und Veränderung der Gesellschaft stehen. Es wurden leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen der Sekundarstufe II in Österreich durchgeführt, wodurch festgestellt werden konnte, dass postmigrantische Literatur aufgrund vielfältiger, einander beeinflussender Faktoren ein Randphänomen in den Klassenzimmern Österreichs darstellt und viel Aufholbedarf herrscht.

Inhaltsverzeichnis

1	<u>EINLEITUNG.....</u>	<u>1</u>
2	<u>POSTKOLONIALISMUS.....</u>	<u>4</u>
2.1	ÖSTERREICH AUS POSTKOLONIALER PERSPEKTIVE	4
2.2	POSTKOLONIALE FORSCHUNG.....	5
2.3	POSTKOLONIALE GERMANISTIK	7
3	<u>POSTMIGRATION.....</u>	<u>9</u>
3.1	DIE POSTMIGRANTISCHE GESELLSCHAFT	11
3.2	OTHERING	12
4	<u>POSTMIGRANTISCHER PERSPEKTIVEN FÜR DEN LITERATURUNTERRICHT</u>	<u>13</u>
4.1	TRANSKULTURELLE LITERATURDIDAKTIK	14
4.2	DEUTSCHUNTERRICHT UND POLITIK	16
4.3	DER WANDEL DES LITERATURKANONS.....	17
4.4	MIGRATIONS LITERATUR	20
5	<u>AKTUELLER DEUTSCHUNTERRICHT IN ÖSTERREICH.....</u>	<u>22</u>
5.1	DER ÖSTERREICHISCHE LEHRPLAN	22
5.1.1	LITERATURUNTERRICHT UND LITERARISCHE BILDUNG IN DER SEKUNDARSTUFE II	23
5.1.2	ÜBERGREIFENDE THEMEN UND AUFGABEN DES DEUTSCHUNTERRICHTS	25
5.2	SRDP UND AUSWIRKUNGEN AUF DEN LITERATURUNTERRICHT.....	26
5.3	LEKTÜRELISTEN UND LITERATURAUSWAHL	28
6	<u>LEHRER*INNENPROFESSIONALITÄT IN DER POSTMIGRANTISCHEN GESELLSCHAFT.....</u>	<u>30</u>
6.1	QUALIFIKATIONEN UND KOMPETENZEN.....	30
6.2	SCHWERPUNKTE IM STUDIUM	34
6.3	WEITER- UND FORTBILDUNGSANGEBOTE.....	37
7	<u>METHODISCHES VORGEHEN</u>	<u>39</u>
7.1	FORSCHUNGSDESIGN	39
7.2	GÜTEKRITERIEN UND ETHISCHE ÜBERLEGUNGEN	40
7.3	DATENERHEBUNG	42
7.3.1	DAS LEITFADENINTERVIEW.....	42
7.3.2	DER LEITFADEN.....	43
7.3.3	DIE TEILNEHMER*INNEN	46

7.3.4	DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS	47
7.4	DATENAUFBEREITUNG	49
7.4.1	TRANSKRIPTION DER AUDIOAUFNAHMEN	49
7.5	DATENANALYSE	51
7.5.1	INHALTLICH-STRUKTURIERTE QUALITATIVE INHALTSANALYSE	51
7.6	DAS KATEGORIENSYSTEM	53
7.6.1	BILDUNGSINSTITUTIONELLE STRUKTUREN UND RAHMENBEDINGUNGEN	54
7.6.2	HETEROGENITÄT IM LITERATURUNTERRICHT	55
7.6.3	LEHRGESTALTUNG UND LEHRINHALTE DES LITERATURUNTERRICHTS	56
7.6.4	LEHRER*INNENPROFESSIONALITÄT	57
8	<u>ANALYSE UND INTERPRETATION</u>	<u>58</u>
8.1	LEHRPLAN UND LITERATURKANON	59
8.2	SRDP UND LITERATURUNTERRICHT	62
8.3	AUSSTATTUNG UND RESSOURCEN	65
8.4	VIelfÄLTIGE LITERATUR- UND METHODENAUSWAHL	67
8.5	PERSPEKTIVENWECHSEL UND AUFBRECHEN VON STEREOTYPEN	70
8.6	LEBENSWELT, IDENTITÄT UND INTERESSE DER SCHÜLER*INNEN	73
8.7	SPRACHLICHE HERAUSFORDERUNGEN	76
8.8	TRANSKULTURELLE KOMPETENZEN UND QUALIFIKATIONEN	77
8.9	WAHRNEHMUNG VON BILDUNGSANGEBOTEN FÜR LEHRER*INNEN IN DER SEKUNDARSTUFE II	79
9	<u>ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE</u>	<u>82</u>
10	<u>FAZIT</u>	<u>88</u>
11	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>91</u>
12	<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</u>	<u>96</u>
13	<u>TABELLENVERZEICHNIS</u>	<u>96</u>
14	<u>ANHANG</u>	<u>97</u>

1 Einleitung

„Immer weniger Menschen verbringen ihr ganzes Leben an ein und demselben Ort, viele haben, über Ländergrenzen hinweg, ihren Wohnsitz gewechselt“ (Yildiz, 2022, S. 52) – dieser Satz spiegelt die zeitgenössische Lebensrealität einer Vielzahl von Personen auf globaler Ebene wider. Laut Statistik Austria (2024) gibt es im Jahr 2023 rund 2,45 Millionen Menschen in Österreich, welche eine Migrationsbiografie haben.¹ In Prozent sind dies 27,2% aller Einwohner*innen in Österreich. Diese vielfältigen Lebenswirklichkeiten sind von Bedeutung, wenn die Frage aufkommt, in welchen Formen und Dimensionen dadurch Veränderungsprozesse in der Unterrichtspraxis angestoßen werden.

In diesem Zusammenhang hat sich in den letzten Jahren im Bereich der Literaturwissenschaft und -didaktik das Feld der *Postmigration* als Antwort auf die zunehmende Vielfalt der Gesellschaft etabliert. Globalisierung und die postmigrantische Gesellschaft bringen Umbrüche mit sich, welche eine Neuorientierung der Literaturdidaktik verlangen, da Literatur die Macht hat „Grenzen zu überwinden und Herausforderungen und Chancen der Diversität konstruktiv zu reflektieren“ (Hofmann, 2022, S. 15). In diesen Zeiten entstehen neue, individuelle Lebensentwürfe, welche im nationalen, eurozentristischen Denken als Ausnahmephänomen betrachtet werden: in der Gesellschaft äußert sich dies als binäre Abgrenzung von „einheimisch“ und „zugezogen“ (Yildiz, 2018, S. 58-59). Traditionelle, nationale Konzepte sind in der Bildung vorherrschend, was im Sinne der migrationsbedingten Veränderungsprozesse reflektiert und überdacht werden muss (Hofmann, 2022, S. 1). Mit der Entwicklung des Konzeptes eines *postmigrantischen Literaturunterrichts* werden ebendiese Einflüsse von migrationsgesellschaftlich bedingten Veränderungen auf die Theorie und Praxis des Literaturunterrichts übertragen und beschrieben (Hodaie, 2022, S. 133-145). In Verbindung mit einer *postmigrantischen Literaturdidaktik* geht Rösch (2017) darauf ein, dass Bildung Diversitätsbewusstsein fördern muss, welches die Migrationsgesellschaft in den Fokus rückt und durch den Einbezug von diverser Literatur umgesetzt werden kann (Rösch, 2017, S. 79). Fragen, welche in diesem Zusammenhang aufkommen, sind: Welches Wissen wird im Literaturunterricht verhandelt? Welche institutionellen Rahmenbedingungen gibt es für den Literaturunterricht? Auf welchen Ebenen bedarf es einer Veränderung, um ein postmigrantisches Paradigma zu verwirklichen?

¹ In die Befragung wurden Personen mit Migrationsbiografie der ersten oder zweiten Generation miteinbezogen.

Was aus den vorhandenen theoretischen Konzepten auf dem Gebiet des *postmigrantischen Literaturunterrichts* bzw. der *Postmigrantischen Literaturdidaktik* nicht hervorgeht, sind die Rahmenbedingungen hierfür in Österreich oder wie die Lehrpersonen die Veränderungen in der Praxis wahrnehmen. Im Bereich der empirischen Forschung der Deutschdidaktik ist das Überblickswerk zur *Empirischen Forschung in der Deutschdidaktik* von Boelmann (2018) zu betrachten: Es ist festzustellen, dass im Rahmen der Literaturdidaktik keine empirischen Forschungsarbeiten zu *Postmigrantischer Literaturdidaktik* zu finden sind. Aufgrund der Tatsache der unzureichenden Forschungslage im Bereich dieser Thematik im österreichischen Raum und bezogen auf die Sekundarstufe II erscheint eine empirische Untersuchung als bedeutend. Somit äußert sich mein Erkenntnisinteresse in folgender Forschungsfrage:

Wie nehmen Lehrpersonen der Sekundarstufe II den Literaturunterricht in Österreich in Bezug auf die Repräsentation von kultureller Vielfalt wahr und wie wird dieser im Sinne von Postmigration gestaltet?

Um diese Fragestellung zu beantworten, werden leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen der Sekundarstufe II in Österreich durchgeführt. Die Wahl fiel auf diese Methode, da durch die Befragung von Lehrer*innen ein Einblick in die gegenwärtige Praxis von Literaturunterricht gegeben werden kann, wobei sie die Gelegenheit haben, sich frei und offen zu äußern. In Bezug auf diese Methode ist zu reflektieren, dass die Sichtweisen der Lehrpersonen subjektiv sind und durch die Anzahl von acht Interviews weitere quantitative Forschungen für mehr Vergleichbarkeit von Vorteil wären, welche im Zuge dieser Masterarbeit nicht durchgeführt werden.

Ziel der Arbeit ist es, aufzuzeigen, welche Rahmenbedingungen es in Österreich gegenwärtig für einen postmigrantisch ausgerichteten Literaturunterricht gibt und welche Dimensionen für die Betrachtung als relevant erscheinen. Die empirische Untersuchung zielt darauf ab, aufzuzeigen, welche Bedingungen es im Bereich der Bildungsinstitutionen und der pädagogischen Praxis braucht, um einen postmigrantisch ausgerichteten Literaturunterricht in Österreich zu implementieren. Weiters ist ein Ziel, durch diese Arbeit einen Beitrag zum Forschungsfeld der Postmigrantischen Literaturdidaktik zu leisten, in welchem für die Sekundarstufe II in Österreich noch keine empirischen Forschungsdaten vorhanden sind. Ein Literaturunterricht, der die gesellschaftliche Vielfalt abbildet, ist essenziell für die Zukunft und vor allem für Lehrpersonen und mich als angehende Lehrperson, welche Schüler*innen mit diversen Lebensentwürfen unterrichten wird und vor die Aufgabe gestellt ist, passende

Klassenlektüren auszuwählen, die im Sinne der Vielfalt und Veränderung der Gesellschaft stehen. Daher ist durch diese Masterarbeit zudem zu erreichen, die Relevanz des Themas aufzuzeigen, damit ein Wandel und weitere Forschungen in der Literaturdidaktik angeregt werden können.²

Strukturell ist die schriftliche Arbeit in einen theoretischen und einen methodischen Teil gegliedert. Der erste Abschnitt (Kap. 2 und Kap. 3) der Arbeit widmet sich den theoretischen Grundlagen und der terminologischen Klärung der fundamentalen Begrifflichkeiten im Bereich der *Postmigration*. In Kapitel 4 werden mit Blick auf die Forschungsfrage die postmigrantischen Perspektiven für den Literaturunterricht thematisiert. Ausgangspunkt bildet in diesem Zusammenhang die Transkulturelle Literaturdidaktik und das Konzept der *Global Citizenship Education* (Kap. 4.1 und Kap. 4.2). Im weiteren Verlauf wird der Literaturkanon (Kap. 4.3) theoretisch beleuchtet und mit diesem in Verbindung die Bedeutung von Migrationsliteratur (Kap. 4.4) für den postmigrantischen Literaturunterricht. Im Fokus des fünften Kapitels steht die Betrachtung des aktuellen Deutschunterrichts in Österreich: Es werden im Sinne einer postmigrantischen Perspektive der Lehrplan und die Themen, welche in der Sekundarstufe II von Bedeutung sind, theoretisch erläutert (Kap. 5.1). Darauf aufbauend werden die theoretischen Erkenntnisse in Bezug auf die SRDP (Kap. 5.2) und den Literaturunterricht dargelegt, wobei Lektürelisten und der „geheime Kanon“ (Kap. 5.3) betrachtet werden. Das Kapitel 6 ist schließlich der Lehrer*innenprofessionalität gewidmet, welche eine wesentliche Komponente für die praktische Implementierung eines postmigrantischen Literaturunterrichts darstellt. Diesbezüglich wird gezeigt, welche Qualifikationen und Kompetenzen in einer postmigrantischen Gesellschaft (Kap. 6.1) notwendig sind und welche Aspekte in Bezug auf eine postmigrantische Perspektive des Literaturunterrichts in den Ausbildungs-, den Weiter- und Fortbildungsangeboten in Österreich (Kap. 6.2 und Kap. 6.3) abgedeckt werden. Anschließend wird in Kapitel 7 das Forschungsdesign und die Methodik erläutert, welche für diese Masterarbeit verwendet werden. Nach der Entwicklung und Vorstellung des Kategoriensystems (Kap. 7.6) folgt in Kapitel 8 die Analyse und Interpretation der Ergebnisse. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert (Kap. 9) und im Fazit (Kap. 10) mit einem kurzen Ausblick auf zukünftige Forschungsansätze abgeschlossen.

² In diesem Abschnitt beziehe ich mich auf Überlegungen meines Exposés, welches ich im Zuge der Masterarbeit im Dezember 2023 erstellt und eingereicht habe.

2 Postkolonialismus

Mit dem Infragestellen der kolonialen Vergangenheit beschäftigt sich der *Postkolonialismus*, welcher, wie die *Postmigration*, zu den dekolonialen Ansätzen gehört. Das Betrachten des postkolonialen Konzeptes ist in einem ersten Schritt von Bedeutung, da postkoloniale Überlegungen in unterschiedlichen Dimensionen in Diskussionsansätze im Bereich der *Postmigration* miteinfließen (Yildiz, 2022, S. 43). Das Präfix *post* bedeutet zeitlich betrachtet *nach* oder im Sinne von Begriffen wie *Poststrukturalismus* oder *Postmoderne* eine Reflexion und Neudeuten des vorhandenen Wissens (Patrut & Zink, 2022, S. 6). Im Mittelpunkt der Postkolonialen Theorien steht der *Kolonialismus*, bei welchem Dinge, Menschen und Güter unter die Herrschaft von europäischen Großmächten fielen (Ömer & Geuer, 2022, S. 9). Der Terminus *Kolonialismus* bezieht sich auf die europäische Kolonialgeschichte, welche von den Großmächten Frankreich, dem Deutschen Reich, Spanien und Großbritannien ausging (Kißling & Pavlik, 2022, S. 2; Burton, 2021, S. 324). In diesem Zusammenhang wurden aufgrund von rassistischen Merkmalen, welche auf biologischen Argumentationen beruhten, Kolonien außerhalb Europas gegründet und in Besitz genommen (Kißling & Pavlik, 2022, S. 2). Ein biologisches Kriterium war für die Kolonialist*innen die Hautfarbe eines Menschen, wodurch es zu einer binären Trennung kam und die „Rassentheorien“ eingeführt wurden. Die Postkolonialen Studien beschäftigen sich mit den neokolonialen Wirkungen, welche beispielsweise den Erhalt der Machtdifferenzen ausmachen (Hille & Schiedermaier, 2021, S. 197). Um näher auf die Postkolonialen Ansätze einzugehen, ist mit Betrachtung des lokalen Schwerpunktes dieser Arbeit in einem ersten Schritt zu klären, inwieweit Österreich als Kolonialmacht gesehen werden kann.

2.1 Österreich aus postkolonialer Perspektive

Im Sinne dieser Ausführungen ist zu klären, wie Österreich als postkolonialer Raum zu sehen ist und inwieweit die Postkolonialen Studien sich mit diesem Raum verbinden lassen. Frankreich, das Deutsche Reich, Spanien oder Großbritannien waren bekannte koloniale Großmächte, welche gewaltvoll Land außerhalb Europas einnahmen und Kolonien errichteten (Burton, 2021, S. 324). Dass Österreich mit diesen kolonialen Mächten vergleichbar wäre, wurde in der Vergangenheit geleugnet, da Österreich selbst nie Kolonien in Besitz gehabt hätte.

Die österreichische Teilhabe am Kolonialismus, Versklavung und Rassismus werden in der österreichischen Geschichtsforschung lange ausgeklammert und erst ab dem 21. Jahrhundert behandelt (Burton, 2021, S. 325; Sauer, 2017, S. 420). *Postkoloniale* Ansätze verbreiteten sich in den Literaturwissenschaften, Kulturwissenschaften, Gender Studies oder in der Kritischen Entwicklungsforschung, aber nicht in der Zeitgeschichte (Burton, 2021, S. 322). Burton (2021) schaut in seiner Forschung auf diese Lücken und spricht das Phänomen „Kolonialismus ohne Kolonien“ (Burton, 2021, S. 325) an. Dies belegt er an Beispielen der Habsburger Monarchie, welche eine imperialistische Vorgehensweise hatte oder der K.-u.-K.-Periode, die Kolonien in der Westsahara, auf den Nikobaren oder den Salomonen gewinnen wollte (Burton, 2021, S. 324). Es muss ergänzt werden, dass Österreich diese Eroberungswünsche nie umsetzen konnte, aber bei Kolonialprojekten von Italien oder dem Deutschen Reich aktiv mitwirkte (Burton, 2021, S. 325; Sauer, 2017, S. 418). Sauer (2017) fügt hinzu, dass bereits 1814/15 durch den Wiener Kongress neue Handelsmöglichkeiten für Österreich aufkamen, welche sich in wirtschaftlichen Bezügen zu Brasilien, China und Ägypten zeigten. Der Expansionismus ist als gesamteuropäisches Phänomen zu sehen, wodurch auch von *Kolonialismus* gesprochen werden kann, wenn es keine Herrschaft über Landteile gab (Burton, 2021, S. 325). Sauer (2017) weist auf die unterdrückte Revolution von 1848 hin, bei der ein Mitteleuropakonzept mit kolonialen Bestrebungen verwirklicht werden sollte (Sauer, 2017, S. 418). Koloniale Erbmuster ziehen sich durch die Geschichte Österreichs und beeinflussen die gesamtgesellschaftliche Ebene. Burton (2021) erwähnt beispielsweise Reinhard Bösch (FPÖ), der 2018 von einer neuerlichen Besetzung Nordafrikas sprach, was keine Konsequenzen hatte (Burton, 2021, S. 321). In *postkolonialen* und *postmigrantischen* Ansätzen ist die Möglichkeit verankert, die großen Leerstellen und ausgeklammerten Narrative Österreichs aufzuarbeiten. Mit Blick auf die politischen Tendenzen in Richtung Rechts im europäischen Raum, wie auch in Österreich, dem Fokus auf ‚Heimat‘ und einem neu gefundenen ‚Nationalismus‘ in der Gesellschaft birgt beispielsweise das Thema *Migration* ein großes Konfliktpotenzial, wobei diese Entwicklungen in der *postkolonialen* Forschung aufgegriffen und reflektiert werden (Dunker et al., 2023, S. 1).

2.2 Postkoloniale Forschung

Bei Betrachtung des Forschungsstandes zum Thema *Postkolonialismus* sind bei den Forscher*innen folgende drei Namen anzutreffen: Homi K. Bhabha, Edward Said und Gayatri Chakravorty Spivak. Diese drei bilden die sogenannte „Holy Trinity“ des Postkolonialismus

(Patrut & Zink, 2022, S. 6; Hille & Schiedermaier, 2021, S. 197). Edward Said prägte den Diskurs mit dem Werk „Orientalism“ (Said, 1979, Kapitel 1). Said (1979) geht in seinen Ausführungen auf die Konstruktion des Orients durch Europa ein: Dieser ist eine Erfindung von Europa, welche auf Vorstellungen von Exotik, Romantik und schönen Landschaften beruht. Außerdem ist der Orient zudem die Basis für die Entstehung Europas, welches sich als Gegenbild von diesem abgrenzt. Die europäische Kultur bekam ihre Hegemonie durch das Herabsetzen und der Konstruktion des Orients. Somit sind der Orient und der Okzident vom Menschen konstruiert. Bhabha knüpft an Said an, da sie dessen Ausarbeitungen als unvollständig ansieht (Patrut & Zink, 2022, S. 10). Das Werk „Die Verortung der Kultur“ geht auf die Hybridität von Identitäten ein. Spivak führt die Kategorie *gender* in die Postkolonialen Studien ein und bespricht im Werk „Can the Subaltern speak?“ (1993) das Verstummen, welches in ihrem Beispiel Frauen aus niedrigen sozialen Schichten betrifft, die einer mehrfachen Diskriminierungserfahrung ausgesetzt sind (Patrut & Zink, 2022, S. 13; Hille & Schiedermaier, 2021, S. 198). Diese Annahmen lassen sich bereits in die Theorien der *Intersektionalität* einordnen (Patrut & Zink, 2022, S. 14). Aber nicht nur diese „Holy Trinity“ ist in die Rezeption der Postkolonialen Studien aufzunehmen, sondern auch Texte der Pariser Négritude-Bewegung mit Léopold Sédar Senghar, Aimé Césaire oder Léon Damas aus den 1930er- Jahren (Hille & Schiedermaier, 2021, S. 197).

Der *Postkolonialismus* ist geprägt von verschiedenen Theoretiker*innen und Ansätzen, welche den gemeinsamen Standpunkt vertreten, dass die europäische Dominanz, welche sich aus der Kolonialgeschichte und den „Unterschieden“ zwischen Kolonisierenden und Kolonisierten entwickelt hat, bis heute anhält (Patrut & Zink, 2022, S. 6; Castro Varela & Klug, 2022, S. 657). Das koloniale Gedankengut und die dadurch entstehenden Rassismen spiegeln sich gegenwärtig im „Alltagsrassismus“ wider, der im privaten und öffentlichen Raum zu finden ist (Kißling & Pavlik, 2022, S. 2). „Alltagsrassismus“ bezieht sich insbesondere auf die Sprache, bei der die Verwendung des M- oder N-Wortes zu normalisierten Ausdrücken gehören. Diese rassistischen Bezeichnungen sind beispielsweise im öffentlichen Raum in Namensteilen von Süßspeisen oder Straßenschildern vorzufinden. Ömer & Geuer (2022) verweisen auf den engen Zusammenhang von *Kolonialismus* und Migration, der heute noch vorhanden ist: die Ausbeutung des Globalen Südens wird weiterhin von der westlichen Welt betrieben, um Ressourcen zu gewinnen (Ömer & Geuer, 2022, S. 10). Die Ausbeutung der Natur für die Ressourcengewinnung ist weiters eng verbunden mit der Klimakrise, welche die Basis für einen Großteil der Migrationsbewegungen ist, die die Frage der „Nationalität“ in den Fokus rückt. Bewegungen auf internationaler Ebene zeigen diese Zusammenhänge auf, wie beispielsweise

Black Lives Matter oder *Fridays for Future*. Der Ansatz der *Postkolonialität* verbreitet sich in verschiedenen Disziplinen, wie auch in der Germanistik, was im folgenden Kapitel thematisiert wird.

2.3 Postkoloniale Germanistik

Das kulturelle Erbe des Kolonialismus und die Aufarbeitung von jenem ist zunehmend in den Literaturwissenschaften zu finden (Patrut & Zink, 2022, S. 6; Dürbeck, 2020, S. 24). Die USA waren ab den 1970er-Jahren mit der Entwicklung der *postcolonial studies* die Vorreiter in diesem Feld, wobei gesellschaftliche Veränderungsprozesse in Richtung einer ethnischen Vielfalt einen großen Einflussfaktor darstellten (Kißling & Pavlik, 2021, S. 3; Langbehn, 2017, S. 122). Vor allem bei Student*innen wurde die Kritik laut, die traditionelle eurozentristische Literaturwelt zu hinterfragen (Langbehn, 2017, S. 122). Europa bzw. der deutschsprachige Raum sah anfangs keine Notwendigkeit für eine Auseinandersetzung mit der *Postkolonialität*, da die koloniale Vergangenheit der DACH-Region nicht beachtet bzw. verharmlost wurde (Langbehn, 2017, S. 122-123; Castro Varela & Klug, 2022, S. 648-651). Castro Varela & Klug (2022) weisen zudem auf die fehlenden deutschen Übersetzungen der Postkolonialen Theorien hin. Antriebe für eine Postkoloniale Germanistik lassen sich bereits in den 1980er-Jahren im Bereich der interkulturellen Germanistik finden (Dürbeck, 2020, S. 26-27). Oft wird infrage gestellt, ob die Postkoloniale Germanistik nun ein eigener Bereich oder ein Teilbereich der interkulturellen Germanistik ist. Singer (2023) arbeitet heraus, dass der Unterschied zwischen den interkulturellen Ansätzen und den postkolonialen Ansätzen der des Perspektivenwechsels ist: die interkulturelle Perspektive sieht Kulturen als homogene und stabile Gefüge, während bei postkolonialen Ansätzen soziale Vorgänge in ihrer Komplexität dargestellt werden und nicht von einem eurozentristischen Blick geprägt sind (Singer, 2023, S. 219-220). Auch Dürbeck (2020) sieht Postkolonialität als eigenen Bereich an, der zwar stark in Verbindung mit der interkulturellen Germanistik gebracht wird, aber durch den Unterschied im Zugang von dieser zu unterscheiden ist (Dürbeck, 2020, S. 27). Ab den 1990er-Jahren wurde im deutschsprachigen Bereich die Postkoloniale Germanistik zunehmend zum Forschungsgegenstand, wobei Re-Lektüren als Methode Beachtung fanden (Langbehn, 2017, S. 122). Kißling & Pavlik (2021) führen weitere Methoden wie beispielsweise die „postkoloniale Diskursanalyse“ nach Kißling oder die „kontrapunktische Lektüre“ nach Dunker an (Kißling & Pavlik, 2021, S. 3). Bei diesen

Methoden ist das Ziel, koloniale Diskursmuster, welche in Texten und Medien zu finden sind, aufzugreifen und zu analysieren.

Postkoloniale Verhältnisse werden sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart untersucht (Dürbeck, 2020, S. 28-29). So wird beispielsweise der Literaturkanon betrachtet, auf welchen in dieser Masterarbeit in einem eigenen Kapitel näher eingegangen wird. Forscher*innen setzen sich mit den Ansätzen von Said oder Bhabha auseinander und nehmen Bezug auf Konzepte wie ‚Mimikry‘, ‚dritter Raum‘ oder Hybridität (Dürbeck, 2020, S. 30). Untersuchungsgegenstände sind beispielsweise Konflikt, Gewalt oder Krieg in literarischen Darstellungen (Dunker et al., 2023, S. 2-3). Die Postkoloniale Germanistik reagiert auf gesellschaftlich-kulturelle Prozesse, wie Migration oder die Globalisierung, aber sie thematisiert zudem auch Herrschaftsverhältnisse und Ungleichheiten. Dunker et al. (2023) verweisen auf die Postkoloniale Germanistik als Beitrag zur Gewährleistung einer konfliktfreien und friedlichen Welt (Dunker et al., 2023, S. 8-9). All diese Prozesse wirken auf Literatur ein, da Literatur ein Ort ist, an dem kulturelle Identitäten gestaltet werden.

Die Germanist*innen im Feld der Postkolonialität verfolgen in der Zusammenarbeit einen transnationalen Ansatz (Dürbeck, 2020, S. 46). Als bekannte Persönlichkeiten sind in diesem Forschungsbereich David Simo, Anil Bhatti oder Dirk Göttsche zu nennen (Dürbeck, 2020, S. 46-49). Nach Meinung von Dürbeck (2020) wäre es für die Forschung der Postkolonialen Germanistik gewinnbringend, der Vernetzung nach außen mehr Gewicht zu geben und mit Germanist*innen aus Südamerika, Afrika, Australien, Asien, Indien oder Ozeanien zusammenzuarbeiten (Dürbeck, 2020, S. 65). Ein weiterer Kritikpunkt ist die Einbettung der Postkolonialen Germanistik an den Universitäten: diese sollte mehr Präsenz in diversen Studiengängen erhalten, da dies zum jetzigen Zeitpunkt wenig ausgeprägt ist (Dürbeck, 2020, S. 22). Die institutionelle Abwesenheit der Postkolonialität im deutschsprachigen Raum auf Ebenen von Lehrstühlen oder Professuren erwähnen auch Ömer & Geuer (Ömer & Geuer, 2022, S. 12). Gegenwärtig sind an allen amerikanischen Universitäten Schwerpunkte der Postkolonialen Studien auf interdisziplinärer Ebene zu finden (Langbehn, 2017, S. 122-123). Aus der Sicht von Ömer & Geuer (2022) wachsen die Postkolonialen Theorien im deutschsprachigen Bereich vorrangig aufgrund junger Wissenschaftler*innen, die sich mit historisch verankerten Diskriminierungen und Ungleichheiten beschäftigen und diese reflektieren (Ömer & Geuer, 2022, S. 10). Dabei betont Langbehn (2017), dass sich die Literaturwissenschaften durch diese Entwicklungen und den Globalisierungsprozessen dem Bereich der Global Studies annähern (Langbehn, 2017, S. 123).

3 Postmigration

Das Präfix *post* bedeutet *nach* oder *danach* (Yildiz, 2022, S. 43; Rotter, 2023, S. 101), wobei zu beachten ist, dass dies nicht im Sinne eines abgeschlossenen Prozesses zu verstehen ist, sondern als *überdenken* in Folge eines Umbruches (Siouti et al., 2022, S. 15) oder einer „Zeitenwende“ (Foroutan, 2021, S. 51). Der Terminus *Postmigration* wurde erstmals 1995 geprägt (Baumann & Sunier, 1995, zit. nach Hodaie, 2022, S. 134), doch die Mehrheit der Forschenden nennen Shermin Langhoff als Pionierin auf diesem Gebiet (Rotter, 2023, S. 101; Hodaie, 2022, S. 134; Rösch, 2017, S. 76-77). Shermin Langhoff brachte 2008 das „Postmigrantische Theater“ nach Berlin, bei welchem ihre eigene Migrationsbiografie und die Erfahrungen, welche sie in diesem Kontext machte, als Grundlage dienten (Rotter, 2023, S. 101-103). Ihre Eltern wanderten aus der Türkei in Deutschland ein und Langhoff selbst suchte lange Zeit nach ihrem Platz in der Gesellschaft, wobei sie sich früh mit Politik auseinandersetzte, welche sie als Teil von Kunst sah und in dieser ausdrückte. Kritik an Langhoffs Darstellungen übt Rösch (2017), welche darauf verweist, dass bereits in den 1980er-Jahren Filme von José F.A. Oliver oder Zehra Cirak gedreht wurden, die eine migrationsgesellschaftliche Perspektive darstellten (Rösch, 2017, S. 77). Rösch (2017) sieht hier eine Lücke bei Langhoff, die ausschließlich auf Filme verweist, welche Stereotype produzieren, aber die bereits zuvor gedrehten Filme mit migrationsgesellschaftlicher Perspektive ausklammert.

Mit dem Aufkommen der *postmigrantischen* Forschung und der Vorstellung eines Perspektivenwechsels wurde die *Migrationsforschung* kritisch in den Blick genommen und hinterfragt (Ohnmacht, 2023, S. 145-146; Yildiz, 2017, S. 73; Römhild 2021, S. 46). Die *Migrationsforschung* stellt Migrant*innen in den Mittelpunkt der Analysen und Studien, wobei der Fokus auf Problemen und Hindernissen der „Integration“ und dem sogenannten „Migrantismus“ liegt (Foroutan, 2021, S. 48; Siouti et al., 2022, S. 14). „Migrantismus“ bedeutet, dass das Objekt der Forschung der*die Migrant*in ist (Siouti et al., 2022, S. 14). Siouti et al. (2022) führen hierzu ein Beispiel aus dem Jahr 2009 an, wobei Migrant*innen laut den Erkenntnissen der Migrationsforschung als unzureichend entwickelt angesehen wurden oder dass eine erfolgreiche „Integration“ nur durch Erfüllung von eurozentristischen Kategorien gelingen kann (Siouti et al., 2022, S. 13). Die *Postmigration* fordert von der *Migrationsforschung*, den Blickwinkel zu ändern bzw. zu ersetzen, denn diese Deutungen werden bis heute in den Diskurs der Migration miteinbezogen (Yildiz, 2022, S. 46; Ohnmacht,

2023, S. 145; Siouti et al., 2022, S. 21-22). Durch die *Migrationsforschung* wurde es in der westlichen Wissenschaft gängig, Begriffe wie beispielsweise „urbane Ghettos“, „ethnische Kolonien“ oder „Parallelgesellschaften“ zu verwenden, welche sich in zeitgenössischen Diskussionen und Diskursen finden lassen und Teil des Alltags geworden sind (Siouti et al., 2022, S. 14).

Das Ziel von *Postmigration* ist das Aufzeigen von neuen Perspektiven jenseits eines eurozentristischen Weltbildes und das Schaffen eines neuen Narratives (Yildiz, 2022, S. 43-44). Unter einem eurozentristischen Weltbild bzw. dem *Eurozentrismus* wird eine Sichtweise verstanden, welche Europa als Ausgangspunkt der modernen Welt und den Mittelpunkt der Geschichte sehen, wobei die restliche Welt ausgeschlossen wird (Murphy, 2023, S. 16). Dies äußert sich in Bereichen der Industrialisierung, der Bürgerrechte, der Technologie, der Wissenschaft, der Wirtschaft oder der Kultur. Die europäische und westliche Bevölkerung wird als überlegen und hegemonial dargestellt und wertet Personen bzw. Kulturen außerhalb der europäischen Norm ab. Bei den *postmigrantischen* Studien, zu welchen verschiedene Ideen und Diskurse gehören, stehen Fragestellung wie „Was wurde ignoriert oder ausgelassen?“ oder „Wie wurde bisher erzählt?“ kritisch im Raum der Forschung (Yildiz, 2022, S. 43-44). Zentral ist das Verlernen von Wissen, welches in der Gesellschaft dominant ist. Merkmale einer *postmigrantischen* Perspektive sind der Fokus auf Hybridität, Grenzbiografien und Mehrfachzugehörigkeiten (Yildiz, 2022, S. 45). In diesem Zusammenhang sprechen Rotter (2023) und Yildiz (2022) die *postmigrantische Lesart* an (Rotter, 2023, S. 108; Yildiz, 2022, S. 31). Die Denkweise bezieht sich auf das Überwinden des vorherrschenden eurozentristischen Weltbildes, wobei die Erfahrungen der Menschen, welche aus diesen Vorstellungen ausgeklammert wurden und werden, im Mittelpunkt der Darstellung stehen (Yildiz, 2022, S. 32). In der Gesellschaft ist der *Eurozentrismus* dominant und Menschen jenseits von diesem werden nach Yildiz (2022) als „nicht modern“, „nicht aufgeklärt“, „nicht zivilisiert“ und „nicht emanzipiert“ betrachtet (Yildiz, 2022, S. 45). Postmigrantische Forscher*innen sind sich einig, dass es im Wesentlichen darum geht, die Perspektive zu wechseln, ein Neudenken anzuregen und Platz für neues Wissen und neue Narrative zu schaffen (Yildiz, 2022, S. 50; Hodaie, 2022, S. 134-135; Rotter, 2023, S. 103-104). Das Neudenken bezieht sich sowohl auf die Gegenwart als auch auf die Geschichte, aus der sich die aktuellen Vorstellungen und Weltbilder entwickelt haben und zudem auf dem Schwerpunkt, marginalisierte Personen als Subjekte ihrer eigenen Geschichte zu sehen (Yildiz, 2022, S. 50-51). Verworfen werden Binaritätsvorstellungen, die sich beispielsweise auf „westlich“ und „nicht-westlich“ beziehen (Yildiz, 2022, S. 51; Murphy, 2023, S. 16). Der Forschungsfokus liegt auf der alltäglichen Lebenspraxis, bei der alle

Menschen zusammenkommen und Lebensrealitäten mitgestalten (Yildiz, 2022, S. 51-52). Besonders Städte sind von dieser durch Migration gewordenen Dynamik geprägt, was in der *postmigrantischen* Perspektive als Normalfall und als historische Basis aller Gesellschaften angesehen wird (Yildiz, 2022, S. 48-49). Diese historische Konstante wird in der Politik und in der Wissenschaft oft ausgeklammert bzw. vergessen (Römhild, 2021, S. 46). Traditionelle Sesshaftigkeit ist kein Teil der heutigen Gesellschaft, sondern Mobilität, gezwungen oder ungezwungen, ist Realität für die Mehrheit der Menschen (Yildiz, 2017, S. 81-82). Aus diesen Entwicklungen entsteht eine Vorstellung von Gesellschaft, die sich neu zusammensetzt und zu einer *postmigrantischen* Gesellschaft wird, welche im nächsten Kapitel beschrieben wird.

3.1 Die postmigrantische Gesellschaft

Zu Beginn der *postmigrantischen* Forschungen lag der Fokus auf der zweiten und dritten Generation von Migrant*innen (Rotter, 2023, S. 102; Foroutan, 2021, S. 46). Diese haben *Migration* nicht selbst erlebt, aber Erfahrungen und Geschichten in die Gesellschaft gebracht, welche ausgeklammert und nicht erzählt werden (Foroutan, 2021, S. 46). Kurz darauf wurde der Blickwinkel weg von den Subjekten auf die Gesamtgesellschaft gelenkt, welche einer kritischen Analyse unterzogen wurde (Foroutan, 2021, S. 47; Ohnmacht, 2023, S. 145-146). In dieser Hinsicht wird die Gesamtgesellschaft als *postmigrantische Gesellschaft* bezeichnet, wobei die Kennzeichen folgende sind: das Land oder der Staat sieht sich als Einwanderungsland bzw. -gesellschaft, was auf Migrationsbewegungen zurückzuführen ist. Diese Migration ist politisch anerkannt, die Unterscheidung zwischen Personen mit und ohne Migrationsbiografie ist nicht mehr klar und durch das Thema *Migration* kommt es zu einer Polarisierung in der Gesellschaft (Rotter, 2023, S. 104; Foroutan, 2021, S. 60-61). Deutschland, die Schweiz und Österreich verneinten bis in die 1990er-Jahre ihren Status als Einwanderungsland und setzten sich mit Themen der Migration, der Diaspora oder dem Exil sowohl auf Ebene der Geschichte und Politik als auch der Wissenschaft nicht auseinander (Castro Varela & Klug, 2022, S. 648). Heute wird das Thema Migration in der *postmigrantischen Gesellschaft* kontinuierlich aufgegriffen (Ohnmacht, 2023, S. 146), welches Phänomen Römhild (2021) als „social obsession“ (Römhild, 2021, S. 52) bezeichnet. Foroutan (2021) entwickelte das „pmG-Kernmodell“ (Foroutan, 2021, S. 70), unter welchem das „dynamische Kernmodell der postmigrantischen Gesellschaft“ (Foroutan, 2021, S. 69-71) zu verstehen ist. In diesem stellt sie die Polarisierung und Ambivalenzen, die eine *postmigrantische Gesellschaft* kennzeichnen,

grafisch dar. Im Mittelpunkt des Modells steht die plurale Demokratie, in welcher Gleichheit ausgehandelt und anerkannt werden muss. Der Glaube an die Pluralität von Demokratie ist der Antrieb für die Anerkennung von marginalisierten und diskriminierten Menschen. Die Dynamik ist auf zwei Seiten zu finden: Menschen, die für Gleichheit eintreten und Menschen, die gegen diese Entwicklungen arbeiten. In den *postmigrantischen* Theorien und Perspektiven sieht sie eine Wende, da sich die „Zeit der binären Codierung der Welt“ (Foroutan, 2021, S. 62) auflöst. In der *postmigrantischen Gesellschaft*, wo Mehrfachzugehörigkeiten für Individuen längst Alltag sind, werden binäre Spaltungen und Einteilungen präsenter als zuvor. Das Konzept des *Othering* beschreibt die vorherrschenden Binaritätsvorstellungen, welche in den *postmigrantischen* Ansätzen überwunden werden sollen.

3.2 Othering

Ein Begriff, welcher im Zuge der *Postmigration* berücksichtigt werden muss, ist das *Othering*. Geprägt wurde der Begriff von Edward Said in den 1970er-Jahren sowie Gayatri Chakravorty Spivak und findet seinen Ursprung in der postkolonialen Forschung (Turecek, 2015, S. 20-21; Castro Varela & Klug, 2022, S. 653). Unter *Othering* kann das Fremdmachen oder die Schaffung von Asymmetrien verstanden werden, bei welcher eine Gruppe sich als privilegiert darstellt und sich von einer Minderheit abgrenzt (Castro Varela & Klug, 2022, S. 653). Prozesse des *Othering* tragen wesentlich zu Rassismus, Diskriminierung, Ressourcenungleichheit und ungleichen Machtverhältnissen bei (Turecek, 2015, S. 21). Zuschreibungen, welche für die Konstruktion der Unterschiede genutzt werden, kommen aus den Bereichen der Sprache, Nation, Kultur, Religion oder Ethnizität (Mikura, 2013, S. 8, zit. nach Turecek, 2015, S. 21).

Ein wichtiges Ziel der *postmigrantischen* Forschungen ist das kritische Betrachten und Aufbrechen von binären Konzepten, die ihre Grundlage im Konzept des *Othering* haben (Yildiz, 2022, S. 50-51). Der dominante Diskurs in der Gesellschaft teilt Menschen in Kategorien ein, wie in Österreich beispielsweise in „Ausländer*in“ und „Nicht-Ausländer*in“ (Yildiz, 2022, S. 49). Binäres Denken und *Othering* sind in der Gesellschaft omnipräsent, und Unterscheidungen zwischen „Wir“ und „Sie“, die „Anderen“ und die „Fremden“, „Einheimische“ und „Ausländer*innen“ haben sich sozial verfestigt und sind sowohl in der Öffentlichkeit als auch im Privaten zu verorten (Yildiz 2022, S. 49; Ohnmacht, 2023, S.). Im öffentlichen Diskurs wird Migration als Ausnahme angesehen, was eine Spaltung zwischen der

Vorstellung von „normal“ und „anders“ fördert und in den Medien verbreitet wird (Yildiz, 2022). *Postmigration* geht davon aus, dass Migration und Vielheit Realität und kein Sonderfall sind (Yildiz, 2022). Die Migrationsforschung bestärkt *Othering*, indem sie zwischen „Wir“ und „Die“ unterscheidet und so, wie bereits erwähnt, gegenwärtig den Forschungsstand bezüglich Migration und Integration geprägt hat (Siouti et al., 2022).

Römhild greift (2021) diese Thematik am Beispiel der Europäischen Union (EU) auf: die EU zeigt postkoloniale Tendenzen, da Grenzen aufgezogen werden und das europäische Ideal als Kriterium angesehen wird, um zu Europa zu gehören (Römhild, 2021, S. 50-51). Ebenso spricht Yildiz (2017) von den fortgeführten Traditionen des Eurozentrismus in der EU, welche zwar nach innen offen ist, aber nach außen abgeschlossen (Yildiz, 2017, S. 74-75). Der Nationalismus und das Nationaldenken sind in der EU vorherrschend, was sich auch am Beispiel des *postmigrantischen* Österreich zeigt. Das „Wir“ in Österreich setzt sich zusammen aus *Weißsein*, katholisch, Deutsch-Sprechend und „einheimisch“ (Ohnmacht, 2023, S. 146). *Othering* ist geprägt von kolonialen Vorstellungen, welche sich im Migrationsdiskurs der westeuropäischen Politik, Medien und Gesellschaft zeigen (Siouti et al., 2022, S. 13-14). In der *postmigrantischen* Gesellschaft äußert sich das *Othering* beispielsweise in urbanen Städten durch Segregation. *Othering* ist ein Prozess, der Menschen aufgrund von diversen Zuschreibungen voneinander unterscheidet und die Kategorien „normal“ und „anders“ erzeugt. Wie die angeführten theoretischen Konzepte der letzten Kapitel auf den Bereich des Literaturunterrichts übertragen werden können, wird in den folgenden Kapiteln dargestellt.

4 Postmigrantischer Perspektiven für den Literaturunterricht

Der Literaturunterricht im Sinne einer postmigrantischen Perspektive verlangt verschiedene Ansätze, die für diesen produktiv erscheinen. Die theoretischen Grundprinzipien der Postmigration (Kap. 3) können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Überwinden von eurozentristischem Denken und hegemonialem Wissen
- Machtgefüge kritisch und reflexiv betrachten
- Eigene Privilegien erkennen
- Perspektive wechseln und neue Narrative schaffen
- Dekonstruktion von Binaritätsvorstellungen

Im Folgenden werden Konzepte, Ansätze und Theorien vorgestellt, welche einen postmigrantischen Literaturunterricht der Zukunft unter Einbezug dieser Leitpunkte ausmachen können und Möglichkeiten einer neuen Ausrichtung des Literaturunterrichts bieten.

4.1 Transkulturelle Literaturdidaktik

Für einen postmigrantischen Literaturunterricht eignet sich das Konzept der *Transkulturalität*, welches Zwischenräume und Grenzüberschreitungen aufzeigen kann (Langbehn, 2017, S. 121). Hodaie (2022) betont, dass *Transkulturalität* mit Fokus auf Hybridisierungsprozesse geeignet ist, um auf die Migrationsgesellschaft einzugehen, vor allem im Bereich der literaturdidaktischen Themen- und Handlungsfelder (Hodaie, 2022, S. 139). Der Terminus *Transkulturalität* wurde im deutschsprachigen Raum durch Wolfgang Welsch geprägt, der seit der ersten Fassung von 1992 weitere Erläuterungen und Ergänzungen des Begriffes publiziert hat (Welsch, 2020, S. 3). Bereits in den 1940er-Jahren gab es erste Konzepte eines transkulturellen Modelles vom Soziologen Fernando Ortiz (Hille & Schiedermaier, 2021, S. 197). Die Vorstellungen von *Transkulturalität* knüpfen an den Globalisierungs- und Hybridisierungsprozessen von Kulturen an (Langbehn, 2017, S. 121). Das lateinische Präfix *trans* bedeutet *hinaus, über oder jenseits*. *Transkulturalität* steht in Verbindung zu Begrifflichkeiten anderer Forschungsgebiete, wie beispielsweise der Kreolisierung, dem Kulturtransfer oder dem Synkretismus (Pähler, 2021, S. 91). Diese Disziplinen haben das Infragestellen von binären Vorstellungen und kulturellen Grenzen gemeinsam: traditionelle Einteilungen nach dem „Eigenen“ und dem „Fremden“ werden verworfen und sprachliche, ethnische und nationale Wandlungsprozesse fokussiert (Pähler, 2021, S. 91; Langbehn, 2017, S. 121 f.).

Für die Klärung des hegemonialen Verständnisses von *Kultur* stütze ich mich auf die Arbeit von Welsch (Welsch, 2020, S. 3). Er führt Johann Gottfried Herder an, der den Kulturbegriff nachhaltig geprägt hat. Herder stellt sich jede Kultur als eine Kugel vor, welche im Inneren eine homogene Masse hat, nach außen abgegrenzt ist und beim Aufeinandertreffen mit anderen Kugeln (=Kulturen) diese abstoßt (Herder, 1774, S. 44 f., zit. nach Welsch, 2020). Welsch (2020) hingegen wandelte den Kulturbegriff um, indem er Kulturen als Netze oder Geflechte sieht (Welsch, 2020, S. 5 f.). In Verbindung mit der Vorsilbe *trans* führte er den Terminus *Transkulturalität* ein, welcher eine Makro- und Mikroebene besitzt. Die Makroebene

bezieht sich auf die Gesellschaft, wo es zu Hybridisierungen kommt, die Kulturen bereits im Inneren gegensätzlich machen: beispielsweise unterscheiden sich Menschen nach der Sexualität, dem Geschlecht oder der sozialen Schicht. Auf der Mikroebene bzw. dem Individuum führt Welsch (2020) an, dass jeder Mensch ein „Mischling“ (Welsch, 2020, S. 5) sei, wobei anzumerken ist, dass eine Migrationsbiografie keine Voraussetzung hierfür ist. Menschen leben in Vernetzung miteinander und eignen sich diverse kulturelle Muster an, welche sie zu *transkulturellen* Menschen machen (Welsch, 2020, S. 7). Kulturen sind folglich hybrid, was nicht nur durch gesellschaftliche Faktoren wie Konsumgüter oder dem Internet beeinflusst wird, sondern auch von der privaten alltäglichen Routine, bei der Menschen unterschiedlicher Länder an einem Ort zusammenleben und sich so gegenseitig in den Verhaltensweisen verändern und beeinflussen (Welsch, 2020, S. 9 f.). Somit ist folglich die Vorstellung von Nationalität und nationaler Abgrenzung in der Gegenwart längst veraltet, da jede Kultur aufgrund unterschiedlicher Aspekte im Inneren transkulturell geprägt und mit anderen verflochten ist (Welsch, 2020, S. 11 f.).

Pähler (2021) knüpft an diese Thematik an und spricht von „Zwischenräumen“ (Pähler, 2021, S. 98), die feste „Kulturkugeln“ und Binaritätsvorstellungen ablösen. Er ergänzt, dass das Ziel von *Transkulturalität* nicht die Bildung einer neuen Kultur ist, sondern dass jede nicht zuordenbare Zugehörigkeit anerkannt wird. Außerdem bezieht sich der Ansatz nicht auf das Abschaffen von Traditionen: Diverse Forscher*innen, die mit dem Konzept der *Transkulturalität* arbeiten, unterstreichen das Bestehen von Traditionen, welche zwar immer einem Wandlungsprozess unterliegen, aber im kulturellen Gedächtnis bleiben (Pähler, 2021, S. 99 f.). Als Beispiel führt Pähler (2021) einen traditionellen Tanz an, der in seiner Urform nur an einem bestimmten Ort aufgeführt werden durfte, welchem aber in gegenwärtigen Generationen neue Elemente und Ortsungebundenheit hinzugefügt wurden, wodurch dieser sich zwar veränderte, aber weiter als kultureller Lebensteil bestehen bleibt (Pähler, 2021, S. 101). Die Idee der *Transkulturalität* kritisiert die Konzepte der *Multi-* und *Interkulturalität*, da diese Kulturen im Sinne Johann Gottfried Herders definieren: als Inseln oder Kugeln und somit homogen und von anderen abgeschlossen (Hille & Schiedermaier, 2021, S. 199).

Diese theoretischen Ansätze wurden von Werner Wintersteiner (2006) in die Literaturdidaktik übertragen, welcher zahlreiche Publikationen zur Transkulturellen Literaturdidaktik veröffentlichte. Den Rahmen für die Transkulturelle Literaturdidaktik bilden nach Wintersteiners (2006) Modell die Interkulturelle Germanistik bzw. Literaturwissenschaft, die Interkulturelle Medienwissenschaft, die Interkulturelle Pädagogik bzw. Globales Lernen, Alteritätsdiskurse (z.B. Genderforschung), die Postkolonialen Sozialwissenschaften und die

Interkulturelle Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik (Wintersteiner, 2006, S. 90). Langbehn (2017) geht davon aus, dass es zu einer „transkulturellen Wende in der Literatur- und Kulturwissenschaft“ (Langbehn, 2017, S. 122) kommt, welche Kritik am vorherrschenden literarischen Kanon übt. Zeitgleich ist dies verbunden mit der eurozentristischen Geschichtsschreibung und Perspektive, welche den verbreiteten Literaturkanon prägt. Literaturgeschichte muss transkulturell betrachtet werden, wobei globale Bewegungen, Vernetzungen und Interaktion sichtbar werden (Hodaie, 2022, S. 144). Bei der Transkulturellen Literaturdidaktik werden einerseits bestimmte Lese- und Denkmuster hinterfragt und andererseits unterschiedliche kulturelle Erfahrungsräume sichtbar gemacht (Langbehn, 2017, S. 122). Als Beispiele für transkulturelle Literatur listet Langbehn (2017) Autor*innen wie Emine Sevgi Özdamar, Wladimir Kaminer oder Rafik Schami auf (Langbehn, 2017, S. 122). Diese schreiben über transkulturelle Lebensweisen und über diverse Kulturräume, wodurch die Dynamiken von Kultur und Grenzen zum Vorschein kommen. Kultur und *Transkulturalität* stehen in enger Verbindung mit dem Diskurs der Politik, da diese immer wieder Gegenstand der öffentlichen Verhandlung sind. Daher stehen diese in einem Zusammenhang, was es unumgänglich macht, auch diesen Bereich in den Deutschunterricht zu integrieren.

4.2 Deutschunterricht und Politik

Ein weiterer wichtiger Aspekt, den Wintersteiner (2023) in seinem Vortrag *Widerstand mit vielleicht veralteten Mitteln* aufgreift, ist die politische Dimension von Deutschunterricht. Schon 2006 erwähnte er, dass im Sinne der Transkulturellen Literaturdidaktik diese „Aufgaben politischer Bildung zu erfüllen“ (Wintersteiner, 2023, S. 95) seien. (Post-)migration, Literatur und Bildung werden in der Politik verhandelt und sind Teil dieses politischen Diskurses (Wintersteiner, 2023, S. 35). Dass Deutschdidaktik politisch ist, zeigt sich bereits in den aktuellen Debatten über Deutschförderklassen oder einer Deutschpflicht, wobei Meinungen von Wissenschaftler*innen in diesem Bereich außer Acht gelassen werden (Wintersteiner, 2023, S. 36 f.). Das Politische am Deutschunterricht gestaltet sich gegenwärtig durch vielfältige Ansätze, was Begrifflichkeiten wie „diversitätsorientiert, gendersensibel, anti-rassistische, interkulturelle, transkulturelle, postmigrantische, inklusive, herrschaftskritische, ökologische Deutschdidaktik“ (Wintersteiner, 2023, S. 39) verdeutlichen. Diese Entwicklungen zeichnen sich seit der Etablierung der Deutschdidaktik als wissenschaftliche Disziplin in den 1960er- bis 1970er-Jahren ab, wobei in den Anfängen Pop-Kultur, Psychoanalyse, Feminismus, die liberale

Demokratie oder Marxismus untersucht wurden. Das Politische zeigt sich zudem in den Postkolonialen Studien, wobei auf Didaktik und Pädagogik die Aufgaben übertragen werden können, Sprachlose sprechen zu lassen und vom eurozentristischen Denken abzukommen. Wintersteiner (2021) sieht für die Zukunft der Deutschdidaktik eine Orientierung in Richtung Global Citizenship Education (GCED), welche vom Ansatz ausgeht, dass Schüler*innen in ihre Rolle als Weltbürger*innen schlüpfen und auf globaler Ebene denken lernen (Wintersteiner, 2021, S. 14). GCED fordert die Beachtung von ungehörten Stimmen und kritisiert den vorhandenen Bildungskanon, der nach eurozentristischen Perspektiven ausgerichtet ist. In diesem Zusammenhang reicht es nicht aus, dass beispielsweise ein afrikanisches Werk ab und zu gelesen wird. Nach Wintersteiner (2021) setzt sich eine starke Lesart im Sinne von GCED aus folgenden Bedingungen zusammen: Er geht von einer „zweifachen globalen Vernetzung“ (Wintersteiner, 2021, S. 18), bestehend aus Machtverhältnissen (Unterwerfung, Sexismus, Rassismus) und vom „Spiel der Vermischung und gegenseitigen Befruchtung unterschiedlicher Kulturen“ (Wintersteiner, 2021, S. 18) aus, was trotz der Machtverhältnisse geschehen kann. Lernende sollen im Literaturunterricht diese Spuren untersuchen und sich ihrer (privilegierten) Stellung bewusst werden und diese kritisch in Frage stellen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Ausrichtung des Deutschunterrichtes in Richtung *Transkulturalität* verknüpft mit GCED Chancen für einen postmigrantischen Literaturunterricht bringt, da die wichtigsten Prinzipien realisiert werden können. Wenn nun ein Grundprinzip für die Umsetzung eines postmigrantischen Literaturunterrichts ist, ungehörte Stimmen sprechen zu lassen, so stellt sich in der praktischen Umsetzung die Frage, wie dies mit dem vorherrschenden Literaturkanon geschehen kann. Im folgenden Abschnitt wird auf ebendiese Frage theoretisch eingegangen.

4.3 Der Wandel des Literaturkanons

Worin liegen nun die Potenziale von Literatur, welche für einen postmigrantisch ausgerichteten Literaturunterricht von Bedeutung ist? Im Sinne der Transkulturellen Literaturdidaktik und des Konzeptes GCED ist das Hinterfragen des aktuellen Literaturkanons zentral. Debatten um diesen sind allgegenwärtig und oft wird im Deutschunterricht die Frage gestellt, welche Bücher gelesen oder nicht gelesen werden sollen (Dewenter, 2023, S. 88). Die literaturwissenschaftliche *Kanonforschung* ist seit Ende des 20. Jahrhunderts ein

interdisziplinäres Forschungsgebiet. An dieser Stelle sind bei der Auseinandersetzung mit dem *Literaturkanon* einige Begriffe zu definieren, welche für den Zusammenhang von Literatur und Gedächtnis von Relevanz sind. Dewenter (2023) führt den Terminus *Kanondynamik* an, welcher die Veränderung des Kanons beschreibt (Dewenter, 2023, S. 89). Dewenter (2023) verweist auf Aleida Assmann, die das Funktionsgedächtnis als Teil des Literaturkanons sieht (Dewenter, 2023, S. 89). Die Auswahl von Werken für den Kanon erhebt den Anspruch, „erinnerbare“ Literatur, welche für die Gegenwart von Bedeutung ist, auszuwählen. Aus der Sicht von Dewenter (2023) ist *Kanondynamik* „als permanenter Austausch zwischen Funktionsgedächtnis und Speichergedächtnis“ (Dewenter, 2023, S. 89) zu definieren. Das zeigt sich beispielsweise daran, dass der Literaturkanon in der Schule sich ändert, wenn neben den alten Klassikern Gegenwartsliteratur als Lektüre herangezogen wird. Texte können vom Speicher- ins Funktionsgedächtnis wandern und umgekehrt, was im Diskurs von Erinnern und Vergessen angesiedelt ist. Ein weiterer Terminus ist die *Kanonsozialisation*, welcher die Perspektiven von Literatur für Bildungs- und Identitätsprozesse beschreibt (Dewenter, 2023, S. 91).

Entwicklungen auf globaler Ebenen passieren dynamisch und schneller als je zuvor. Sie haben in den Literaturwissenschaften dazu geführt, dass die *Weltliteratur*, beruhend auf Goethes Ausführungen, neu gedacht wurde und wird (Brinker-Gabler, 2024, S. 215). Die Postkolonialen Studien sind als Basis für diese Entwicklungen zu sehen und es gibt Überlegungen für eine Änderung des Verständnisses von *Weltliteratur*, wo beispielsweise transkulturelle, transnationale oder kosmopolitische Ausrichtungen einfließen und eurozentristische und nationale Auffassungen überdacht werden (Brinker-Gabler, 2024, S. 215 f.; Hofmann, 2022, S. 2). Hofmann (2022) ist mit seinem Text *Mehr Sprachen, mehr Kulturen, neue Texte – Vorschläge für einen schulischen Kanon der neuen Weltliteratur* in diesem Bereich zu nennen. Auch er führt Goethes Ausführungen zum Verständnis der *Weltliteratur* an und geht weiters auf eine dringende Wende im Deutschunterricht ein, welcher sich aufgrund der Globalisierung und der postmigrantischen Gesellschaft verändern muss (Hofmann, 2022, S. 2 f.).

Der traditionelle Kanon, welcher den Literaturunterricht dominiert, hatte als ursprüngliche Aufgabe, eine homogene Nation aufrechtzuerhalten (Hofmann, 2022, S. 1). Dies belegt auch Wintersteiner (2021): Bis 1945 nutzen Gymnasien deutsche Literatur, um die Idealbilder des Nationalismus an die Schüler*innen weiterzugeben (Wintersteiner, 2021, S. 12). Wintersteiner (2021) fasst diese Umstände folgendermaßen zusammen: „Nationale Bildung durch nationalliterarische Bildung hieß die Formel“ (Wintersteiner, 2021, S. 12). Das Betrachten des Literaturkanons ist für einen postmigrantisch ausgerichteten Literaturunterricht

insofern von Bedeutung, da durch diesen das koloniale Erbe an zukünftige Generationen weiter tradiert wird (Wintersteiner, 2021, S. 17). Die Germanistik im deutschsprachigen Raum ist bei der Aufarbeitung der kanonischen Werke langsamer als die Germanistik anderer Länder, sie holt aber auf (Wintersteiner, 2021, S. 16).

Die postmigrantische Gesellschaft, welche sich spätestens seit Beginn der Migrationsbewegungen Mitte des 20. Jahrhunderts herausgebildet hat, ist ein fester Bestandteil der Gegenwart und Hofmann (2022) spricht in diesem Zusammenhang vor allem die Literatur des Globalen Südens an (Hofmann, 2022, S. 2). Durch den Wandel werden die Literaturdidaktik und die Literaturwissenschaft vor neue Aufgaben gestellt, wie beispielsweise die Hinwendung zum Verhandeln deutschsprachiger Texte aus einer internationalen Perspektive oder dem Einbeziehen von nicht-deutschsprachigen Texten. Hofmann (2022) geht in seinem Text auf die „Neue Weltliteratur“ (Hofmann, 2022, S. 2) ein und sieht diese als Basis für eine Neuorientierung des Literaturunterrichts. Es gibt nicht einen Kanon, sondern dieser ist je nach Bereich unterschiedlich (Dewenter, 2023, S. 89). Auch gibt es nicht einen Schulkanon, wo beispielsweise eine Literaturliste von Werken vorgelegt wird, die gelesen werden müssen. Eine Öffnung des Kanons hin zu einer „Neuen Weltliteratur“ treiben vor allem die Konzepte der Transkulturalität und -nationalität voran (Wintersteiner, 2021, S. 17). Zunächst gab es erste Schritte in der KJL-Didaktik und -Forschung, da beispielsweise Kolonialismus, Rassismus und Globalisierung behandelt wurden. Später geschah dies auch in der Deutschdidaktik und bei Germanist*innen. An Bedeutung gewinnt die Betrachtung des Literaturkanons für den Literaturunterricht, da Migration und Globalisierungsprozesse als gegenwärtige Phänomene aufzugreifen sind. Im Gegensatz zu diesen Entwicklungen stehen die Nationalliteratur und der monolinguale Habitus. Hier muss ergänzt werden, dass nicht der Anspruch erhoben wird, den gesamten Kanon, das Wissenssystem oder deutschsprachige Literatur zu ersetzen, sondern diese reflexiv und kritisch im Kontext von Globalität zu betrachten (Castro Varela & Klug, 2022, S. 657 f.; Wintersteiner, 2021, S. 14 f.). Wintersteiner (2021) betont, dass die Betrachtung von Literatur in diesem Feld ausschlaggebend ist, um gegenwärtige Umstände zu verstehen und dass diese Neuorientierung eine dringende Aufgabe für den Deutschunterricht darstellt (Wintersteiner, 2021, S. 17 f.).

Durch Literatur können Werte, Normen oder Wissen vermittelt werden, was Auswirkungen auf den Alltag der Lesenden hat. Rösch (2010) fasst die Kraft von Literatur folgendermaßen zusammen:

Literatur dokumentiert, kritisiert und schafft Ideologie, Kultur und auch Identität und zwar nicht **für** die Leser/innen, sondern im Diskurs **mit** ihnen oder auch im Diskurs, den diese über oder angestoßen durch die Literatur führen. (Rösch, 2010, S. 50)

Die Identifikation mit literarischen Texten hängt stark von den Leser*innen ab und inwieweit diese bereit oder interessiert sind, sich auf diesen Vorgang einzulassen. Rösch (2010) adressiert die Interkulturelle Literaturdidaktik und deren Aufgabe, die Rezeptionserfahrungen von multiethnischen Lerner*innengruppen mit literarischen Texten zu betrachten. Bereits Schüler*innen nehmen Literatur beispielsweise in Bezug auf ihre Migrationsbiografie wahr. Der klassische Literaturkanon ist eurozentristisch geprägt und bildet hybride Identitäten nicht ab (Hofmann, 2022, S. 2). Es ist hinzuzufügen, dass im Sinne der Postmigration die Migrationsgesellschaft als Ganzes im Unterricht zu thematisieren ist (Rösch, 2017, S. 79). Eine Definition des Literaturkanons in Anlehnung an GCED und dominanz- und rassismuskritischer Konzepte bildet eine Basis, um das eigene Ich und die von Glokalität und Heterogenität geprägte Identität in der postmigrantischen Gesellschaft im Unterricht zu reflektieren (Nagy, 2021, S.37). Somit kann zusammengefasst werden, dass der Literaturkanon hinterfragt werden muss, wenn es darum geht, Identitäten der postmigrantischen Gesellschaft im Unterricht abzubilden. Welche Literatur dies beispielsweise sein kann, wird im nächsten Kapitel näher erläutert.

4.4 Migrationsliteratur

Eine neue Ausrichtung der Weltliteratur erfordert nach Rösch (2017) den Einbezug von *Migrationsliteratur* (Rösch, 2017, S. 72). Im Vorfeld darf nicht unerwähnt bleiben, dass der Terminus *Migrationsliteratur* umstritten ist: Blioumi (2007) führt in ihrem Text *Kritischer Forschungsabriss zum Terminus „Migrationsliteratur“* die Schwierigkeiten der Stigmatisierung des Begriffes an und auch Aumüller (2021) setzt sich kritisch mit dem Begriff auseinander. Blioumi (2021) stützt sich auf Theilen (2005, S. 320 f.), die den Terminus durch „Literatur der Bewegung“ bzw. „Literatur ohne festen Wohnsitz“ ersetzen würde. Aumüller (2020) führt die Alternativbegriffe „interkulturelle“, „postkoloniale“ und „transkulturelle“ Literatur an (Aumüller, 2020, S. 8 f.). Nach Aumüller (2020) kann dennoch konkludiert werden: „Nicht am Schlagwort ‚Migration‘ sollte man sich reiben, sondern es mit Inhalt füllen, und zwar mit dem, was die literarischen Texte darüber zu sagen haben“ (Aumüller, 2020, S. 21).

Rösch (2017) spricht den Terminus *Transgression* an, welcher das „Überschreiten von Grenzen“ (Rösch, 2017, S. 75) auf sozialer, nationaler, ethnischer, sprachlicher und geschlechtsspezifischer Ebene meint. *Migrationsliteratur* nutzt *Transgression* als Stilmittel und Thema, wodurch eine Öffnung der Literaturtradition stattfinden kann. Für die migrationsgesellschaftlichen Betrachtung von Kinder- und Jugendliteratur entwirft Rösch (2017) ein Raster, in welchem sie diese in grobe Kategorien einteilt (Rösch, 2017, S. 118). Es gibt die migrationsblinde KJL, die Migrations-KJL, die Begegnungs-KJL, die dominanzkritische KJL und die KJL der Vielfalt. Migrationsblind sind Werke, die Migration nicht thematisieren bzw. die Stereotype (re-)produzieren und nicht dekonstruieren (Rösch, 2017, S. 118 f.). Werke der Migrations-KJL handeln von den Erlebnissen in der Migrationsgesellschaft. In der Begegnungs-KJL geht es um interkulturelle Beziehungen, wobei das Risiko der Kulturalisierung der Protagonist*innen groß ist. Die dominanzkritische KJL ist als Teil der Migrationsliteratur oder postkolonialen KJL zu verorten und beschäftigt sich mit Intersektionalität, Diskriminierung, Rassismus oder Dominanzverhältnissen. In das Feld der KJL der Vielfalt fallen Literaturen, welche wenig Aufmerksamkeit erlangen, wie beispielsweise die Migrationsliteratur. Des weiteren nennt Hofmann (2022) gegenwärtige postmigrantische Autor*innen wie beispielsweise Mithu Sanyal, Navid Kermani, Abbas Khider, Fatma Aydemir, Jenny Erpenbeck oder Sherko Fatah (Hofmann, 2022, S. 14 f.).³

Durch diese Ausführungen kommt zum Ausdruck, dass ein postmigrantisch ausgerichteter Literaturunterricht vor die Aufgabe gestellt ist, den vorherrschenden Kanon aufzubrechen und multiperspektivische Unterrichtslektüre zu behandeln, wie beispielsweise durch das Hinzuziehen von *Migrationsliteratur* bzw. der Auseinandersetzung mit der „Neuen Weltliteratur“ und auch der Integration neuer Entwicklungen im Bereich der postmigrantischen Literatur. Doch neben der Literatúrauswahl gibt es zudem bildungsinstitutionelle Rahmungen in Österreich, welche die Auswahl und die Gestaltung des Unterrichts beeinflussen, wie in folgenden Kapiteln dargelegt wird.

³ In diesem Zusammenhang ist auf folgende Werke zu verweisen: Mithu Sanyal *Identitti*; Navid Kermani *Große Liebe*; Abbas Khider *Der falsche Inder*; Fatma Aydemir *Dschinn*; Jenny Erpenbeck *Gehen, ging, gegangen*; Sherko Fatah *Das schwarze Schiff*;

5 Aktueller Deutschunterricht in Österreich

Faktoren wie der Lehrplan, das Curriculum im Studium oder die Weiter- und Fortbildungsangebote sind in die Betrachtung miteinzubeziehen, da diese die Basis für die Gestaltung und Weiterentwicklung des Unterrichts darstellen. In den nächsten Kapiteln werden diese Aspekte mit Fokus auf Österreich aufgegriffen: Welche Möglichkeiten bietet der Lehrplan für die Umsetzung eines postmigrantisch perspektivierten Literaturunterrichts? Welchen Gestaltungsspielraum haben Lehrpersonen bei der Lektüreauswahl? Welche Kompetenzen und Qualifikationen brauchen Lehrpersonen, um diese geänderte Blickrichtung im Literaturunterricht zu implementieren? Inwieweit werden diese im Studium und in Fort- und Weiterbildungsangeboten mit thematischen Feldern der postmigrantischen Gesellschaft konfrontiert?

5.1 Der österreichische Lehrplan

An dieser Stelle sei auf Mecheril & Oberlechner (2016) verwiesen, die es für unumgänglich halten, einen migrationspädagogischen Blick auf die Lehrpläne zu werfen und als Maxime eine Schulkultur zu entwickeln, die Differenzen anerkennt und reflexiv aufgebaut ist (Mecheril & Oberlechner, 2016, S. 161). Österreich als „Einwanderungsland“ steht auf bildungspolitischer Ebene vor der Herausforderung, eine Pädagogik im Sinne der Migrationsgesellschaft umzusetzen. Die Umsetzung von dieser ist somit zentraler Bestandteil der Schulentwicklung (Hormel & Scherr, 2009, S. 45). Wenn wir also die postmigrantischen Perspektiven für den Literaturunterricht in Österreich in der Sekundarstufe II betrachten wollen, ist dies in einem ersten Schritt mit Blick auf den Lehrplan durchzuführen. Laut dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) können Lehrpläne als „die Grundlage ihrer eigenständigen und verantwortlichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit“ (BMBWF, 2024) definiert werden. In der AHS sind die Lehrpläne in die Teilbereiche „Allgemeine Bildungsziele“, „Allgemeine didaktische Grundsätze“, „Erläuterungen zur Schul- und Unterrichtsplanung“, „autonome und subsidiäre Stundentafeln“, „Lehrpläne für den Religionsunterricht“ sowie die „Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände“ (BMBWF, 2024a) unterteilt. Im weiteren Verlauf folgt eine Betrachtung des Lehrplanes der Sekundarstufe II aus dem Unterrichtsfach Deutsch aus postmigrantischer Perspektive.

5.1.1 Literaturunterricht und Literarische Bildung in der Sekundarstufe II

Im Lehrplan für das Fach Deutsch sind die Lehr- und Bildungsaufgaben für die 5. bis 8. Klasse angeführt, wobei im Sinne dieser schriftlichen Arbeit die literarischen Aspekte von Bedeutung sind. In diesem Bereich bekommen die Schüler*innen „einen Überblick über die deutschsprachige Literatur im Kontext der Weltliteratur“ (BMBWF, 2023, S. 164). Im Bereich des Deutschunterrichtes gibt es allgemeine Aufgaben der Schule zu erfüllen, wobei unter diesem Punkt Literatur als „ein wesentliches Medium des kollektiven Gedächtnisses, in dem elementare gesellschaftskonstituierende Ideen wie die der Humanität“ (BMBWF, 2023, S. 164) definiert wird. Zudem gibt es im Lehrplan Bildungsbereiche, zu welchen beispielsweise „Kreativität und Gestaltung“, „Sprache und Kommunikation“, „Natur und Technik“, „Gesundheit und Bewegung“ und „Mensch und Gesellschaft“ zählen. Der Bereich „Mensch und Gesellschaft“ greift die „Annäherung an das Fremde in der eigenen Gesellschaft“ (BMBWF, 2023, S. 164) auf, sowie den Umgang mit „anderen“ Kulturen. Es ist kritisch anzumerken, dass die Bezeichnung „das Fremde“ Binaritäten fördert bzw. im Sinne des Konzeptes der *Interkulturalität* und nicht der *Transkulturalität* (Kap. 4.1) gesehen wird. Bereits Turecek (2015) geht auf diese „Praxis des Othering“ (Turecek, 2015, S. 22) im Lehrplan ein. Obwohl *Interkulturalität* vorwiegend als positiv dargestellt wird und folglich in diesem Sinne gemeint ist, wird bei einer näheren Betrachtung des Begriffes und dem Wortlaut klar, dass dies primär mit dem Problem der Stereotypisierung verbunden ist, wodurch die Unterschiede bzw. die „Andersartigkeit“ und nicht die Gemeinsamkeiten von Kulturen hervorgehoben werden.

Weiters ist es für einen postmigrantischen Literaturunterricht von Bedeutung, dass dieser kulturelle Identifikationsmöglichkeiten bietet. Hierzu wird im österreichischen Lehrplan „die Reflexion der eigenen Rolle und Identität“ (BMBWF, 2023, S. 164) angesprochen. Ebendiese Reflexion ist die Basis für „die Akzeptanz und das Verstehen anderen Sprechens und sind tragende Elemente für den Umgang mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit“ (BMBWF, 2023, S. 164). Der Fokus auf die *Interkulturalität* und das somit praktizierte *Othering* tritt stark hervor, da die Schüler*innen, welche sich als Österreicher*innen sehen und Deutsch sprechen, als die „Normalen“ dargestellt werden und Schüler*innen „anderen Sprechens“ (BMBWF, 2023, S. 164) als die „Fremden“. Somit wird Lernenden mit Migrationsbiografie nur die Identifikationsmöglichkeit als die „anders Sprechenden“, welche

akzeptiert werden sollten, angeboten. Dies wirkt sich zudem negativ auf das Lernen der Schüler*innen aus, wie Hormel & Scherr (2009) beschreiben:

Ein Verständnis der ‚nationalen Kultur‘ des Einwanderungslandes als ‚Leitkultur‘ – d.h. als ein vermeintlich eindeutig bestimmter und abgrenzbarer Komplex von Normen und Werten, für die eine Vorrangstellung beansprucht werden kann [...] stellen dagegen eine Lernblockade dar: Lernen wird von ‚den Anderen‘ im Sinne einer Anpassungsleistung erwartet. (Hormel & Scherr, 2009, S. 48)

Es lässt sich festhalten, dass durch die Grundlage des Konzeptes der *Interkulturalität* die Gefahr des *Othering* im Deutschunterricht besteht, was sich insbesondere auf Schüler*innen mit Migrationsbiografie auf der Ebene der Identität negativ auswirken kann.

Im nächsten Abschnitt werden die didaktischen Grundsätze für die 5. bis 8. Klasse angeführt, zu denen die *Literarische Bildung* zählt (BMBWF, 2023, S. 165). Ein wesentliches Merkmal dieser ist es, diverse Zugänge zu Texten zu ermöglichen, explizit auch zu Texten verschiedener Kulturen. Allgemein ist ein kreativer und anregender Lernprozess für die Schüler*innen zu gestalten. Zudem wird auf die Auswahl der Lektüre verwiesen:

Auszuwählen sind Texte, die repräsentativ für ihre Epoche sind, Bezüge zur Gegenwart aufweisen und das Interesse der Schülerinnen und Schüler erwecken. [...] Der Schwerpunkt ist auf die Begegnung mit deutschsprachiger unter besonderer Berücksichtigung der österreichischen Literatur zu legen. (BMBWF, 2023, S. 165).

Durch diese Schwerpunktsetzung wird ein einseitiger, eurozentristischer Blick in den Mittelpunkt gestellt, welcher im Sinne eines postmigrantischen Literaturunterrichts zu hinterfragen ist. Im Anschluss werden die Bildungs- und Lehraufgaben angeführt, welche zentral für die Unterrichtsgestaltung sind und den wesentlichen Lehrstoff, unterteilt in Klassen und Semester, anführen (BMBWF, 2023, S. 166). Zunächst folgt eine punktuelle Auflistung der Epochen, gegliedert nach Klassen und Semestern, welche im Bereich der *Literarischen Bildung* als Schwerpunkte verankert sind, um einen nachvollziehbaren Überblick zu erhalten (BMBWF, 2023, S. 166-172):

- 5. Klasse (1. und 2. Semester): Antike
- 6. Klasse (3. Semester): Mittelalter, Humanismus, Reformation
- 6. Klasse (4. Semester): Barock, Aufklärung
- 7. Klasse (5. Semester): deutschsprachige Literatur, Weimarer Klassik, Romantik, Biedermeier, Vormärz
- 7. Klasse (6. Semester): deutschsprachige Literatur, Realismus, Naturalismus, Expressionismus, österreichische Literatur, Wiener Moderne
- 8. Klasse (7. Semester): experimentelle Literatur, Literatur der Zwischenkriegszeit, Exil, deutschsprachige und österreichische Literatur vom 2. Weltkrieg bis zur Gegenwart

- 8. Klasse (8. Semester): interkulturelle Bezüge, Exil, ethnische Minderheiten, Migration

Anhand des Überblicks ist zu erkennen, dass der Bereich der *Literarischen Bildung* bis zur 8. Klasse (7. Semester) von einer monokulturell, eurozentristisch ausgerichteten Perspektive geprägt ist. Am Ende der 8. Klasse werden Thematiken im Bereich der Migrationsgesellschaft angeführt, was aber nichtdestotrotz die Gegebenheiten, dass der Großteil der Oberstufe von deutschsprachiger und österreichischer Literatur bzw. eurozentristisch geprägten Epochen eingenommen wird, nicht verändert. Wünschenswert wäre hier eine Abkehr von der überwiegend national ausgerichteten Literatur und eine Hinwendung zur „Neuen Weltliteratur“, wie beispielsweise Hofmann (2022) anführt, um einen zeitgemäßen Literaturunterricht in der postmigrantischen Gesellschaft umzusetzen.

5.1.2 Übergreifende Themen und Aufgaben des Deutschunterrichts

Im österreichischen Lehrplan sind seit dem Schuljahr 2023/2024 die ‚Übergreifenden Themen‘ (BMBWF, 2023, S. 16) eingeführt worden, welche in den Schulfächern verankert werden sollen. Die ‚Übergreifenden Themen‘ sind kein neues Phänomen, sondern der Ersatz für die „Unterrichtsprinzipien“ (BMBWF, 2024b). Diesbezüglich „bekommen gesellschaftlich relevante, aktuelle Themen einen besonderen Stellenwert“ (BMBWF, 2024b). Die Themenauswahl für diese Neuerung erfolgte nach dem Kriterium der Aktualität und der Relevanz für die (zukünftige) Lebenswelt der Schüler*innen. Für einen Literaturunterricht im Sinne der Postmigration relevant erscheinen die „Übergreifenden Themen“, „Interkulturelle Bildung“ und „Sprachliche Bildung und Lesen“.

Bei der „Interkulturellen Bildung“ als Thema ist laut dem Grundsatzertlass von 2017 ein Ziel, „mit Vielfalt einer Gesellschaft umzugehen“ (BMBWF, 2023, S. 20-21). In dieser Hinsicht ist ein Bezug zu den Grundprinzipien der Demokratie und der Menschenrechte herzustellen. Die Interkulturelle Bildung ist von Bedeutung, damit die Schüler*innen sich mit Kulturen, Lebensentwürfen und Biografien auseinandersetzen und so ein Verständnis für Vielfalt entwickeln bzw. lernen, mit dieser umzugehen. Die Handlungskompetenzen der Schüler*innen in diesem Bereich sollen gefördert werden, sodass eigene Standpunkte in einer „migrationsgeprägten und individualisierten Gesellschaft“ (BMBWF, 2023, S. 21) entwickelt werden können. Turecek (2015) kritisiert das Prinzip der *Interkulturalität*, welches bereits ab den 1990er-Jahren in den österreichischen Curricula zu finden ist (Turecek, 2015, S. 22). Wie

bereits in Kap. 4.1 erwähnt, fördert *Interkulturalität* das Denken in den Kategorien „Wir“ bzw. das „Normale“ und die „Anderen“ bzw. das „Fremde“ (*Othering*).

Das ‚Übergreifende Thema‘ „Sprachliche Bildung und Lesen“ hat das Ziel, die Lesefertigkeiten von Schüler*innen zu fördern, um so „zu einer Steigerung der Chancen- und Bildungsgerechtigkeit sowie zur individuellen Identitätsbildung“ (BMBWF, 2023, S. 24) beizutragen. Es ist es von Bedeutung, die sprachlichen Fähigkeiten durch den Einbezug der Erstsprachen zu erweitern, wobei vor allem die „Minderheitensprachen der in Österreich ansässigen Volksgruppen“ (BMBWF, 2023, S. 24) zu beachten sind. Der Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht ist für einen postmigrantisch ausgerichteten Deutschunterricht von großer Bedeutung, da so auf der Ebene der Identitätsbildung der Schüler*innen (mit und ohne Migrationsbiografie) ein reflexives Bewusstsein der eigenen Rolle gefördert werden kann. Somit wird das Potenzial des Deutschunterrichts genutzt, ein Bewusstsein für die Sprachenvielfalt der Lernenden bzw. der Gesellschaft herzustellen, was zudem neue Potenziale für den Literaturunterricht eröffnen kann.

5.2 SRDP und Auswirkungen auf den Literaturunterricht

Neben dem Lehrplan und den ‚Übergreifenden Themen‘ ist im Bereich der Oberstufe in Bezug auf den Literaturunterricht die Frage um die standardisierte Reife- und Diplomprüfung (SRDP) ein immer wieder diskutiertes Thema und somit auch für die Fragestellung dieser schriftlichen Arbeit relevant, da meist der Großteil der Oberstufe von der Vorbereitung auf die SRDP eingenommen wird und so die Gestaltung des Literaturunterrichts beeinflusst. Neuhofer (2020) führt an, dass Literaturunterricht in der Sekundarstufe II in Österreich an Priorität verloren habe (Neuhofer, 2020, S. 27). Die derzeitigen Probleme des Literaturunterrichts sind mit der Einführung der Kompetenzen und der standardisierten Reifeprüfung aufgekommen. Schüler*innen haben die Wahl, schriftlich und optional mündlich im Fach Deutsch zu maturieren. Da Entscheidungsfreiheit besteht, wird oft gefragt, ob und wozu es überhaupt noch Literaturunterricht in der Sekundarstufe II braucht (Neuhofer, 2020, S. 28). In dieser Arbeit kann nicht auf alle Aspekte der SRDP eingegangen werden, daher verweise ich auf die Überblicksartikel einer genauen Veranschaulichung des Konzeptes der SRDP und dem literarischen Kompetenzaufbau, welche bei Wintersteiner (2012) und Zabka (2012) gefunden

werden können. Im Folgenden fokussiere ich mich auf die Auswirkungen der SRDP auf den Literaturunterricht in der Sekundarstufe II.

Auf der Website des BMBWF (2017) ist hierzu eine Stellungnahme mit dem Titel *Der Stellenwert von Literatur im Rahmen der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) in Deutsch* zu finden. In dieser wird verdeutlicht, dass es durch die neue SRDP keine Veränderungen bzw. Abwertung des Literaturunterrichts gibt, sondern dass dieser im Sinne des Lehrplanes verpflichtend als Teil des Deutschunterrichts zu sehen ist (BMBWF, 2017, S. 1). Die schriftliche Prüfung konzentriert sich auf Inputtexte und Arbeitsaufträge, welche gemäß der erlernten Textsorten erfüllt werden müssen. Bei der mündlichen Matura liegt der Fokus auf Literatur, zu welchem Schüler*innen im Sinne der Kompetenzen abgefragt werden. Zurzeit stehen drei Themenpakete bei der Deutsch-Matura zur Auswahl, wobei eines eine literarische Aufgabenstellung beinhalten muss (BMBWF, 2017, S. 2). Das BMBWF (2017) verweist zudem auf die mündliche Prüfung, bei welcher von der Lehrperson zusammengestellte Leselisten und Schwerpunkte erlaubt sind. Ein kurzer Blick auf die Sekundärliteratur zu diesem Thema zeigt, dass die SRDP in Verbindung mit dem Literaturunterricht negativ betrachtet wird. So fasst Neuhofer (2020) die Situation des Literaturunterrichts in Österreich folgendermaßen zusammen:

Zur Funktionalisierung des Deutschunterrichts kommt die Formalisierung: Durch die umfassende Kompetenzorientierung, die in den letzten Jahren vollzogen wurde, droht Literaturvermittlung im Unterricht immer mehr zu einer schematisierten Form des Abarbeitens von Texten zu werden. (Neuhofer, 2020, S. 28)

Über die Outcome-Orientierung an österreichischen Schulen äußert sich auch Nagy (Nagy, 2022, S. 120-121), wobei sie betont, dass sich der Umgang mit literarischen Werken im Literaturunterricht in den vergangenen 15 Jahren kaum geändert hat:

Solange jedoch eine Rückbesinnung auf die nicht instrumentalisierten, zweckfreien Potenziale der Literatur ausbleibt und solange der Umgang mit Literatur vom aktuellen bildungspolitischen Utilitarismus bestimmt wird, bleibt Literatur für die kommenden Generationen eine sinnentleerte Arbeit an Textbruchstücken, die ihnen wichtige Gratifikationen wie ästhetische Erfahrung, unmittelbares Leseerlebnis, Selbst- und Welterkenntnis, aber auch die Teilhabe am kulturellen Gedächtnis und am realen literarischen Leben verwehrt. (Nagy, 2022, S. 132)

Krammer (2013) bezieht sich ebenfalls auf Literatur als Teil des kulturellen Gedächtnisses:

Bei der künftigen Aufgabenstellung ist sicherlich darauf zu achten, welches Bild von Literatur vermittelt wird und welches Wissen in Zusammenhang damit vorausgesetzt wird. Denn durch die Zentralisierung der Matura wächst auch das öffentliche Interesse an dem, was alles als kulturelles Kapital verhandelt wird. Dabei kann es nicht darum gehen, kulturkonservative Positionen zu befriedigen, durch die zumal national geprägte Vorstellungen eines einheitlichen kulturellen Gedächtnisses, das sich in und durch Literatur manifestiert, privilegiert wird. Keineswegs sollte man hinter die Diskussionen einer transkulturellen und intermedialen Literaturdidaktik zurückfallen. (Krammer, 2013, S. 11)

Mit diesem Absatz wird bewusst ausgedrückt, dass kulturelles Kapital umstritten ist, was sich beispielsweise wie in Kapitel 4.3 angeführt, im Hinterfragen des Literaturkanons ausdrückt. In den Aufgaben und Lektüren für die Zentralmatura spiegelt sich das kulturelle Gedächtnis bzw. welche Werke als relevant und zu erinnernd gesehen werden, wider. Die Zentralmatura wird jedes Jahr öffentlich in diversen Medien diskutiert und die Leselisten können an die Öffentlichkeit gelangen, wie beispielsweise in einem Standard-Artikel vom 14. Juni 2018 zu lesen ist: Ein Maturant stellte die für die SRDP zu lesenden Werke auf die Social-Media-Plattform Facebook, wobei Werke von Frauen und Gegenwartsliteratur vollkommen fehlten (Der Standard, 2018). Hierdurch wurde wiederum die Diskussion ausgelöst, welche Werke im Literaturunterricht der Oberstufe zu lesen seien und welche nicht.

Insgesamt zeigen diese Ausführungen, dass es noch viel Entwicklung bedarf, um die Potenziale eines postmigrantischen Literaturunterrichts in der Oberstufe gewinnbringend umzusetzen. Die Ausrichtung des Lehrplanes nach dem Konzept der *Interkulturalität*, die Auswirkungen der SRDP und bildungspolitische, öffentliche Debatten um den „(kulturellen) Wert“ von Lektüre stellen Herausforderungen dar, welche zu überdenken sind.

5.3 Lektürelisten und Literaturauswahl

Die Frage, welche einen zentralen Bestandteil der vorliegenden Arbeit darstellt, ist, ob eine verpflichtende Lektüreliste zu den jeweiligen Epochen vorgegeben ist. Die kurze Antwort lautet „Nein“: Seit 1989 gibt es in der österreichischen Oberstufe keine Werke, die zwingend gelesen werden müssen (Staud, 2010, S. 27). Das BMBWF (2017) verweist hierauf und führt an:

Ein mit bestimmten literarischen Epochen eng verbundener Literaturkanon, d.h. eine bestimmte, namentlich und zahlenmäßig genau definierte Anzahl an literarischen Werken, die jede Lehrperson im Deutschunterricht zwingend zu behandeln hätte, war in keinem Deutschlehrplan der vergangenen Jahrzehnte vorgeschrieben, um es Lehrpersonen zu ermöglichen, selbst Unterrichtsschwerpunkte zu setzen bzw. aktuellen literarischen Erscheinungen Rechnung zu tragen (BMBWF, 2017, S. 2)

Somit haben Lehrpersonen einen gewissen Spielraum bei der Auswahl der Klassenlektüre und können beispielsweise Gegenwartsliteratur bzw. individuell ausgewählte Literatur behandeln. Die literarischen Epochen können so von den Lehrpersonen ergänzt werden:

Vollkommen offen ist, welche Epochen, welche Themen, welche sozialen, politischen, geistes- und kulturgeschichtlichen Wissenszusammenhänge, welche literarischen Unterrichtsgattungen und *last but not least* welche literarischen Texte für den Oberstufenunterricht jeder einzelnen Schule ausgewählt und in eine lehrreiche Reihe gebracht werden sollen. (Zabka, 2012, S. 109)

Lehrpersonen haben zudem die Möglichkeit, als Grundlage ein Lehrwerk heranzuziehen. Diese haben meist einen starken Einfluss auf die Auswahl der Klassenlektüre, da eine Konkretisierung von gewissen Texten vorgenommen wird (Krammer, 2013, S. 9). Das Angebot an Schulbüchern in Österreich ist sehr groß und divers, sodass hierzu nicht der „eine“ Kanon daraus abgeleitet werden kann. Nagy verweist (2022) jedoch auf die Gemeinsamkeit der Monokulturalität der Schulbücher, welche Werke von Autor*innen mit Migrationsbiografie meist als „fremd“ darstellen und so von der österreichischen bzw. deutschen Literatur abgegrenzt werden (Nagy, 2022, S. 451). Als Ausnahme führt sie das Schulbuch *Literaturräume* von Johannes Stangel (2019) an, wobei das Kapitel „Österreichs Literatur ist vielsprachig – zur Literatur der Migrant*innen und der österreichischen Minderheiten“ (Stangel, 2019, S. 451) zu erwähnen ist. In diesem wird darauf eingegangen, dass Österreichs Literatur schon in der Vergangenheit vielsprachig war und von mehrsprachigen Autor*innen geprägt wurde.

Krammer (2013) spricht zudem den ‚heimlichen Kanon‘ an, welcher an österreichischen Schulen präsent ist (Krammer, 2013, S. 10). An dieser Stelle sei auf Staud (2010) verwiesen, der den ‚heimlichen Kanon‘ folgendermaßen definiert:

Eine Vielzahl von Parametern, die einander alle mehr oder weniger beeinflussen, ergeben einen gar nicht so ‚heimlichen Kanon‘, eine Art ‚canon sense‘; resultierend u.a. aus Tradition, Ortung von Werken als Bildungsgut, Kanonisierung durch Lehrbehelfe, Verlagsprogramme, Lektürehilfen, medialem Diskurs etc. (Staud, 2010, S. 28)

Bereits mit der Auflistung der zu behandelnden Epochen wird indirekt ein ‚heimlicher Kanon‘ konstruiert, da es für jede Epoche typische Werke gibt, nach denen Lehrpersonen nicht lange recherchieren müssen (Staud, 2010, S. 28). Staud (2010) führt den interessanten Aspekt an, dass Texte, welche verhältnismäßig oft zum Stoff der SRDP gehören, aufgrund der Textsorten die Kurzgeschichte und die Parabel sind, welche sich gut eignen, um literarisches Lernen und Gattungsmerkmale zu vermitteln (Staud, 2010, S. 29-30). Laut Staud (2010) werden folgende deutschsprachige und österreichische Autor*innen besonders oft im Literaturunterricht in Österreich behandelt: Böll, Kunert, Kafka, Wohmann, Borchert, Handke, Bernhard und Jelinek (Staud, 2010, S. 30).

Aus den Ausführungen der letzten Kapitel resultierend kann für den Literaturunterricht der Oberstufe gesagt werden, dass dieser durch die im Lehrplan vorgegebenen Epochen eine ‚geheime Leseliste‘ hervorbringt, welche monokulturell und eurozentristisch geprägt ist. Zudem übt die SRDP Druck auf den Literaturunterricht aus, was weitere Diskussionen über die Wichtigkeit und den Wert von ausgewählten Werken anregt. Dennoch wurde mehrmals auf den Gestaltungs- und Handlungsspielraum der Lehrer*innen verwiesen, welche trotz der schriftlich Vorgaben individuell ausgesuchte Werke im Unterricht behandeln können. Jedoch kann ohne

genaue Studien nicht generalisiert werden, dass jede Lehrperson auf einen ‚geheimen Kanon‘ bzw. auf eine ‚geheime Lektüreliste‘ zurückgreift.

Die letzten Kapitel des Theorieteils widmen sich der Aus-, Fort-, und Weiterbildung von Lehrpersonen in Österreich, da hierdurch aus einer postmigrantischen Perspektive betrachtet werden kann, inwieweit Themenbereiche unter diesem Aspekt in der Bildung von Lehrpersonen behandelt werden.

6 Lehrer*innenprofessionalität in der postmigrantischen Gesellschaft

Die Ausbildung von Lehrer*innen ist als Grundvoraussetzung für die Umsetzung eines Literaturunterrichts im Sinne der Postmigration zu sehen. Die Grunddevise für die Aus-, Fort- und Weiterbildung für einen (Literatur-)unterricht in der von Globalisierung und Migration geprägten Gesellschaft lautet:

In der Lehreraus-, fort- und -weiterbildung muss eine differenzierte Wahrnehmung und Reflexion sozialer und kultureller Heterogenität gelernt werden, und zugleich die Fähigkeit der kritischen Auseinandersetzung mit den Mythen und Stereotypen einer kulturalisierenden Pädagogik. (Hormel & Scherr, 2009, S. 57)

In den letzten Jahren kam es auf dieser Ebene in Österreich durch gesellschaftliche Entwicklungen zu Neuerungen und neuen Schwerpunktsetzungen (Schrammel-Leber & Boeckmann, 2020, S. 8). Die nächsten Kapitel widmen sich den Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrpersonen in der Migrationsgesellschaft und den Bildungsmöglichkeiten von Lehrpersonen in Österreich und inwieweit diese für einen Literaturunterricht aus Perspektive der Postmigration geeignet sind bzw. welche Themen in diesem Bereich behandelt werden.

6.1 Qualifikationen und Kompetenzen

Ein wesentlicher Aspekt für Unterricht in der postmigrantischen Gesellschaft ist die *Migrationspädagogik*. Geier (2016) beschreibt *Migrationspädagogik* als „eine *erziehungswissenschaftliche Perspektive* [...], mittels derer die migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit kritisch untersucht wird“ (Geier, 2016, S. 434), wobei die Migrationsgesellschaft

dynamisch und durch gesellschaftliche Diskurse geprägt ist. Diesbezüglich ist auf Mecheril (2016) zu verweisen, der im *Handbuch Migrationspädagogik* die grundlegenden Begrifflichkeiten und Konzepte der *Migrationspädagogik* anführt. Mecheril (2016) definiert *Migrationspädagogik* als „einen Blickwinkel, unter dem Fragen gestellt und thematisiert werden, die bedeutsam sind für die Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft“ (Mecheril, 2016, S. 19). Zentraler Gegenstand der *Migrationspädagogik* sind Zugehörigkeitsordnungen, welche sich auf nationale, ethnische und kulturelle Merkmale beziehen. Weitere Faktoren wie Hierarchien, Machtgefüge und die Konstruktion des „Anderen“ spielen auch eine wichtige Rolle. In Bildungsinstitutionen werden diese Zuschreibungen gegenwärtig (re-)produziert, was zudem in „monokulturellen Praxen“ (Mecheril, 2016, S. 18) verankert ist.

Trotz der Rahmung des Unterrichts nach dem Lehrplan sind Lehrer*innen die zentralen Akteur*innen der Unterrichtsgestaltung. Es gibt es eine gewisse Handlungskompetenz in Bezug auf hegemoniale Herrschafts- und Machtverhältnisse, die Riegel (2016) folgendermaßen beschreibt:

Pädagogisches Handeln und die im pädagogischen Kontext agierenden Subjekte sind in diese Verhältnisse involviert und stellen diese mit her. Prinzipiell besteht jedoch auch die Möglichkeit, durch pädagogisches Handeln in die Verhältnisse einzugreifen und sowohl diese als auch die eigenen Denk- und Handlungsweisen zu reflektieren und zu verändern. (Riegel, 2016, S. 175)

Oft sind Lehrpersonen Teil der (Re-)Produktion der Vorstellung vom „Anderem“ oder „Fremdem“, beispielsweise durch Hervorheben der Religionszugehörigkeit oder der „nicht-deutschen“ Namen der Schüler*innen (Riegel, 2016, S. 178 f.). Auch Nagy (2021) verweist auf den meist *weißen*⁴ Blick der Lehrpersonen, wodurch *Othering* und Binaritäten (re-)produziert werden (Nagy, 2021, S. 35). Wie bereits in Kap. 3.2 erläutert, ist das Konzept des *Othering* für die postkolonialen und postmigrantischen Ansätze und somit für das Überwinden von Binaritäten zentral. In diesem Zusammenhang zählt Bönkost (2019) in ihrem Artikel *Privilegien weißer Lehrkräfte in der Schule* 46 Vorrechte auf, welche diese in der Institution Schule (oft auch auf andere Räume und Alltag übertragbar) haben. Teil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrer*innen muss die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Positionierung in der Gesellschaft sein (Bönkost, 2019, S. 46). *Weiß* Lehrpersonen

⁴ *Weiß* wird wie bei Rösch (2022) kursiv geschrieben, da auf ein Machtverhältnis verwiesen wird, wobei *weiße* Personen aufgrund dieses Machtverhältnisses eine privilegierte Position einnehmen. Diese sehr wohl problematische binäre Unterscheidung dient aber zur Thematisierung der Machtdifferenzen, welche in der Gesellschaft bestehen und auf die aufmerksam gemacht werden soll (Rösch, 2022, S. 38).

müssen sich ihrer Privilegien bewusst werden, um sich in diesem Bereich zu sensibilisieren und aktiv mit Themen wie *Otherring*, Rassismus oder Diskriminierung umzugehen.

Eine pädagogische Basis der Kompetenzen von Lehrer*innen bietet der Anti-Bias-Ansatz, welcher ausgehend von der frühkindlichen Bildung in den USA in die Erwachsenenbildung Südafrikas und schließlich in den deutschsprachigen Raum kam, wo er als neue Leitidee der Pädagogik konzipiert wurde (Gramelt, 2010, S. 101). Beim Anti-Bias-Ansatz geht es darum, „Stereotypisierungen und Vorurteilen aktiv zu begegnen“ (Gramelt, 2010, S. 102). Besonders der Identifikationsprozess, der stark von Zugehörigkeitsgefühlen in einer Gesellschaft abhängt, steht im Mittelpunkt der Anti-Bias-Arbeit (Gramelt, 2010, S. 104). Um Schüler*innen positive Identifikationsmöglichkeiten zu bieten, ist es wichtig, Vielfalt in ihrer Komplexität in der Lernumgebung darzustellen und sichtbar zu machen, damit Stereotype nicht (re-)produziert werden (Gramelt, 2010, S. 109 f.). Die pädagogischen Kompetenzen in diesem Bereich sind vielfältig: Diskriminierung und Ausgrenzung sind anzusprechen und darzulegen, sowie Schüler*innen vor diesen Vorgängen zu schützen. Weiters sollen sie beim Einsatz gegen Diskriminierung bestärkt werden. Von der Lehrperson wird zudem verlangt, die Einseitigkeit von Darstellungen aufzulösen und vielfältige Perspektiven aufzuzeigen. Es ist wiederum auf den vorherrschenden Wissenskanon zu verweisen, der Leitlinie vieler Schulen ist und somit das bereits vorhandene Vorwissen und die Sprachen außerhalb des normierten Kanons der Schüler*innen ausblendet (Ivanova-Chessex et al., 2017, S. 185). Ivanova-Chessex et al. (2017) beschreiben die oft auftretende Lehrer*innen-Rolle in diesem Kontext folgendermaßen:

Das pädagogische Handeln bezieht sich [...] auf die sprachliche Anpassung ‚des Anderen‘ an die dominanten Normalitätsverhältnisse, die Aneignung des Wissens über ‚das Andere‘ oder eine diesem Wissen angemessene individualisierende Förderung ‚des Anderen‘. Die pädagogisch Handelnden werden dabei als, hinsichtlich ihres professionellen Wissens und ihrer migrationsgesellschaftlichen Positionierung, sichere und autonomen Subjekte imaginiert, die Gutes für ‚die Anderen‘ tun. (Ivanova-Chessex et al., 2017, S. 186)

Um diesem Handeln gegenzusteuern, sehen Ivanova-Chessex et al. (2017) als eine wesentliche Komponente der Rolle von Lehrer*innen in der Migrationsgesellschaft die „kritische pädagogische Reflexivität“ (Ivanova-Chessex et al., 2017, S. 186). Hierunter wird sowohl Gesellschafts- als auch Selbstkritik verstanden. Bei Gesellschaftskritik werden Machtverhältnisse und globale Strukturierungen in Zusammenspiel mit Migrationsbewegungen reflektiert. Im Fokus der Selbstkritik steht die Reflexion von der eigenen, individuellen und institutionellen Teilhabe an der (Re-)Produktion von Gesellschaftsnormen. Für beide Bereiche muss in der Lehrer*innenbildung und in der Schule Raum für Kritik geschaffen werden (Ivanova-Chessex et al., 2017, S. 192). Dies bedeutet auch, dass die eigene Involviertheit in

dominante und vorherrschende Wissensvermittlung erkannt und angesprochen werden muss. Außerdem ist zu betonen, dass nicht nur Lehrpersonen zur Selbstkritik angeregt werden sollten, sondern auch Schüler*innen. Nagy (2021) verweist auf den Literaturunterricht:

Schließlich soll der Literaturunterricht eine Veränderung im Habitus von Lernenden und Lehrenden anstoßen, indem diese für die Entstehung tradierter Selbst- und Fremdkonzepte, für machtvollen Prozesse des eigenen Verstehens und für ihre privilegierte Position als Betrachtende und Bedeutungszuweisende sensibilisiert werden. (Nagy, 2021, S. 38)

Die Fremd- und Selbstreflexion stehen im Fokus, da so Erkenntnisse in Bezug auf hybride Identitäten geschaffen werden können (Rösch, 2017, S. 24). Im Sinne der *Migrationspädagogik* ist zu beachten, dass die Lektüre im Rahmen einer postmigrantischen Perspektive nicht nur Schüler*innen mit Migrationsbiografie ansprechen soll, sondern dass keine Gruppe bevorzugt oder ausgeschlossen wird – alle Mitglieder der Gesellschaft werden miteingebunden (Geier, 2016, S. 435). Dies schafft die Möglichkeit, beispielsweise im Literaturunterricht die Unterscheidungen von Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen in der Gesellschaft zusammenhängend mit Rassismus und Diskriminierungsformen zu kritisieren, analysieren, diskutieren und theoretisieren.⁵ Lehrer*innen sind gefordert, Aufgaben und Methoden anzuwenden, welche den Impuls für einen Perspektivenwechsel geben und auch die Verortung der eigenen Perspektive bewusst machen (Rösch, 2017, S. 24). Hodaie (2022) fasst die Bedingungen auf Lehrer*innen- und Schüler*innenebene für den postmigrantischen Literaturunterricht folgendermaßen zusammen: Hybridität sollte als Normalfall angenommen werden und Heterogenität aufgrund von Migration darf nicht als Ausnahme erscheinen (Hodaie, 2022, S. 143 f.). Weitere wichtige Punkte sind das Erkennen und die Reflexion von migrationsbedingten Einordnungen, das Überwinden von Prozessen der Wissensproduktion in diesem Bereich sowie das Neuerzählen von Migrations- und Zugehörigkeitsgeschichten, was durch Literatur und Sprache als Partizipationsmittel erreicht werden kann.

Abschließend ist zu betonen, dass mit diesen Theorien bereits in der Ausbildung anzusetzen ist. Lehrpersonen selbst sollten eine diskriminierungs- und rassismuskritische Haltung einnehmen, um der Migrationsgesellschaft gerecht zu werden und einen Unterricht in diesem Sinne zu gestalten (Schwendowius, 2023, S. 133 f.). Schwendowius (2023) sieht vor allem in der universitären Lehrer*innenbildung die Notwendigkeit, für migrationsgesellschaftliche Themen zu sensibilisieren und Perspektiven in diesem Bereich aufzugreifen. Auch Geier (2016) spricht die pädagogische Professionalisierung an, welche migrationspädagogische Ansätze miteinbeziehen sollte, um diese an angehende Lehrpersonen

⁵ In diesem Abschnitt beziehe ich mich auf Überlegungen meines Exposés, welches ich im Zuge der Masterarbeit im Dezember 2023 erstellt und eingereicht habe.

zu vermitteln und auf einen gewinnbringenden Unterricht in der Migrationsgesellschaft vorzubereiten (Geier, 2016, S. 445). Ebendiese Aspekte werden in den folgenden Kapiteln näher betrachtet.

6.2 Schwerpunkte im Studium

Für einen Deutschunterricht in der postmigrantischen Gesellschaft ist bereits in der Ausbildung von Lehrpersonen der Grundstein zu legen. Hierfür werden in diesem Kapitel das Bachelor- und Mastercurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch der Universität Wien in die Betrachtung miteinbezogen. „Das spezifische Angebot der Pädagogischen Hochschulen berücksichtigt insbesondere Aspekte der Diversität und Heterogenität der Schülerinnen und Schüler“ (Universität Wien, 2022, S. 1), wird im Teilcurriculum des Bachelorstudiums für das Unterrichtsfach Deutsch der Universität Wien angeführt. Weiters wird unter dem Bereich der Studienziele auf „schülerbezogene Themen, wie die Kinder- und Jugendliteratur, Literacy im multimodalen Kontext und gesellschaftlich virulente Komplexe wie Gender- und Diversityfragen, Phänomene von Mehrsprachigkeit und die Herausforderungen und Chancen einer Migrations- und digitalen Mediengesellschaft“ (Universität Wien, 2022, S. 1) verwiesen. Zudem wird auch auf die Fachdidaktik und -wissenschaft eingegangen, wobei wichtige Grundfragen des Studiums aufgegriffen werden, die sich beispielsweise mit der „Rolle von Sprachen, Literaturen und deren Medien im individuellen Sozialisationsprozess und in der Gesellschaft sowie der Bedeutung von sprachlicher und literarischer Bildung für die Orientierung in einer modernen Gesellschaft“ (Universität Wien, 2022, S. 2) auseinandersetzen.

Im Curriculum wird angeführt, dass „je eine Lehrveranstaltung (PS oder VO) mit dem Schwerpunkt Gender und Diversity“ (Universität Wien, 2022, S. 4) abzulegen ist. Im Wahlbereich des Studiums müssen Student*innen 10 ECTS-Punkte absolvieren, wobei ein individueller fachlicher Fokus gesetzt werden kann. Hier besteht die Möglichkeit, beispielsweise „Mehrsprachigkeit und Migration“ oder „Heterogenität und Diversität“ auszuwählen (Universität Wien, 2022, S. 8-9). In der nachfolgenden Tabelle liste ich die Lehrveranstaltungen auf, bei welchen thematisch die Möglichkeit besteht, sich mit Perspektiven der Migrationsgesellschaft in Verbindung mit literarischen Aspekten auseinanderzusetzen:

Module	Lehrveranstaltungen und Inhalte
Einführungsmodul: Sprache und Literatur im historischen Kontext	UV <i>Literaturgeschichte</i> (Deutschsprachige Literatur vom Mittelalter bis zur Gegenwart)
Einführungsmodul: Fachspektrum der Germanistik 1	VO <i>Deutsch in der Migrationsgesellschaft</i> (Sprache/Literatur in der Migrationsgesellschaft)
Einführungsmodul: Fachspektrum der Germanistik 2	EU <i>Einführung in die Literaturwissenschaft</i> (individuelle Schwerpunktsetzung)
Vertiefungsmodul: Handlungsfeld Texte und Medien	UE <i>Fachdidaktik: Texte und Medien im Deutschunterricht</i> (Kanonfragen, Textauswahl, Literarische Bildung)
Vertiefungsmodul: Sprachreflexion	UE <i>Fachdidaktik: Sprachbewusstsein und Mehrsprachigkeit</i> (Sprachreflexion, Sprachkritik, Bewusstsein Vielfalt der Sprachen)
Vertiefungsmodul: Handlungsfeld Literatur 1	VO <i>Neuere deutsche Literatur: Kinder- und Jugendliteratur</i> (für Schüler*innen relevante Autor*innen) VO <i>Neuere deutsche Literatur: Gegenwartsliteratur</i> (Autor*innen der Gegenwart)
Vertiefungsmodul: Handlungsfeld Literatur 2	UE <i>Theorien- und Methoden der Literatur- und Kulturwissenschaft</i> (Literatur- und kulturtheoretische Methoden) PS <i>Literaturwissenschaft</i> (individuelle Schwerpunktsetzung)
Abschlussmodul	PS <i>Fachdidaktik</i> (individuelle Schwerpunktsetzung) VO <i>nach Wahl</i> (individuelle Schwerpunktsetzung) B-SE <i>nach Wahl</i> (individuelle Schwerpunktsetzung)

Tabelle 1: Übersicht über die Lehrveranstaltungen im Bachelorstudium des Lehramts im Bereich der Sekundarstufe an der Universität Wien (Universität Wien, 2022, S. 2-9)

Es wird ersichtlich, dass das Studium zahlreiche Möglichkeiten bietet, um sich mit den Grundlagen der Literatur und auch der Literaturdidaktik in der Migrationsgesellschaft auseinanderzusetzen. Jedoch ist hervorzuheben, dass bei den Übungen und Proseminaren die Möglichkeit besteht, verschiedene Schwerpunkte zu wählen: Dies bedeutet, dass Student*innen sich nicht mit (Post-)Migrantischen Themen beschäftigen müssen. Die einzige Pflichtlehrveranstaltung, welche explizit Wissensgrundlagen im Bereich der postmigrantischen Perspektive vermitteln kann, ist die Vorlesung *Deutsch in der Migrationsgesellschaft*. Schrammel-Leber & Boeckmann (2020) verweisen auf ebendiese individuelle Schwerpunktsetzung im Bereich des Studiums Lehramt für die Sekundarstufe (Schrammel-Leber & Boeckmann, 2020, S. 8) Meist stellen die Themen der kulturellen und sprachlichen Diversität nur einen Querschnitt im Bachelorstudium dar.

Im Masterstudium Lehramt Deutsch an der Universität Wien werden angehende Lehrpersonen weiters dazu befähigt, „sprachliche und literarische Bildung zu vermitteln, die historisch, systematisch und politisch-gesellschaftlich perspektiviert ist“ (Universität Wien, 2015, S. 1). Im Curriculum gibt es die Module *Vertiefung I* und *Vertiefung II*. Bei diesen können die Student*innen selbst auswählen, in welchen Bereichen Kenntnisse erworben werden sollen. Somit gleicht dies in Bezug auf individuelle Schwerpunkte bzw. Vertiefungen dem Bachelorstudium. Das Lehrveranstaltungsangebot wechselt jedes Semester, wobei im Archiv⁶ Lehrveranstaltungen zu Themen wie Migration, GCED, Diskriminierung oder Rassismus im Deutschunterricht zu finden sind. In der nachfolgenden Tabelle findet sich eine Übersicht der relevanten Module mit den zugehörigen Lehrveranstaltungen:

Module	Lehrveranstaltungen
Vertiefung I	SE <i>Masterseminar</i> Fachdidaktik (individuelle Schwerpunktsetzung) SE <i>Masterseminar</i> Fachwissenschaft (individuelle Schwerpunktsetzung)
Vertiefung II	SE/VO <i>Masterseminar</i> (verpflichtend im Bereich Deutsch als Zweitsprache) SE/VO <i>Masterseminar</i> (individuelle Schwerpunktsetzung)

Tabelle 1: Übersicht über die Lehrveranstaltungen im Masterstudium des Lehramts im Bereich der Sekundarstufe an der Universität Wien (2015, S. 2-4)

⁶ Auf der Webseite *u:find* der Universität Wien abrufbar.

Folglich sind wie im Bachelorstudium ebenso im Masterstudium Themen, welche für einen postmigrantischen (Literatur-)unterricht relevant sind, in den angeführten Lehrveranstaltungen individuell wählbar. Eine Ausnahme bildet das Seminar bzw. die Vorlesung *Masterseminar*, wo verpflichtend eine Thematik aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache auszuwählen ist. Der Bedarf an Nachqualifizierung in den Querschnittsbereichen, vor allem in Bezug auf kulturelle und sprachliche Diversität, ist hoch, was sich in den Weiter- und Fortbildungsangeboten zeigt (Schrammel-Leber & Boeckmann, 2020, S. 10). Nach dem Studium bzw. im Beruf als Lehrperson hört das Lernen nicht auf, da die Gesellschaft und somit die Lebenswelt der Schüler*innen Veränderungen ausgesetzt ist, welche folglich auf Ebene des Unterrichts Auswirkungen haben. Wie dies in Österreich in den Weiter- und Fortbildungsangeboten integriert wird, zeigt das nächste Kapitel, welches den Abschluss des theoretischen Teils dieser Masterarbeit bildet.

6.3 Weiter- und Fortbildungsangebote

Laut dem BMBWF ist die Weiterbildung für Lehrpersonen im Sinne eines aktuellen Unterrichts unverzichtbar: „Im Sinne der Professionalisierung ist es erforderlich, dass sich jede Pädagogin und jeder Pädagoge im Bereich Fachwissen, Fachdidaktik und Pädagogik am aktuellen Stand der Entwicklungen hält.“ (BMBWF, 2024c) Lehrpersonen in Bundesschulen sind gemäß dem Schulunterrichtsgesetz verpflichtet, Fort- bzw. Weiterbildungen zu besuchen. Im *Nationalen Bildungsbericht* von 2021⁷ sind die Daten des Schuljahres 2019/2020 zum Fortbildungsverhalten von Lehrpersonen festgehalten (BMBWF, 2021, S. 217). In diesem Zusammenhang kann konkludiert werden, dass Lehrer*innen halbtätige Fortbildungen bevorzugen und die Themen, welche am öftesten angeboten wurden, „Unterricht gestalten“, „Fachliche Bildung“ und „Allgemein-pädagogische Themen“ waren, „Inklusion und Diversität“ ist auf Platz vier zu finden (BMBWF, 2021, S. 221). Außerdem ist herauszulesen, dass AHS-Lehrer*innen im Vergleich mit Lehrpersonen anderer Schulstufen wenig an Fortbildungen teilnehmen.

Weiterbildungsangebote werden vor allem an den Pädagogischen Hochschulen (PH) der Bundesländer angeboten. An der PH Wien gibt es beispielsweise ein Verzeichnis, in welchem Fortbildungen für das Unterrichtsfach Deutsch herausgefiltert werden können und

⁷ Der Nationale Bildungsbericht erscheint alle drei Jahre, daher wird der nächste im Dezember 2024 veröffentlicht.

Lehrpersonen die Möglichkeit haben, sich für diese anzumelden (Pädagogische Hochschule Wien, 2024). Aus der postmigrantischen Perspektive erscheinen neben dem Bereich „Unterrichtsfach Deutsch“ Weiterbildungen in den Bereichen „Interkulturelle Kompetenzen“, „Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Fremdsprache“ und der „Lese- und Textkompetenz“ als produktiv. Es ist kritisch anzumerken, dass die Auswahl für die Sekundarstufe II und Angebote, welche sich mit Thematiken rund um die Migrationsgesellschaft auseinandersetzen, vergleichsweise gering ist.

Außerdem haben Lehrpersonen die Möglichkeit, Vorträge, Tagungen oder Kongresse zu diversen fachdidaktischen Schwerpunkten zu besuchen. Zur postmigrantischen Literaturdidaktik gab es in der Vergangenheit an den Universitäten Veranstaltungen, welche erwähnenswert sind. Beispielsweise wurde an der Universität Wien am 20.09.2022 ein Panel mit dem Thema „Literaturdidaktik der ‚postmigrantischen Gesellschaft‘“, moderiert von Nazli Hodaie, abgehalten (Universität Wien, 2022). Präsenste Themen waren beispielsweise Kinder- und Jugendliteratur, Literaturdidaktik, der Kanon oder Gegenwartsliteratur, welche aus postmigrantischer Perspektive diskutiert wurden. Somit haben Lehrpersonen bei diversen Veranstaltungen an Universitäten die Gelegenheit, sich mit literaturdidaktisch aktuellen Thematiken und Fragen auseinanderzusetzen. Weiters bietet das Österreichische Forum Deutschdidaktik (ÖFDD) aktuelle Informationen zu Veranstaltungen und Thematiken, die Lehrpersonen betreffen. In Bezug auf diese Masterarbeit ist eine Enquête zum Thema „Literaturunterricht in Österreich“ im Jahr 2016 erwähnenswert, wobei die Herausforderungen und Probleme des Literaturunterrichts in Österreich diskutiert wurden (BIMM, 2016).

Eine Veranstaltung, welche sich besonders im Bereich des Literaturunterrichts in Österreich für die Weiter- bzw. Fortbildung eignet, sind die *Tage der Literaturdidaktik*, die jedes Jahr diverse Themen in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen und sich an Lehrpersonen aller Schularten richten. Im Jahr 2022 standen diese unter dem Motto „Sprachreflexiv, mehrsprachig und inklusiv: Literarisches Lernen in der Schule der Migrationsgesellschaft“ (BIMM, 2022) und im Jahr 2024 unter „MitSprachenSpielen – Literatur, Mehrsprachigkeit und kritisches Sprachbewusstsein“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2024a). Durch die Teilnahme an Veranstaltungen wie diesen können Lehrpersonen zeitgemäßes fachdidaktisches Wissen erlangen, welches für die Umsetzung eines postmigrantischen Literaturunterrichts unumgänglich ist.

Somit zeigt dies resümierend, dass Lehrpersonen nach Abschluss der Ausbildung und außerhalb der Schule diverse Möglichkeiten haben, um sich in individuell gewählten

Veranstaltungen, auch in Bezug auf postmigrantische Perspektiven des Literaturunterrichts, weiter- und fortzubilden, aber das Angebot für die Sekundarstufe II im Vergleich zu anderen Bereichen relativ gering erscheint. Inwieweit die im Theorieteil erarbeiteten Aspekte für Lehrer*innen der Sekundarstufe II in Österreich eine Rolle spielen, wird in der nun folgenden qualitativen empirischen Untersuchung analysiert, wobei in einem ersten Schritt das methodische Vorgehen erläutert wird und im Anschluss die Analyse und Interpretation der aufbereiteten Daten folgt.

7 Methodisches Vorgehen

7.1 Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird die Methodik der empirischen, qualitativen Untersuchung erläutert. Als Grundlage hierfür dient die Forschungsfrage:

Wie nehmen Lehrpersonen der Sekundarstufe II den Literaturunterricht in Österreich in Bezug auf die Repräsentation von kultureller Vielfalt wahr und wie wird dieser im Sinne von Postmigration gestaltet?

Um diese Forschungsfrage zu beantworten, werden Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen durchgeführt, welche das Unterrichtsfach Deutsch in der Sekundarstufe II in Österreich unterrichten. Ausgehend vom Forschungsinteresse wurde die oben genannte Forschungsfrage gebildet, welche die Basis für die Kapitel des theoretischen Teils bildete. Nach Schwerpunktsetzungen anhand der vorangegangenen theoretischen Ausführungen wurde nun in einem ersten Schritt ein Leitfaden für die Interviews erstellt. Bereits nach Abschluss des Theorieteiles und der Entwicklung des Leitfadens wurde nach potenziellen Interviewteilnehmer*innen gesucht, worauf in 7.3.3 näher eingegangen wird. Nach der Vorbereitungsphase und dem erfolgreichen Finden von Interviewteilnehmer*innen folgte die Phase der Datenerhebung.

Bei dieser wurden anhand des entwickelten Leitfadens Interviews im Erhebungszeitraum von Mai bis Juni 2024 mit freiwilligen Personen durchgeführt. Das Leitfadeninterview sollte einen Einblick in die Gestaltung des Literaturunterrichts in der Sekundarstufe II in Österreich geben, vor allem in Bezug auf postmigrantische Themen, den

Literaturunterricht und die postmigrantische Gesellschaft, wie im Theorieteil in Kap. 4 dargelegt wurde. Dies bezieht sich auf Perspektivenwechsel, Abbau von Stereotypen, Literaturkanon, Lehrplan oder Identitäten der Schüler*innen. Nach der Durchführung der Interviews folgte die Datenaufbereitung, wobei die Audioaufnahmen der Interviews mit Hilfe der Diktierfunktion von Word und anschließend manuell transkribiert werden. Nach der Transkription wurde das vorhandene Datenmaterial ausgewertet, indem es in einem ersten Schritt in dem Programm MAXQDA kodiert wird. Anschließend folgt eine inhaltlich-strukturierte qualitative Inhaltsanalyse der aufbereiteten verbalen Daten nach Kuckartz & Rädiker (2022). In der folgenden Abbildung wird das Forschungsdesign grafisch dargestellt:

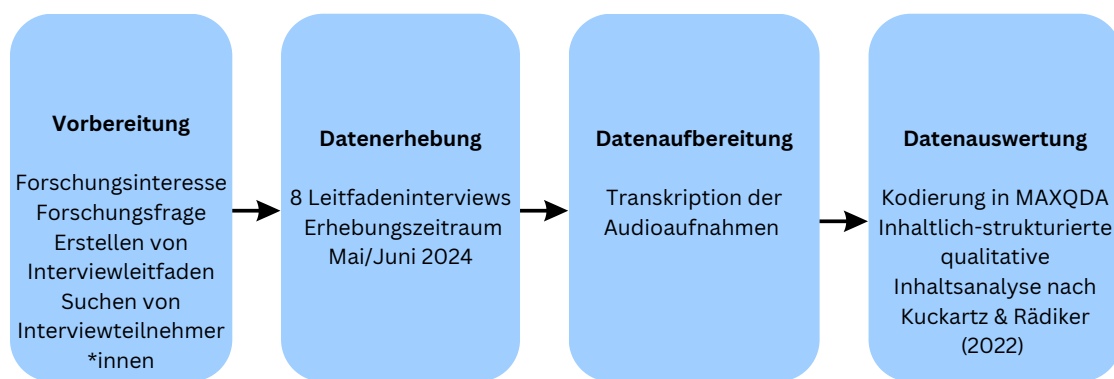


Abbildung 1: Grafische Darstellung des Forschungsdesigns

7.2 Gütekriterien und ethische Überlegungen

Gütekriterien bilden in der empirischen Forschung die basalen Prinzipien ab, anhand welcher die Qualität der vorliegenden Forschungsergebnisse gemessen und überprüft werden können (Mayring, 2023, S. 119). Es gibt es die klassischen Gütekriterien, welche sich in der quantitativen Forschung aus der *Validität*, der *Objektivität* und der *Reliabilität* zusammensetzen (Kruse, 2015, S. 55). Die *Validität* bezieht sich darauf, ob bei der Forschung „das erfasst wurde, was erfasst werden sollte“ (Mayring, 2023, S. 119). Die *Reliabilität* bezieht sich auf die Genauigkeit der Erfassung des Gegenstandes (Mayring, 2023, S. 119). *Objektivität* umfasst die unabhängige Beschreibung eines Sachverhalts von der*dem Forscher*in (Caspari, 2022, S. 16). Die Gütekriterien der quantitativen Forschung unterscheiden sich jedoch von jenen der qualitativen Forschung. Bei qualitativer Forschung steht die Innenperspektive eines

Sachverhaltes bzw. der erforschten Subjekte im Fokus (Caspari, 2022, S. 17). Zentrale Gütekriterien sind die Offenheit, Flexibilität, die Gegenstandentfaltung sowie die Alltagsorientierung (Caspari, 2022, S. 17-18). Offenheit muss in Bezug auf überraschende Ergebnisse bzw. gegenüber dem Forschungsfeld eingehalten werden. Auf unerwartete Ergebnisse oder Erkenntnisse muss flexibel reagiert werden. Das Gütekriterium der Offenheit bezieht sich besonders auf den Prozess der Datenerhebung, da im Zuge jener den Interviewteilnehmer*innen die Gelegenheit gegeben wird, eigene Erzählungen und Erfahrungen äußern können (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 118 f.). In Bezug auf die Datenaufbereitung und Analyse bzw. mit Blick auf die*den Forschende*n muss diese*r mit Offenheit auf neue Perspektiven und Deutungen reagieren und eigenes Vorwissen in Bezug auf das Themengebiet reflektieren, da oft bereits Urteile vor den weiteren geplanten Forschungsschritten gebildet werden.

Herzmann & König (2023) heben zudem in diesen Zusammenhang für die qualitative, schulbezogene Forschung weitere Gütekriterien hervor: als Forschende*r im Untersuchungsfeld akzeptiert werden und die Interpretation der Daten intersubjektiv nachvollziehbar zu machen (Herzmann & König, 2023, S. 32-33). Ersteres verweist auf die Grundlage der Akzeptanz: Wenn beispielsweise ein Interview mit Lehrer*innen durchgeführt werden soll, so müssen diese sich für das Forschungsfeld interessieren, um Bereitschaft und Zeit für die Teilnahme am Interview zu haben. Zweiteres bezieht sich auf die Intersubjektivität, bei welcher die Interpretation des Datenmaterials für Außenstehende nachvollziehbar sein sollte. Voraussetzungen für diese „Intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (Caspari, 2022, S. 17) sind das Dokumentieren und Reflektieren von Forschungsschritten und -entscheidungen.

Ferner sind im Zuge dieser Masterarbeit ethische Überlegungen anzustellen, welche als Grundlage des Forschungsvorhabens dienen. Zunächst sind die freiwillige Teilnahme und eine Information über die Einwilligung an dem Interview von Bedeutung (Döring, 2023a, S. 121). Die Interviewteilnehmer*innen melden sich freiwillig für die Teilnahme an der Befragung, was durch eine Einverständniserklärung in Form eines schriftlichen Formulars vor dem Interview sichergestellt wird. Vor dem Interview werden die Personen über das Forschungsvorhaben, Ziele der Forschung, die Dauer des Interviews, das Recht auf Unterbrechung oder Abbruch der Befragung und über Kontaktinformationen mit der Forschenden informiert und aufgeklärt. Dies wird in einer Zustimmungserklärung schriftlich festgehalten und von den Befragten unterschrieben (Legutke & Schramm, 2022, S. 117). Weiters wird vor der Befragung Zeit gegeben, um eventuelle Fragen der Interviewteilnehmer*innen zu klären (Legutke & Schramm, 2022, S. 117).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der vertrauliche Umgang mit den Daten der ausgewählten Personen (Legutke & Schramm, 2022, S. 119). Dies wird durch eine schriftlich vorgelegte Datenschutzerklärung, welche vor dem Interview unterschrieben wird, festgehalten. Die Audioaufzeichnungen sind nur der Forscherin als Verfasserin dieser Masterarbeit zugänglich. Hierbei muss das Vertrauen in den*die Forscher*in bestehen, dass ein sensibler Umgang mit den Daten gewährleistet wird (Herzmann & König, 2023, S. 32). Im Rahmen dieser Forschung werden die Namen der Interviewteilnehmer*innen pseudonymisiert. Pseudonymisierung bedeutet, dass die*der Forscher*in die Namen der Interviewteilnehmer*innen kennt, aber diese im Zuge der Datenaufbereitung durch Pseudonyme ersetzt werden, wobei in der vorliegenden Arbeit die Abkürzungen P1, P2, P3 etc. (Person 1, Person 2, Person 3 etc.) als Namensersatz verwendet werden (Legutke & Schramm, 2022, S. 119). Durch diese Pseudonymisierung ist aus der Transkription nicht ersichtlich, wer die interviewte Person ist (Döring, 2023a, S. 126).

7.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgt mittels eines Leitfadeninterviews. In den folgenden Kapiteln wird geklärt, was ein Leitfadeninterview ist, wie der Leitfaden entwickelt wurde und welche Teilnehmer*innen für die qualitative Erhebung ausgesucht wurden.

7.3.1 Das Leitfadeninterview

Leitfadeninterviews fallen in den Bereich der qualitativen Forschung, welche Wurzeln in den Geisteswissenschaften haben und sich mit der Interpretation von Texten beschäftigen (Döring, 2023b, S. 186). Das Ziel des Leitfadeninterviews ist das Sammeln von verbalen Daten, welche im Anschluss ausgewertet werden (Misoch, 2019, S. 65) und die subjektiven Perspektiven der Interviewteilnehmer*innen veranschaulichen sollen (Herzmann & König, 2023, S. 69). Interviews bieten die Möglichkeit, in einer kurzen Zeitspanne umfassendes Datenmaterial zu erzeugen (Herzmann & König, 2023, S. 42). Ein Leitfadeninterview hat eine semi-offene Form, wobei die mündliche Befragung vor dem Durchführen von der*dem Interviewende*n durch die Entwicklung von Leitfragen gestaltet und so strukturiert wird (Riemer, 2022, S. 169-170). Dies ist von Bedeutung, da auch, wenn das Prinzip der Offenheit während des Interviews eingehalten

werden muss, sichergestellt werden soll, dass die Themen des Untersuchungsgegenstandes während dem Gespräch angesprochen werden. Für dieses Forschungsvorhaben wurde diese Methode ausgewählt, da so ein Einblick in die Praxis des Literaturunterrichts geschaffen wird, welcher von den Lehrenden gestaltet wird und die so ausführlich von ihren Erfahrungen erzählen können (Riemer, 2022, S. 177). Die Fragen für das Interview wurden auf Basis des Theorieteils und des Erkenntnisinteresses bzw. der Forschungsfrage gebildet (Herzmann & König, 2023, S. 47).

Bei qualitativen Interviews ist es von Bedeutung, ein natürliches Gespräch zu gestalten und die Befragten dazu zu motivieren, offen über ihre Erfahrungen, Überzeugungen und Meinungen zu sprechen. Der Leitfaden erfüllt die Aufgabe, das Gespräch zu strukturieren, thematische Kernkategorien festzulegen und im Zuge dessen eine gewisse Vergleichbarkeit für die Auswertung der Daten herzustellen (Misoch, 2019, S. 66). Für die interviewende Person liegt die Herausforderung darin, aktiv zuzuhören und eine natürliche Gesprächsatmosphäre zu schaffen und die Fragen nicht (in Gedanken) abzuhaken (Riemer, 2022, S. 175). Herzmann & König (2023) ergänzt die „empathische-einfühlsame Gesprächsführung“ (Herzmann & König, 2023, S. 46) als bedeutend. Zu beachten ist unbedingt, dass neue Erkenntnisse durch die Steuerungsfunktion der Fragen nicht untergehen und die Befragten eigene Erzählungen und Beispiele einbringen (Misoch, 2019, S. 66). Bestimmte Themen sollen von den Interviewten selbst in den Gesprächsfokus gerückt werden und es muss genügend Platz geschaffen werden, damit diese sich auszudrücken und eigene Gedanken präsentieren können (Riemer, 2022, S. 170). Somit ist das starre Abhaken der vorbereiteten Fragen zu vermeiden, um eine natürliche Kommunikationssituation zu kreieren. Den interviewten Personen soll vermittelt werden, dass es keine richtigen bzw. falschen Antworten gibt, da beispielsweise oft im Sinne von gesellschaftlich gewünschten Normen geantwortet wird (Herzmann & König, 2023, S. 43). Somit ist bei der Gestaltung des Leitfadens zu beachten, dass die Fragen offen sind und dass vor dem Interview genug Zeit eingeräumt wird, in der die Interviewten bereits von ersten eigenen Darstellungen erzählen können (Riemer, 2022, S. 170).

7.3.2 Der Leitfaden

Für den Leitfaden, welcher im Rahmen dieser Masterarbeit erstellt wurde, orientierte ich mich an Misoch (2019). Sie unterscheidet bei einem Interviewleitfaden vier unterschiedliche Phasen: die Informationsphase, die Aufstiegs- und Einstiegsphase, die Hauptphase und die Ausklangs-

und Abschlussphase (Misoch, 2019, S. 68). Der erstellte Leitfaden ist in acht große Bereiche eingeteilt, wobei diese eine thematische Rahmung bilden und durch weitere Steuerungs- und Nachfragen gegliedert ist. Als Faustregel für einen Interviewleitfaden erwähnt Riemer (2022) Steuerungsfragen sowie Nachfragen, welche zur Aufrechterhaltung des Gespräches bzw. zu qualitätvolleren Antworten führen sollen (Riemer, 2022, S. 171). In dem erstellten Leitfaden dienten Fragen wie „*Können Sie ein Beispiel geben?*“, „*Können Sie das genauer ausführen/erklären?*“ oder „*Wie nehmen Sie das (in Bezug auf die Thematik xy) wahr?*“ als Steuerung und Haltung des Gesprächsverlaufes. Als Anhaltspunkt für konkrete bzw. vertiefende Fragen erstellte ich zusätzlich eine Checkliste, wobei hier stichwortartig die wichtigsten Thematiken aufgelistet wurden, welche im Gespräch erwähnt werden sollten. Trotz der Gesprächsstrukturierung durch den Leitfaden ist im Hinblick auf das Gütekriterium der Offenheit (Kap. 7.2) festzuhalten, dass die befragten Personen ermutigt werden sollen, ihre eigenen Erfahrungen und Perspektiven zu teilen und zudem eigene Schwerpunkte zu setzen. Im Anhang (Anhang C) ist der vollständige Leitfaden zu finden. In folgender Tabelle sind die Themenbereiche und Leitfragen des Leitfadens abgebildet:

1. Einstiegsphase Sie unterrichten Deutsch in der Oberstufe. Erzählen Sie bitte kurz, was zurzeit wichtige Themen sind, die Sie beschäftigen.
2. Umsetzung von Literaturunterricht in Österreich Im Literaturunterricht in der Sekundarstufe II liegt der Fokus laut Lehrplan auf deutschsprachiger bzw. österreichischer Literatur. Wie gehen Sie mit den curricularen Vorgaben um bzw. inwieweit gestalten Sie den Literaturunterricht individuell?
3. Heterogenität im Literaturunterricht Durch Globalisierungs- und Migrationsprozesse sind Klassen von kultureller Vielfalt geprägt. Wie wirkt sich dies in Bezug auf die Gestaltung des Literaturunterrichts aus bzw. welche Bedeutung hat das für den Unterricht?
4. Literaturauswahl Neben österreichischen und deutschen Autor*innen gibt es zahlreiche Autor*innen mit Migrationsbiografie, Schwarze Autor*innen oder Autor*innen of Color. Welche Rolle spielt aus Ihrer Sicht die Repräsentation von kultureller Vielfalt im Literaturunterricht und die Thematisierung der Biografien von mehrsprachigen Autor*innen?⁸

⁸ Diese Formulierung ist problematisch, da eine Dichotomisierung zwischen österreichischen Autor*innen, die nicht migriert oder nicht Schwarz/PoC sind, fortgeschrieben wird. Eine alternative Formulierung wäre passender. Als Beispiel könnte diese Frage so formuliert werden: „In Österreich und Deutschland gibt es zahlreiche Autor*innen mit Migrationsbiografie, Schwarze Autor*innen oder Autor*innen of Color. Welche Rolle spielt aus

5. Transkulturelle Literaturdidaktik Dem Deutschunterricht kommen viele verschiedene Aufgaben zu, nicht nur im Bereich von Lesen und Schreiben, sondern auch in Bezug auf gesellschaftliche und politische Themen. Wie gehen Sie damit um?
6. SRDP und Literaturunterricht Am Ende der Oberstufe steht die Matura bevor, die den Literaturunterricht häufig beeinflusst. Welche Erfahrungen machen Sie diesbezüglich?
7. Lehrer*innenprofessionalität In der Ausbildung, der Fortbildung und der Weiterbildung werden Themen rund um den Unterricht in der Migrationsgesellschaft immer wichtiger. Inwieweit beschäftigen Sie sich im Kontext Ihrer Lehrtätigkeit mit migrationsgesellschaftlichen Themen?
8. Abschlussphase: Gibt es noch etwas, das Sie gerne erzählen/erwähnen möchten?

Tabelle 2: Gliederung des Leitfadens

Die Themenblöcke des Leitfadens wurden auf Basis der theoretischen Erkenntnisse und im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage entwickelt. Es ist wichtig, dass die Lehrpersonen von ihren subjektiven Erfahrungen im Literaturunterricht in der Sekundarstufe II in Österreich sprechen, wie sie in diesem mit Heterogenität umgehen, wie der Literaturunterricht gestaltet und wie die Literatur in diesem Zusammenhang ausgewählt wird. In der Einstiegsphase wird ein auflockernder Gesprächsstart gewählt, bei welcher die Lehrpersonen frei antworten können, damit diese in einen Gesprächsfluss kommen. Der erste große Themenbereich ist die „Umsetzung von Literaturunterricht in Österreich“, wobei die Lehrpersonen in einem ersten Schritt darauf hingeleitet werden, von ihren subjektiven Erfahrungen mit dem Lehrplan in Bezug auf den Literaturunterricht zu berichten. Dies wird gefragt, da es von Bedeutung ist, ob trotz der Rahmung des Unterrichts durch den Lehrplan eine individuelle Gestaltung und somit auch die Behandlung von Werken außerhalb des vorherrschenden Kanons möglich ist bzw. ob dies von den Lehrpersonen in der Praxis gemacht wird. Ein weiterer Themenbereich ist die „Heterogenität im Literaturunterricht“, bei welchem die Veränderungsprozesse des Unterrichts in der globalisierten Welt gezeigt werden sollen. Die Frage bezieht sich auf die Gestaltung von und Bedeutung für den Unterricht, da sich gesellschaftliche Veränderungen in der Schule widerspiegeln und dieses Zusammenspiel mit Hinblick auf die Forschungsfrage relevant ist. Das Thema „Literaturauswahl“ ist wesentlich für das Ziel dieser Masterarbeit, da die offene Frage ermöglicht, die Kernkriterien einer

Ihrer Sicht die Repräsentation von kultureller Vielfalt im Literaturunterricht und die Thematisierung der Biografien von mehrsprachigen Autor*innen?“

postmigrantischen Perspektive anzusprechen. Weiters spielt das Themenfeld „Transkulturelle Literaturdidaktik“ eine wichtige Rolle, da dies eine wesentliche Grundlage für die Postmigrantische Literaturdidaktik ist. Die Frage suggeriert, dass die Lehrpersonen reflektieren, was die Aufgaben des Deutschunterrichts sind, da beispielsweise im Sinne von GCED in diesem eine Auseinandersetzung mit verschiedenen gesellschaftspolitischen Perspektiven erfolgt, was im Sinne der Postmigration ist. Um einen generellen Überblick über die Wertigkeit von Literaturunterricht zu erhalten, spielt zudem der Themenbereich „SRDP und Literaturunterricht“ eine entscheidende Rolle (Kap. 5.2), daher soll auch dies erfragt werden. Weiters ist die „Lehrer*innenprofessionalität“, wie in Kap. 6 erläutert, relevant, da nur durch bestimmte Kompetenzen und Qualifikationen der Akteur*innen ein postmigrantischer Literaturunterricht umgesetzt werden kann. Im Abschluss werden die Befragten ermutigt, weitere Themenbereich anzusprechen bzw. zu erzählen, was sie noch erwähnen hätten wollen.

7.3.3 Die Teilnehmer*innen

Das Sampling beschreibt den Vorgang der Auswahl von Personen, Merkmalen, Objekten oder Gruppen für die Forschung, was sich zudem auf die Anzahl der zu erhebenden Daten bezieht (Legutke & Grum, 2022, S. 85). Ein Sample ist „eine Stichprobe, also eine Gruppe von Menschen oder Objekten, die einer Grundgesamtheit (Population) entnommen wurde, um diese auf bestimmte Merkmale hin zu untersuchen, sprich um von dieser Daten zu erheben“ (Legutke & Grum, 2022, S. 85). Durch die Forschungsfrage und das theoretische Grundgerüst ergeben sich in Bezug auf die Stichprobenauswahl folgende Kriterien der Interviewpartner*innen: Befragt werden sollen Lehrpersonen, welche in der Sekundarstufe II in Österreich Deutsch unterrichten.

Für die Leitfadeninterviews war ursprünglich geplant, sechs bis sieben Deutsch-Lehrpersonen der Sekundarstufe II in Österreich als Interviewpartner*innen zu gewinnen. Hierfür startete ich einen Aufruf auf den Social-Media-Plattformen Facebook und Instagram, wobei sich auf Facebook zwei Personen meldeten. Außerdem machte ich über eine mir empfohlene Kontaktperson eine Aussendung an diverse Schulen mit Informationen zu meinem Forschungsvorhaben per E-Mail. Ich kontaktierte auch Personen persönlich per Mail und WhatsApp, von welchen mir bekannt war, dass sie sich für das Thema interessieren könnten. Die persönlichen Anfragen stellten sich als ergebnisvoll dar, da mir hierdurch fünf Personen eine Zusage für das Interview gaben. Weiters kontaktierte mich eine Person, welche durch die

durchgeführte Aussendung auf mein Forschungsvorhaben aufmerksam wurde. Somit konnte ich insgesamt acht Teilnehmer*innen für meine Befragung gewinnen.

Um einen Überblick über grundlegende Daten der Teilnehmer*innen zu erhalten, füllten diese vor dem Interview ein Datenblatt aus, bei welchem die Bereiche „Unterrichtserfahrung in Jahren“, „Unterrichtsjahre an aktueller Schule“, „Zweifach“ und „Alter“ anzugeben waren (Anhang B). Auch bei den online durchgeführten Interviews via Zoom wurden die Datenschutz- und Zustimmungserklärung (Anhang A) sowie das Datenblatt (Anhang C) vor dem Interview an mich geschickt. In Tabelle 1 ist eine genaue Auflistung der interviewten Lehrpersonen zu finden. Die Schulart wurde von allen Interviewteilnehmer*innen vor oder während dem Gespräch aufgegriffen, da sich die Sekundarstufe II in unterschiedliche Schularten aufteilt. Die Interviewdauer liegt zwischen 20:24 und 30:08 Minuten, was darauf zurückzuführen ist, dass die Teilnehmer*innen entweder ausführlicher bzw. tiefgründiger oder relativ genau auf die Fragestellungen antworteten.

	Alter	Schulart	Zweifach	Unterrichts- erfahrung in Jahren	Unterrichts- erfahrung an aktueller Schule	Interview- dauer
P1	29	HAK	Geschichte	6	6	21:36
P2	38	Gymnasium	Französisch	12	11	28:10
P3	36	Gymnasium	Englisch	8	8	30:08
P4	42	Gymnasium	Psychologie und Philosophie	10	10	22:53
P5	54	Gymnasium	Geschichte	14	5	23:00
P6	24	Gymnasium	Englisch	1	1	22:43
P7	32	Gymnasium	Biologie	3	3	20:24
P8	36	HTL	Englisch	2	1	23:52

*Tabelle 3: Überblick über die Interviewteilnehmer*innen*

7.3.4 Durchführung der Interviews

Die Befragungen wurden zwischen dem 24. Mai 2024 und 14. Juni 2024 in Wien und auch online durchgeführt, da dies von einem Teil der Befragten aus zeitlichen bzw. organisatorischen

Gründen gewünscht war. Mit drei Befragten wurden die Interviews an den jeweiligen Schulen in einem ruhigen Besprechungszimmer durchgeführt, mit einer Person in einem ausgewählten Coworking Space in Wien und mit einer Person an der Universität Wien. Drei Befragungen fanden online über die Plattform Zoom statt.

Die durchgeführten Interviews orientierten sich am entwickelten Leitfaden, wobei vor Beginn der Aufnahme erwähnt wurde, dass konkrete Beispiele und Erzählungen erwünscht sind. Bereits in der Informationsphase kamen im Zuge von Kennenlernen, Vorstellung meiner Masterarbeit und Smalltalk die ersten Themen auf, welche später in den Interviews wieder aufgegriffen wurden. Nach der Informationsphase startete ich meine Aufnahmegeräte, wobei ich hierfür sowohl für die vor Ort als auch die online durchgeführten Interviews die „Voice Memo“-Funktion auf meinem Smartphone und den professionellen Audiorekorder Olympus LS-P4 benutzte, damit die versehentliche Löschung oder das Verlieren der Daten ausgeschlossen wurde.

Bevor das Interview gestartet wurde, informierte ich die Personen nochmals über mein Forschungsvorhaben und über die Interview-Vorgehensweise, sowie die maximale Dauer des Interviews von 25-30 Minuten. Weiters wurden die Datenschutzerklärung und die Zustimmungserklärung für das Interview von den Befragten unterschrieben und mögliche Fragen geklärt. Es wurde nochmals darauf verwiesen, dass bereits bei der Transkription die Namen pseudonymisiert und in der Masterarbeit nicht aufscheinen würden, wie in Kap. 7.2 erläutert. Die Interviews mit den Lehrpersonen startete ich, wie in 7.3.1 angeführt, mit der Einstiegsphase, in welcher sie beispielsweise aktuelle Themen im Unterricht und der Lehrtätigkeit aufgreifen sollten, welche sie beschäftigten, um einen lockeren Gesprächszugang für das Interview zu finden. Meist wurde hier bereits auf Themen, welche im Leitfaden als eigener Themenblock (Tabelle 3) angeführt waren, vorgegriffen, sodass ich diese Thematiken vertieft thematisiert habe und im Anschluss die weiteren Themenblöcke behandelte. Der überwiegende Teil der Lehrpersonen baute ohne intensives Nachfragen diverse Unterrichtsbeispiele ins Gespräch ein und erzählte ausführlich über die eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen des Literaturunterrichts, sodass ich in diesem Zusammenhang eine relativ passive Rolle einnahm und am Ende des Gesprächsflusses wiederum eine weitere Frage aufgriff. Bei einigen Befragten war es notwendig, mithilfe der Steuerungsfragen die Antworten genauer zu vertiefen, sodass diese zu weiteren Erzählungen animiert wurden. In der Hauptphase des Gespräches achtete ich darauf, die wichtigsten thematischen Schwerpunkte anzusprechen bzw. diese in das Gespräch miteinzubauen. Während des gesamten Interviews achtete ich auf einen natürlichen Gesprächsverlauf und kein striktes Abhacken des Leitfadens, sodass sich auch

Fragen ergaben, welche nicht explizit im Leitfaden standen und die Lehrkräfte so selbst Schwerpunkte setzen konnten. Es ist anzumerken, dass ich mich beim ersten Interview genauer an den Leitfaden hielt, was dazu führte, dass das Gespräch mit 20 Minuten und 24 Sekunden vergleichsweise kurz war. Bereits beim zweiten Gespräch verließ ich mich auf eine natürlichere Frageweise, was zu qualitativvolleren Antworten führte. In der Abschlussphase wurden die Teilnehmer*innen gefragt, ob sie noch etwas zu erzählen hätten bzw. ob sie noch einen für sie wichtig erscheinenden Aspekt im Hinblick auf das Thema einbringen wollen würden.

Im Anschluss an die Interviews bedankte ich mich nochmals für die Teilnahme bei den Lehrpersonen und duplizierte bzw. speicherte die Audioaufnahmen auf meinem Laptop, damit diese verfügbar für die folgende Datenaufbereitung waren.

7.4 Datenaufbereitung

Im Folgenden wird der genaue Prozess der Datenaufbereitung erläutert, welcher bei dieser Masterarbeit aus der Transkription der Audioaufnahmen besteht.

7.4.1 Transkription der Audioaufnahmen

Die Daten sind vorerst nur in gesprochener Sprache vorhanden, was im Zuge der qualitativen Forschung die Transkription verlangt, damit die Daten in eine Form kommen, welche die Basis für eine systematische Auswertung bildet (Misoch, 2019, S. 263). Bei der Transkription werden die Audioaufnahmen in Textdaten umgeschrieben. Bei dieser Phase ist darauf zu achten, gemäß der ethischen Überlegungen (Kap. 7.2), die Klarnamen der Interviewteilnehmer*innen durch Pseudonyme zu ersetzen (Herzmann & König, 2023, S. 68).

Für den Transkriptionsprozess orientiere ich mich an den sieben Schritten von Kuckartz & Rädiker (2022), wobei zuerst die Transkriptionsregeln festgelegt werden müssen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 197). Dabei muss ein dem Forschungsvorhaben passendes Transkriptionssystem ausgewählt werden (Misoch, 2019, S. 264). Von der*dem Forscher*in ist vorher festzulegen, welche Dimensionen in die Verschriftlichung miteinzubeziehen sind. Die Dimensionen umfassen beispielsweise auf die Darstellung von Dialekten, Parasprache (Lachen, Seufzen etc.) oder Wortbetonungen. Die Auswahl der Transkriptionsmethode ist mit diesen

Dimensionen zu vereinbaren und auf das Ziel der Forschungsarbeit abzustimmen bzw. inwieweit welche Bereiche für das Erkenntnisinteresse von Bedeutung sind. Für die vorliegende Masterarbeit wurden die Transkriptionsregeln nach Kuckartz & Rädiker (2022, S. 200-201) angewandt, welche im Folgenden kurz zusammengefasst werden:

- Eigene Absätze für jeden Sprechbeitrag
- Sprechewürfe wie „Ja“; „Nein“ oder „Genau“ als eigene Absätze
- Leerzeile zwischen den Sprechbeiträgen
- Kürzel „I“ für Interviewende und „B“ für Befragte*n als Einleitung der Absätze in fetter Schriftart
- Wörtliche Transkription in Hochdeutsch
- Glättung der Sprache
- Wortstellung, unbestimmte und bestimmte Artikel bleiben auch bei Fehlern gleich
- Deutlich lange Pausen werden durch „(...)“ gekennzeichnet
- Betonungen werden unterstrichen
- Lautes Sprechen wird groß geschrieben
- „mhm“ oder „aha“ werden nicht transkribiert
- „ähm“ wird ohne inhaltliche Bedeutung nicht transkribiert
- Störungen wie beispielsweise „((Handy klingelt))“ sind in Doppelklammern anzugeben
- Angabe von Lautäußerungen in Klammern, Beispiele: „(lacht)“ oder „(stöhnt)“
- Unverständliche Wörter werden durch „(unv.)“ gekennzeichnet
- Vermutungen von Wortlauten werden mit Fragezeichen versehen, Beispiel: „(Kobold)“?

Die digitalen Audioaufnahmen wurden nun in einem ersten Schritt mittels der Diktierfunktion in Word transkribiert. Diese digitale, automatisierte Methode wurde aus zeitlichen Gründen gewählt, wobei die Überarbeitung dennoch drei bis vier weitere manuelle Durchläufe verlangte, bei welchen die oben angeführten Transkriptionsregeln angewandt wurden. Die überarbeiteten und fertiggestellten Transkriptionen aller acht Interviews wurden im Anschluss in die Software MAXQDA geladen. Die Transkriptionen werden mit der inhaltlich-strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, welche im folgenden Kapitel beschrieben wird.

7.5 Datenanalyse

Die Auswertung und Analyse der transkribierten Daten, welche aus den Interviews gewonnen wurden, werden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse vollzogen (Burwitz-Melzer & Steininger, 2022, S. 279 f.). Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wird das Textmaterial durch Kategorienbildung strukturiert (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 108). Ich habe mich für diese Methode entschieden, da sie vor allem für die Analyse von Interviewsequenzen einsetzbar ist. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse werden zwei Vorgehensweisen der Bildung von Kategorien unterschieden: die deduktive und die induktive. Die deduktive Kategorienbildung erfolgt vor der Datenerhebung im Zuge des Ausarbeitens der theoretischen Basis und die induktive Kategorienbildung erfolgt am Datenmaterial selbst. Es kann entweder eine von beiden gewählt werden oder eine Mischvariante. Die qualitative Inhaltsanalyse des Datenmaterials für diese schriftliche Arbeit erfolgt mittels der Software MAXQDA, welche eine wesentliche Unterstützung in allen Phasen der Analyse bietet. Als Grundlage für die Arbeit mit Textdaten dient das Werk *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA* von Kuckartz & Rädiker (2019), aber ebenso das von Kuckartz & Rädiker (2022) herausgegebene Lehrbuch *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden*. Diese unterscheiden bei der qualitativen Inhaltsanalyse drei Formen: inhaltlich-strukturiert, evaluativ und typenbildend (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 104). Für diese Forschungsarbeit wurde die inhaltlich-strukturierte Methode gewählt, da die Kategorien deduktiv und induktiv gebildet werden, was mehrere Durchgänge des Textmaterials verlangt.

7.5.1 Inhaltlich-strukturierte qualitative Inhaltsanalyse

Bevor mit der Kategorienbildung begonnen wird, ist es für die*den Forscher*in von großer Bedeutung, das Datenmaterial zu kennen und im Zuge von mehrmaligem Durchlesen einen Überblick zu bekommen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 96). Es ist zu erwähnen, dass Forscher*innen, welche die Datenerhebung selbst durchgeführt haben, bereits vertraut mit dem Datenmaterial sind (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 91). Das Ziel der Forschung ist, zu erfahren, wie Lehrpersonen den Literaturunterricht in der Sekundarstufe II in Österreich in Bezug auf kulturelle Vielfalt wahrnehmen und wie ein postmigrantischer Literaturunterricht umgesetzt

werden kann. Das Ziel der Beantwortung der Forschungsfrage bildet die Grundlage für die Kategorienbildung (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 95).

In der ersten Phase, der sogenannten „Initiierenden Textarbeit“, wird der transkribierte Text als Ganzes gelesen, um so ein Gesamtverständnis des Textes zu erhalten (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 119). Als Hilfestellung kann die Forschungsfrage neben dem Text liegen, um einen ersten Versuch der Beantwortung dieser anzustellen. Nach der ersten Textarbeit wurde eine Fallzusammenfassung, auch „Case Summary“ genannt, durchgeführt, wobei jedes Interview mit Hinblick auf die Forschungsfrage in einem kurzen Fließtext resümiert wird (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 124).

Phase 2 besteht aus dem Entwickeln von Hauptkategorien, bei welcher das Ziel die Strukturierung des Datenmaterials ist (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 133 f.). In diesem Zusammenhang bilden die Basis für die erste Herleitung der Kategorien die im Interviewleitfaden entwickelten Schwerpunktthemen (Tabelle 3). Somit wurde mit einer deduktiven Kategorienbildung begonnen, welche zuerst einer probenhaften Anwendung an ungefähr 10 bis 25% des Textmaterials angewandt werden muss. Nach einer ersten Erprobung der deduktiv gebildeten Kategorien erfolgt bereits der Übergang zu Phase 3, dem 1. Codierprozess: Der Text muss Zeile für Zeile durchgearbeitet und den verschiedenen Kategorien zugeordnet werden, wobei Stellen, welche nicht der Beantwortung der Forschungsfrage dienen, ausgelassen werden. Kuckartz & Rädiker (2022) weisen darauf hin, dass eine Textstelle mehreren Kategorien zugeordnet werden kann und diese sich so überlappen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 134). In diesem Prozess ist es von Bedeutung, Codierregeln aufzustellen, welche nach Kuckartz & Rädiker (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 136) folgende sind:

- Kodieren von Sinneinheiten (ein vollständiger Satz)
- Absätze und Sätze als zusammenhängend codieren, wenn diese in einem Sinnzusammenhang stehen
- Maß an Text und Informationen finden, welche auch alleinstehend nachvollziehbar sein müssen

Nachdem der ganze Text unter Betrachtung der Hauptkategorien codiert wurde, folgt die Phase 4: das Bilden von induktiven Subkategorien (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 138). Bei diesem Analyseschritt werden die einzelnen Hauptkategorien nach und nach mit Subkategorien versehen, wobei die Textstellen, welche mit einem gewissen Code versehen sind, in einer Liste dargestellt werden. Die anfangs ungeordnete Liste muss im Anschluss systematisiert werden

und Subkategorien können zu allgemeineren Subkategorien zusammengefasst werden. Phase 4 wird abgeschlossen durch eine Tabelle, welche in drei Teile unterteilt wird: „Subkategorie“, „Kurze Definition“ und „Beispiele aus dem Material“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 139 f.).

In der folgenden Phase 5 kommt es zum 2. Codierprozess, bei welchem die Subkategorien den Hauptkategorien zugeordnet werden. Somit muss das gesamte, bereits codierte Material nochmals durchgearbeitet werden. Nach Abschluss dieses umfangreichen Arbeitsschrittes folgt Phase 6 mit der einfachen und komplexen Analyse, welche die Basis für Phase 7 bildet, was unbedingt beachtet werden muss. Für diese Masterarbeit wurde in dieser Phase die „Kategorienbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 148) ausgewählt. Folgenden Leitfragen sind von Bedeutung (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 148):

- „Was wird zu diesem Thema alles gesagt?“
- „Was kommt nicht oder nur am Rande zur Sprache?“

Von Bedeutung ist eine sinnvolle Darstellung der Kategorien, welche gemäß dem Gütekriterium der Nachvollziehbarkeit gestaltet ist. In diesem Schritt ist es im Sinne von qualitativer Forschung gestattet, Interpretationen und Vermutungen anzustellen. Wichtig für die weitere schriftliche Darstellung ist das Lesen der Subkategorien und das Untersuchen dieser im Hinblick auf „Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Auffälligkeiten“ sowie dem Festhalten von beispielhaften Textstellen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 149). Der letzte Teil der qualitativen Inhaltsanalyse besteht aus der Verschriftlichung der Ergebnisse und dem Dokumentieren des Vorgehens (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 154).

Im folgenden Kapitel der Arbeit folgt die Vorstellung des Kategoriensystems.

7.6 Das Kategoriensystem

Die Entwicklung des Kategoriensystems steht maßgeblich in Verbindung mit der Forschungsfrage und der Beantwortung dieser (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 70). Wie bereits in Kap. 7.5 ausführlich beschrieben, wurden die Kategorien in einem ersten Schritt auf Grundlage des Interviewleitfadens deduktiv gebildet und am Datenmaterial angewandt. Im weiteren Kodierprozess erfolgte die induktive Kategorienbildung und die Ausdifferenzierung anhand des Datenmaterials. Für die folgenden Definitionen der einzelnen Kategorien wird das

Schema von Kuckartz & Rädiker (2022) verwendet, wobei sich dieses jeweils auf Darlegung der inhaltlichen Beschreibung, der Anwendung und ausgewählten Textstellen der aufbereiteten Daten zusammensetzt (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 66). Anhand der visuellen Darstellung (Abbildung 2) des Kategoriensystems ist erkennbar, dass jeweils Ordnungs- und Subkategorien gebildet wurden. Darüber hinaus ist anzumerken, dass die Kategorien miteinander in Verbindung stehen bzw. sich auch gegenseitig bedingen.

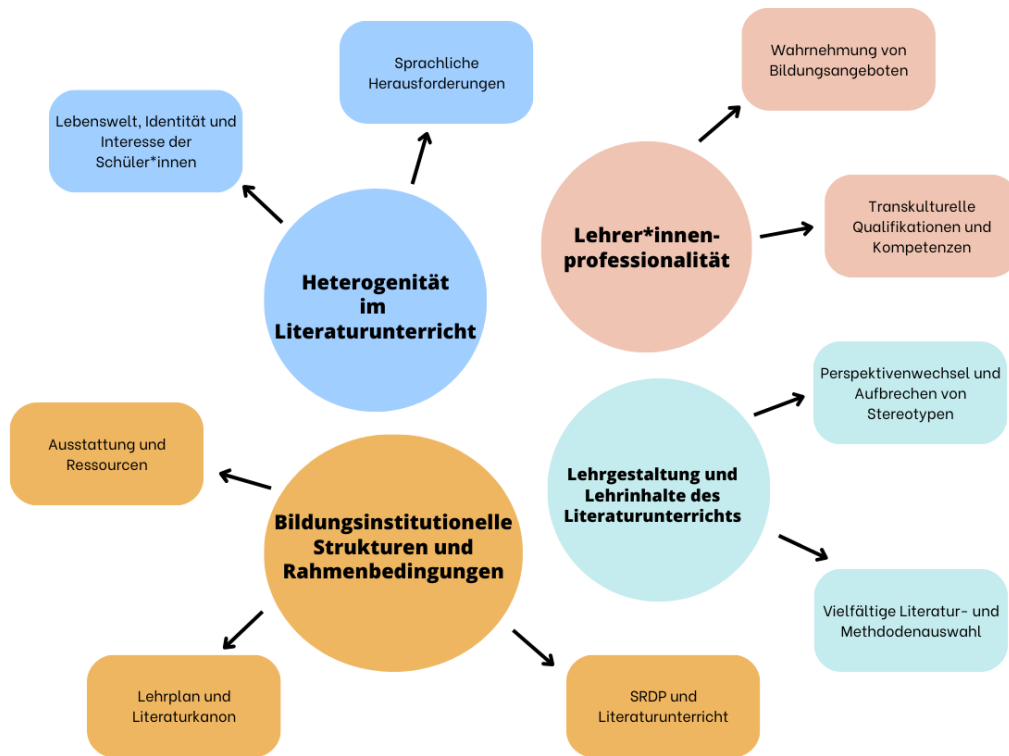


Abbildung 2: Visualisierung des Kategoriensystems

7.6.1 Bildungsinstitutionelle Strukturen und Rahmenbedingungen

In die Ordnungskategorie „Bildungsinstitutionelle Strukturen und Rahmenbedingungen“ fallen alle Kategorien, welche die Gestaltung des Literaturunterrichts in Österreich wesentlich bedingen bzw. reglementieren. Hierzu zählen die Kategorien „Lehrplan und Literaturkanon“, „SRDP und Literaturunterricht“ und „Ausstattung und Ressourcen“.

Lehrplan und Literaturkanon

Mit diesem Code wurden alle Textstellen versehen, in welchen die Interviewteilnehmer*innen den Lehrplan in Verbindung mit dem Literaturkanon ansprechen. Beide Bereiche werden zusammengefasst, da diese sich gegenseitig beeinflussen und der Literaturkanon die Basis für die thematische Rahmung des Lehrplanes bildet.

Beispiel P7: Ich merke aber auch, dass der Druck relativ groß ist, dieses "Naja es muss deutschsprachige Literatur sein" und es muss vor allem ursprünglich deutschsprachige Literatur sein, also es reicht dann auch nicht, dass es übersetzt wurde, sondern es muss wirklich, dass muss ein deutscher oder österreichischer Autor sein, am besten jetzt noch von einer Autorin. Also da merke ich schon, dass relativ viel Druck gemacht wird (...) oder sehr viele Erwartungen gestellt werden, sagen wir es vielleicht so, dass Erwartungen gestellt werden. Und ich halte mich da aber nicht unbedingt daran. (Interview 7: 50-57)

SRDP und Literaturunterricht

Als Rahmenbedingung ist zudem die SRDP zu betrachten, wobei in diese Kategorie Textsegmente fallen, bei welcher der Literaturunterricht in Verbindung mit der SRDP gebracht wird oder generell Bezug auf die SRDP genommen wird.

Beispiel P4: Also achte Klasse ist Textsortentraining. Das ist Training, Training, Training, Training (...) und insofern schon im Literaturunterricht, weil ich will sie immer darauf hinbringen, diese Interpretation zu wählen, deshalb lese ich mit ihnen viel. Natürlich sehr viele der vergangenen Maturaaufgaben, also die Gedichte, wobei die sind ziemlich gut. Die Auswahl der Gedichte und die Kurzgeschichten auch, ganze Texte kommen ja nicht. (lacht) Es gibt sie, aber man tut so, als würde es sie nicht geben. (Interview 4: 191-197)

Ausstattung und Ressourcen

Mit dieser Kategorie werden Textstellen codiert, in denen Lehrer*innen Aspekte nennen, welche sich auf die Materialien, die Zeit oder das Budget beziehen, welche für den Literaturunterricht vorhanden sind bzw. nicht vorhanden sind.

Beispiel P1: Unsere Schulbibliothek hat einfach null Budget, das heißt, wir haben quasi nix Neues, wir haben nur so die Sachen, die halt ich und du wahrscheinlich in der Schule schon gelesen haben und das interessiert die Schüler einfach so null Komma null. Das war schon bei uns damals nicht so Lebenswelt und heute, es kann nicht mehr weiter entfernt sein. Also das passt (...) das schlägt sich ein bisschen würde ich sagen. (Interview 1: 32-37)

7.6.2 Heterogenität im Literaturunterricht

Die Kategorie „Heterogenität im Literaturunterricht“ ist eine Ordnungskategorie, zu welcher alle Aspekte zählen, welche sich auf die kulturelle Heterogenität der Schüler*innen im Literaturunterricht bezieht. Für die Einordnung der Textteile wurden die Codes „Sprachliche Herausforderungen“ und „Lebenswelt, Identität und Interesse der Schüler*innen“ gebildet.

Sprachliche Herausforderungen

Zu dieser Kategorie werden alle Aussagen gezählt, bei welchen die Lehrpersonen die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen ansprechen, welche eine Auswirkung auf verschiedene Dimensionen des Literaturunterrichts haben.

Beispiel P7: Das ist zum Teil sprachlich eine Herausforderung. Das heißt, ich muss beim Literaturunterricht immer mit einberechnen, dass ich sage, es gibt vielleicht welche, die es sprachlich oder die Satzstrukturen nicht verstehen. Ich mach das immer so, dass ich versuche, das zuerst auszuräumen. Dann sage ich, verstehen wir alle den Text und wenn das sozusagen gegeben ist, dann können wir uns auf die emotionale Ebene einlassen. Es ist manchmal ein bisschen eine Herausforderung auf die Auswahl von Literatur, weil man eben sagt, welche Sozialform brauche ich dafür, ist das was, was ich mit der Klasse lesen will oder mit der Klasse besprechen muss oder ist das eigentlich etwas, was sie alleine lesen können und ich nur die Bearbeitung oder die Diskussion im Unterricht habe. Also da muss man finde ich schon mal so ein bisschen mitdenken, wie wähle ich die Literatur aus. Und dass es viele Familien gibt, aber das hat jetzt nicht nur mit der Migration zu tun, wo lesen und Bücher einfach nicht mehr vorhanden sind, das ist auch noch erschwerend. (Interview 7: 160-173)

Lebenswelt, Identität und Interesse der Schüler*innen

Mit dieser Kategorie wurden alle Textstellen versehen, bei welchen die Lehrer*innen die Themenauswahl der Literatur mit der Lebenswelt, der Identität oder dem Interesse der Schüler*innen verbinden.

Beispiel P7: Ganz, ganz wichtig, weil, finde ich über den Kanal ein erster Bezug zu den Schüler- und Schülerinnen-Biografien hergestellt werden kann. Ich hab da, ich meine das betrifft jetzt nicht nur die Migrationsbiografie, aber ich glaub, dass über dieses: „Das kenne ich von mir, das ist meine Erfahrung, das ist das, was ich aus meinem Alltag oder vielleicht von meiner Familie kenne oder aus Erzählungen von meiner Familie kenne.“ Das das einen ersten Zugang ermöglicht und gar nicht jetzt nur auf ich verstehe die Person, sondern auch, ich kann trotzdem schreiben und ich kann vielleicht trotzdem ein Buch schreiben, ich kann vielleicht Autorin oder Autor werden, obwohl oder vielleicht gerade weil ich eben so eine Migrationsbiografie habe. Und das finde ich ist ein wichtiges Signal, dass man sagt: „Schauts, die Bücher stehen hier überall im Bücherregal.“ (Interview 7: 120-130)

7.6.3 Lehrgestaltung und Lehrinhalte des Literaturunterrichts

In diese Ordnungskategorie fallen zwei Themen, wo die Lehrpersonen ansprechen, wie sie den Literaturunterricht gestalten, welche Literatur sie gegenwärtig verwenden und wie sie die Aufgaben eines Perspektivenwechsels und das Aufbrechen von Stereotypen als Inhalt des Literaturunterrichts sehen.

Vielfältige Literatur- und Methodenauswahl

Die Kategorie „Vielfältige Literatur- und Methodenauswahl“ wird codiert, wenn die Lehrpersonen Titel der Werke nennen, welche sie im Unterricht behandeln. Die Kategorie wird

auch codiert, wenn Methoden und Gestaltungsweisen des aktuellen Literaturunterrichts genannt werden. Die Kategorie dient dazu, einen Überblick über aktuelle Literatur- und Methodenauswahl des Literaturunterrichts zu erhalten.

Beispiel P3: Also im „Echtzeitalter“ ist eine der Hauptcharaktere eine Schwarze Person, also wo es auch darum geht eben (...) Lebensrealitäten abzubilden, die nicht dieses homogene, stereotypische Österreich-Bild widerspiegeln, das es eigentlich nicht mehr gibt oder dass es zumindest in der Stadt nicht gibt. (Interview 3: 47-50)

Perspektivenwechsel und Aufbrechen von Stereotypen

In diese Kategorie fallen alle Textsegmente, bei denen die Befragten als eine wichtige Aufgabe des Deutschunterrichts die Anregung des kritischen und reflektierten Denkens der Schüler*innen sehen. Außerdem werden Textstellen markiert, bei welchen in diesem Zusammenhang das Aufbrechen von Stereotypen und der Perspektivenwechsel angesprochen werden.

Beispiel P8: Es war mir wichtig, dass sie über den Tellerrand sehen und dass sie sehen, dass die Welt noch ganz anders sein kann. Und das war für mich schon wichtig, ja. (Interview 8: 135-137)

7.6.4 Lehrer*innenprofessionalität

Diese Ordnungskategorie ist mit den Kategorien gefüllt, welche auf die Fort-, Weiter- und Ausbildung der Lehrpersonen eingehen, sowie damit zusammenhängend den Kompetenzen und Qualifikationen der Lehrpersonen.

Qualifikationen und Kompetenzen

In diese Kategorie fallen alle Textstellen, bei welchen die Lehrpersonen ihre eigenen Qualifikationen und Kompetenzen in Bezug auf die Gestaltung und Wahrnehmung von Unterricht im Kontext von kultureller Vielfalt ansprechen oder reflektieren.

Beispiel P7: Momentan wirklich sehr, sehr viel. Auch deshalb eben, weil ich den Deutsch als Zweitsprache-Bereich übernommen habe. Also insofern bin ich der Meinung, dass ich da sehr, sehr stark drinnen bin. Bei uns an der Schule ist es auch so, dass sehr, sehr viel Sensibilität dafür herrscht. Also es werden viele Angebote wahrgenommen, es wird viel diskutiert darüber, es ist jetzt von der Schule etwas organisiert worden. Also es ist immer irgendwie präsent. Dann in der Arbeitsgruppe, die ich da jetzt geleitet habe zu dem Thema, also es ist sehr präsent und dadurch nehme ich das sehr stark wahr. (Interview 7: 209-216)

Wahrnehmung von Bildungsangeboten

Es wurden alle Textstellen codiert, in welcher von den Lehrpersonen Aspekte angesprochen wurden, die sich auf die Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote beziehen.

Beispiel P8: Man müsste das Curriculum in unserer Ausbildung ändern oder man müsste halt irgendwie auch in die Schule selbst dieses Thema tragen. Ich bin noch im alten Lehrerdienstrecht, weil ich vor Jahren schon unterrichtet habe, und ich habe in dem Sinn keine Fortbildungspflicht wie jemand im neuen Lehrerdienstrecht. (Interview 8: 235-238)

8 Analyse und Interpretation

Im Anschluss an die Vorstellung des Kategoriensystems folgt nun die Analyse und Interpretation der Ergebnisse. Für die Unterscheidung der befragten Personen werden jeweils die Abkürzungen P1 (= Person 1), P2, P3, P4, P5, P6, P7 und P8 verwendet (Tabelle 4). Für alle Personen wird im Sinne vom Nomen „die Person“ die weibliche Form verwendet, da das Geschlecht für diese Masterarbeit nicht von Relevanz für die Analyse ist und zusätzlich die ethischen Grundlagen im Sinne der Anonymisierung eingehalten werden. Die Subkategorien werden nachfolgend einzeln analysiert, sind aber im Rahmen der Ordnungskategorien zu sehen, da sie eng miteinander in Verbindung stehen:

- Bildungsinstitutionelle Strukturen und Rahmenbedingungen
 - Lehrplan und Literaturkanon
 - SRDP und Literaturunterricht
 - Ausstattung und Ressourcen
- Lehrgestaltung und Lehrinhalte des Literaturunterrichts
 - Vielfältige Literatur- und Methodenauswahl
 - Perspektivenwechsel und Aufbrechen von Stereotypen
- Heterogenität im Literaturunterricht
 - Lebenswelt, Identität und Interesse der Schüler*innen
 - Sprachliche Herausforderungen
- Lehrer*innenprofessionalität
 - Transkulturelle Qualifikationen und Kompetenzen
 - Erfahrungen mit Bildungsangeboten in der Sekundarstufe II

8.1 Lehrplan und Literaturkanon

Der Lehrplan bildet die Basis für den Literaturunterricht in der Sekundarstufe II in Österreich. Hierzu wurde den Interviewteilnehmer*innen die Frage gestellt, inwieweit sie mit diesen curricularen Vorgaben umgehen würden bzw. welchen Gestaltungsraum dieser auch bieten würde. Die befragten Lehrpersonen verweisen in diesem Kontext einerseits auf die Offenheit des Lehrplanes, da keine feste Literaturliste vorgegeben ist, aber andererseits auf gewisse Erwartungen, welche in Verbindung mit dem klassischen Literaturkanon stehen und von den Lehrpersonen teilweise als herausfordernde Aufgabe wahrgenommen werden. Das folgende Zitat veranschaulicht diesen Standpunkt:

Und beim Lehrplan ist es in der HAK sehr schwammig, also Literatur findet im Lehrplan keine (...) also es macht gar nix aus, es kommt gar nicht vor, es ist sehr schwammig formuliert. Also es ist sehr offen und wir arbeiten nicht so im Gymnasium so eine To-Do-Liste ab, so von den Epochen. Also ich mache zum Beispiel die literarischen Epochen, wir lesen dann einfache, kurze Werke dazu. Zum Beispiel „Emilia Galotti“. Das hat glaube ich 40 Seiten und sparen uns diese Jahrhundertwerke sozusagen. (Interview 1: 83-90)

P1 spricht die Offenheit des Lehrplanes an, in welchem die Epochen zwar vorgegeben sind, aber keine Werke im Sinne einer Literaturliste. In diesem Zusammenhang gibt es viel Spielraum und es können auch kürzere Werke gelesen werden. Zudem vermittelt der letzte Teil des Zitats den Eindruck, dass die Epochenliteratur bzw. die Werke des klassischen Literaturkanons als Last empfunden werden, weswegen die Lehrperson den Weg wählte „einfache, kurze Werke“ (Interview 1: 88) zu lesen. In diesem Zusammenhang wird die Epochenliteratur sparsamer im Unterricht behandelt, da trotz der Offenheit des Lehrplans gewisse Erwartungen an die Lehrpersonen gestellt werden, wie in folgender Textstelle deutlich zum Ausdruck kommt:

Ich merke aber auch, dass der Druck relativ groß ist, dieses "Naja es muss deutschsprachige Literatur sein" und es muss vor allem ursprünglich deutschsprachige Literatur sein, also es reicht dann auch nicht, dass es übersetzt wurde, sondern es muss wirklich, das muss ein deutscher oder österreichischer Autor sein, am besten jetzt noch von einer Autorin. Also da merke ich schon, dass relativ viel Druck gemacht wird (...) oder sehr viele Erwartungen gestellt werden, sagen wir es vielleicht so, dass Erwartungen gestellt werden. Und ich halte mich da aber nicht unbedingt daran. (Interview 7: 50-57)

P7 spricht zuvor an, dass in diesem Kontext die Meinungen im Lehrerkollegium auseinandergehen würden und „immer wieder Diskussion“ seien (Interview 7: 40-42). Das Zitat verdeutlicht, dass die Erwartungen hoch seien, im Unterricht „ursprünglich deutschsprachige Literatur“ (Interview 7: 52) zu behandeln. Im Hinblick auf das Einbauen von einem kulturell vielfältigen Kanon stellt dies ein Hindernis dar, da durch diese Erwartungen und traditionell verankerten Vorstellungen ein Druck auf den Lehrpersonen liegt. Wenn Lehrpersonen nun nicht wie P7, einen eigenen, individuellen Weg einschlagen und sich durchsetzen, persönlich etwas zu ändern, ist die Abkehr von traditionellen Gestaltungsweisen des Literaturunterrichts

schwierig. Die Vorgaben werden auch von P6 angesprochen, die im Unterschied zu P7 im ersten Dienstjahr ist und sich „auf jeden Fall an die Vorgaben“ (Interview 6: 96) halten würde:

Ich halt mich auf jeden Fall an die Vorgaben, die erfüllt werden müssen. Erstens einmal, weil ich denke, die sind da aus einem Grund, zweitens, weil ich im ersten Dienstjahr bin und weil man da glaube ich generell versucht, gut sich an das zu halten, woran man sich halten muss. Aber weil mein Zweitfach eben Englisch ist, versuche ich trotzdem immer wieder, Querverbindungen eben herzustellen. Das gelingt bei manchen Literaturepochen aber eher nicht so gut, zum Beispiel Vormärz, der ist ja rein schon wegen der Region limitiert auf den deutschsprachigen Raum. (...) Auch so junges Deutschland und so ähnliche Bewegungen, das ist immer recht beschränkt auf diesen Raum. (Interview 6: 96-104)

Es wird deutlich, dass durch die Epochen, die stark „limitiert auf den deutschsprachigen Raum“ (Interview 6: 102-103) seien, die Behandlung von Werken aus anderen kulturellen Räumen bzw. das Aufbrechen des eurozentristisch ausgerichteten Kanon herausfordernd ist. Somit haben Lehrpersonen, welche in einer gewissen Weise „Angst“ vor den Konsequenzen des Ausklammerns der Epochenlektüre haben, recht wenig Spielraum, kulturell vielfältige Literatur im Literaturunterricht zu behandeln. Genauer definiert werden diese Konsequenzen durch folgende Textstelle:

Also wir haben fast 100 % Schüler, die in irgendeiner Form einen Migrationshintergrund haben und ja. Aber ich finde es eben so schwierig, weil man auf der einen Seite ja diesen Kanon hat und man sich dann irgendwie fragt: Was, was tue ich ihnen Gutes, wenn ich das jetzt zum Beispiel total links liegen lasse? Weil es ja doch eine gewisse Erwartung gibt daran, was jemand weiß, wenn er einen gewissen Schulabschluss hat und was bedeutet das zum Beispiel dann auch für die, wenn die zum Beispiel auf eine Uni gehen und vielleicht Deutsch studieren wollen oder einfach auch so in der Gesellschaft sich bewegen und dann weiß ich nicht, vielleicht gesagt wird „Was das und das sagt dir gar nichts oder das hast du überhaupt nicht gelesen?“ (Interview 2: 64-73)

Der Lehrperson verweist im Interview auf die kulturelle Heterogenität der Klasse und darauf, dass die klassisch deutschsprachige und österreichische Literatur für diese wenig Relevanz hat. Wenn nun der klassische, traditionelle Kanon nicht im Literaturunterricht behandelt werden würde, sieht sie die Konsequenzen aus Sichtweise der Schüler*innen, welche nach einem „gewissen Schulabschluss“ (Interview 2: 69) über einen bestimmten Wissensstand verfügen sollten. In diesem Kontext ist interessant, dass P2 sich sehr wohl bereits mit der Thematik des Kanons kritisch auseinandergesetzt hat und dass sie auch anspricht, dass sie nach Reflexion darüber mit einer ersten Klasse der Oberstufe mehr kulturell vielfältige Literatur in den Unterricht einbauen würde: „Und ja, also ich bin jetzt so ein bisschen übereingekommen, dass ich, wenn ich jetzt wieder mit einer fünften Klasse starten würde, würde ich definitiv versuchen, das mehr einzubringen, auch in früheren Schuljahren.“ (Interview 2: 73-76) So lässt sich in diesem Zusammenhang festhalten, dass die Lehrpersonen in Bezug auf die Schüler*innen eine gewisse Verantwortung sehen, da der weiterführende Weg der Schüler*innen nach der Schule von den genannten Erwartungen durchzogen ist.

Im Vergleich zu diesen Aussagen ist im Falle von P8 anzuführen, dass an ihrer Schule eine Literaturliste abzuarbeiten ist, welche sich stark an dem Lehrplan und an den Epochen

orientiert. In diesem Zusammenhang berichtet sie von Problemen, die diese Vorgaben mit sich bringen:

Und sonst habe ich auch Standardwerke rausgesucht, was typisch ist für die Epochen. Aber diese Vorgaben, die es gab, habe ich auf jeden Fall gemacht. Aber es war auch da eine Herausforderung bei den griechischen Sagen, wir haben den Köhlmeier gelesen, dass halt manche Geschichten echt arg sind. Und es ist dann wirklich (...) wenn mich dann Schüler fragen, warum lesen wir das (...) es ist dann wirklich explizit teilweise (...) teilweise diese Themen, diese ganze Inzucht und Gewalt (...) das ist dann schon, auch das ist ein bisschen eine Herausforderung zu erklären, warum wir das jetzt eigentlich machen. Weil ich mir manchmal denke, ich hätte es wahrscheinlich auch nicht gelesen. Also das ist vielleicht auch eine Herausforderung, dass man sich an diese Vorgaben hält, auch wenn man es selbst nicht nachvollziehen kann oder sich schwertut, es zu vertreten. Also ich kann das schon nachvollziehen, ich denke mir, es gehört zu der Grundbildung und alle diese Sachen sind schön und gut, aber aus der Sicht der Schüler verstehe ich auch, dass es nicht zeitgemäß ist oder dass sie es als nicht zeitgemäß empfinden. (Interview 8: 50-63)

Die Schüler*innen würden den klassischen Literaturkanon als „nicht zeitgemäß“ (Interview 8: 63) empfinden. Dabei verweist diese Lehrperson auf den Konflikt, dass der Literaturkanon einerseits zur Grundbildung gehört, aber andererseits nicht in die Lebenswelt der Schüler*innen passt und auch sie selbst sich nicht mit diesem identifizieren bzw. diesen in Bezug auf die Themen authentisch vertreten kann. Auch im weiteren Verlauf des Interviews kommt sie auf persönliche Herausforderungen zu sprechen, welche sie mit den strengen Vorgaben im Sinne einer Literaturliste gemacht hat:

Und ich habe auch schon Momente gehabt, da hab ich gesagt: „Kinder, wir müssen es leider lesen.“ Ich will auch nicht lügen, auch wenn ich privat nicht über Inzest lesen würde, auch, wenn mir lesen so wichtig ist. Und ich habe natürlich argumentiert, es gehört auch zur Weltliteratur und es sind Themen, sowas gibt es noch immer, es gibt Gewalt in der Familie und es gibt immer noch Inzest und es gibt all diese Sachen natürlich. So habe ich versucht, das irgendwie zu erklären, aber für mich war das schwer, also sobald sich der Unterricht von dieser Authentizität für mich wegbewegt hat. Also das war für mich echt schwierig. (Interview 8: 79-92)

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die Lehrpersonen Schwierigkeiten im Umgang mit dem Lehrplan und dem klassischen Literaturkanon haben, welche sich vor allem darin manifestieren, dass es Erwartungen auf Seiten der Lehrpersonen und der Schüler*innen gibt und dass gewisse Werke eine große gesellschaftliche Wertigkeit haben. Dennoch setzen sich die Lehrpersonen mit dem Lehrplan und dem Literaturkanon kritisch auseinander, wie folgende Textstelle deutlich zeigt:

Selber ist es mir wichtiger tatsächlich über alltagsrelevante Themen zu sprechen. Alltagsrelevante Themen kann man mit Literatur aufgreifen, wenn sie die Kinder auch abholen und das funktioniert eben nicht unbedingt mit klassischer Literatur, mit einem Kanon, den es jetzt seit 100 Jahren gibt, sondern das funktioniert mit Literatur, die die Jugendlichen auch berührt auf eine Art und Weise und dann kann man schon vielleicht wieder zurückgreifen auf andere Literatur immer wieder und sagen, schau, deren Perspektive war das damals so, ähnlich wie jetzt bei uns heute und dass man das vergleicht einfach also, dass ein bisschen ein Vergleichen stattfindet. (Interview 3: 76-89)

Die Lehrperson verweist auf die Lebenswelt der Schüler*innen, welche durch den klassischen Literaturkanon nicht abgebildet wird. Der Hauptgrund, warum die Epochenlektüre des Lehrplans für P3 eine geringe Rolle spielt, sind die Schüler*innen, welche durch den klassischen Literaturkanon keine Berührungspunkte in ihrer alltäglichen Lebenswelt haben und

sich mit dieser nicht identifizieren können. Während die bereits erwähnten Personen eine kritische Auseinandersetzung mit dem Lehrplan und Literaturkanon betonen, weist eine Person darauf hin, dass der Literaturunterricht keiner Änderung bedarf:

Wenn wir jetzt uns konzentrieren auf die literaturbezogenen Sachen, dann ist es im Grunde so, dass das noch relativ klassisch abläuft. Also dass Themen und Kanon eigentlich dem entsprechen, was man lange Zeit schon macht und dass es da nicht allzu viel in Änderungen gibt. Also es wird genauso noch der "Faust" gelesen und eben viele andere bekannte Dinge, also ich seh jetzt da persönlich in einer Schule sowie hier noch keine sehr große Veränderung, dass man da neue Wege gehen würde oder dass man große Veränderungen durchführt innerhalb des Literaturunterrichts. (Interview 5: 7-14)

Aus dem Interview mit P5 geht hervor, dass aufgrund der Klassenzusammensetzung keine Auseinandersetzung mit Themen der kulturellen Vielfalt notwendig sei. Diesbezüglich verweist sie darauf, dass es „in der Oberstufe halt meistens so ist, dass wir wenig Personen haben, die außerhalb Österreichs ihre Herkunft haben und auch relativ wenig, die zum Beispiel außerhalb Europas ihre Abstammung haben“ (Interview 5: 41-44). Aus dem Interview mit P4 geht hervor, dass die unterrichtliche Gestaltung mit den Klassikern für sie essenziell sei, aber auch bereits individuelle Gestaltungsversuche gewagt, aber nicht umgesetzt wurden. Wie die Zitate verdeutlichen, findet bei sieben von acht Lehrpersonen eine kritische Auseinandersetzung mit dem Lehrplan und dem Literaturkanon statt. Es geht deutlich hervor, dass es eines gewissen Mutes bedarf, die Vorgaben und Erwartungen nicht zu erfüllen und einen eigenen Weg zu gehen. Der Lehrplan und der Literaturkanon stellen nicht die einzigen Rahmenbedingungen dar, welche für die Gestaltung des Literaturunterrichts in der Sekundarstufe II eine wesentliche Rolle spielen, daher wird im folgenden Kapitel auf die SRDP als Einflussfaktor auf den Literaturunterricht näher eingegangen

8.2 SRDP und Literaturunterricht

Eine weitere Komponente, welche den Literaturunterricht in der Oberstufe maßgeblich beeinflusst und dessen Gestaltung prägt, ist die SRDP. In diesem Zusammenhang war sich die Mehrheit der Befragten einig, dass der Literaturunterricht durch die SRDP in den Hintergrund rückt bzw. die zu behandelnden Themen von der SRDP bestimmt werden und somit weniger zeitliche Ressourcen für diesen vorhanden sind. Folgende Zitate verdeutlichen diese Umstände:

Also Literatur wird dann eigentlich beiseite gelassen. Also vor allem das letzte Semester in der Achten, also oder in der letzten Schulstufe, wird nur mehr Textsorten wiederholt. (Interview 3: 283-285)

Also achte Klasse ist Textsortentraining. Das ist Training, Training, Training, Training (...) und insofern schon im Literaturunterricht, weil ich will sie immer darauf hinbringen, diese Interpretation zu wählen, deshalb lese ich mit ihnen viel. Natürlich sehr viele der vergangenen Maturaaufgaben, also die Gedichte, wobei die sind ziemlich gut.

Die Auswahl der Gedichte und die Kurzgeschichten auch, ganze Texte kommen ja nicht. (lacht) Es gibt sie, aber man tut so, als würde es sie nicht geben. (Interview 4: 191-197)

Diese Textpassagen verdeutlichen, dass durch die SRDP keine Zeit für das Lesen von Ganztexten im Literaturunterricht bleibt und dass die Textinterpretation und -analyse eine wichtige Rolle spielen, wobei diese von den Schüler*innen in den meisten Fällen vermieden werden, wie das nachstehende Zitat verdeutlicht:

Also, je mehr es in die Richtung Matura geht, desto mehr schwindet Literaturunterricht aus dem Deutschunterricht, weil der Fokus nur mehr auf den Textsorten liegt und mehr auf dem Erfüllen der Kompetenzbereiche und auf dem Erfüllen der Operatoren. Und Textinterpretation bei der Matura erfahrungsgemäß keiner nimmt, also wenn dann mal einer dabei ist, dann bin ich sehr überrascht aber im Prinzip nimmt das keiner. Und dadurch verschwindet das sehr stark. Ich probiere es dann immer mit wirklichen Kurztexten, also wirklich Kürzestgeschichten oder Gedichte oder so trotzdem ein bisschen hineinzukriegen. Aber es ist ganz klar, wenn die Frage besteht, Textsorten schreiben oder Literatur, dann fliegt immer der Literaturunterricht raus. (Interview 7: 193-202)

Es wird deutlich, dass sich die Lehrpersonen einig sind, Kurztexte im Literaturunterricht zu behandeln, da für längere Texte wenig Zeit bleibt. Dennoch wird darauf verwiesen, dass die literaturbezogenen Aufgabenstellungen „bei der Matura erfahrungsgemäß keiner nimmt“ (Interview 7: 196-197). Im Fach Deutsch gibt es bei der Matura zudem die Möglichkeit, mündlich zu maturieren, wobei hier ein stärkerer Fokus auf Literatur gelegt wird. Dabei sind sich die befragten Personen aber einig, dass diese Wahloption nur in sehr seltenen Fällen von den Schüler*innen in Betracht gezogen wird, da wahrzunehmen sei, „dass es sehr selten vorkommt, dass überhaupt jemand in Deutsch maturiert“ (Interview 5: 196-197). Die Hauptgründe liegen darin, dass der Aufwand der Vorbereitung sehr groß ist, viele Texte gelesen werden sollten, andere Fächer für die berufliche Zukunft der Schüler*innen mehr Bedeutung haben oder eine gewisse Furcht vor Literatur vorhanden ist. Folgende Zitate verdeutlichen dieses Phänomen:

Also bei einer Schülerin bin ich mir sicher, ich weiß nicht, ob es einen zweiten gegeben hat, die in Deutsch mündlich angetreten sind, ganz einfach, weil andere Fächer für sie. (...) Also wie zum Beispiel die lebenden Fremdsprachen, das ist für sie viel weniger Aufwand. Insofern wählen Sie dann halt aus ihrer Sicht ganz einfach klug. (Interview 2: 317-322)

Also, es ist zunächst einmal wahrzunehmen, dass es sehr selten vorkommt, dass überhaupt jemand in Deutsch maturiert. Also wir haben zum Beispiel jetzt in diesem Jahr von der Klasse, die ich hatte, eine Schülerin, die in Deutsch Matura macht. Ich glaub einfach, dass eben viele Schülerinnen und Schüler befürchten, dass sie viel lesen müssten, dass sie sich vor der Literaturgeschichte fürchten und ähnliches ja. (Interview 5: 196-201)

Im Fach Deutsch ist generell an unserer Schule so, dass das Fach Deutsch sehr wenig ausgewählt wird, weil es eher bei den Oberstufen sich so etabliert hat, dass die Naturwissenschaften stärker repräsentiert sind. Heuer tritt nur eine Person in Deutsch mündlich an und nächstes Jahr wird sich zeigen, aber ich glaube, dass es eher wenige sein werden (lacht). (Interview 6: 49-53)

Deutsch spielt folglich bei der SRDP keine große Rolle für die Schüler*innen und die Schwerpunkte werden auf andere Fächer gelegt. Eine Lehrperson spricht einen weiteren Grund an, warum die Schüler*innen sich auch schriftlich selten mit der literaturbezogenen Aufgabe auseinandersetzen:

Das Problem ist glaube ich bei der Zentralmatura, wenn eine Textinterpretation kommt, dass das dann oft gar nicht so sehr zu dem passt, textmäßig gesehen oder auch an Epochen gesehen. Wo sie wirklich auf ein Wissen zurückgreifen können, weil es ist ganz viel auch Gegenwartsliteratur, wo sie einfach wenig Wissen haben, weil es wenig vorkommt. (Interview 6: 33-47)

Durch diese Beobachtung von P6 kommt in Bezug auf den Literaturunterricht eine gewisse Diskrepanz zwischen Lehrplanvorgaben und den Themen der SRDP zum Vorschein. Die literarischen Texte bei der SRDP würden sich vorwiegend auf „ganz viel auch Gegenwartsliteratur“ (Interview 6: 36) beziehen, welche im Lehrplan nur wenig Platz hat, da die klassische Epochenliteratur, welche von eurozentristischen und nationalen Vorstellungen geprägt ist und in die Werke des „heimlichen Kanons“ einzuordnen sind, von größerer Bedeutung sei. Aufgrund fehlender Kenntnisse im Bereich der Gegenwartsliteratur ist dies bei der SRDP eine Herausforderung für Schüler*innen, da im Literaturunterricht meist die Epochenliteratur im Mittelpunkt steht. Die Epochenliteratur deckt bis zur 7. Klasse der Oberstufe die Zeit von der Antike bis zur Wiener Moderne ab. Laut Lehrplan sollte Gegenwartsliteratur erst gegen Ende der 8. Klasse im Unterricht gelesen werden (Kapitel 5.1.1). Nur am Rande kommt im Interview mit P3 zur Sprache, wie man den Schüler*innen die Angst vor der Wahl der Aufgaben mit literarischem Schwerpunkt nehmen kann:

Ich habe zwar die Erfahrung gemacht, dass doch einige in der Klasse, die ich jetzt zur Matura geführt habe, diese Interpretation gewählt haben, aber das hat vielleicht auch eben mit der Vorarbeit zu tun, dass man ihnen die Angst nimmt, die eigene Meinung zu einem Kunstwerk oder zum Beispiel einem literarischen Kunstwerk zu entwickeln oder da etwas reinzuinterpretieren. Und ich glaube, wenn man das aktiv fördert ohne ihnen einen (...) definitiven Weg vorzugeben jetzt inhaltlich, dann kann das schon funktionieren trotzdem. Aber in der Achten ist eigentlich sehr wenig Literatur (...) was schade ist. (Interview 3: 283-299)

In diesem Zusammenhang spricht P3 an, dass sie viel Vorarbeit leisten und „das aktiv“ (Interview 3: 297) fördern würde, um die Schüler*innen zu ermutigen, die Textinterpretation oder -analyse zu wählen, da hiervor oft ein gewisser Respekt besteht. P2 ist die einzige befragte Person, welche „das Gefühl“ habe, „dass das überhaupt nicht stimmt“ (Interview 2: 295) und dass der Literaturunterricht durch die SRDP nicht in den Hintergrund rücken würde. Ihre Aussagen sind aber unter den Bedingungen zu betrachten, dass sie selbst im Bildungsministerium aktiv sei: „ich bin natürlich ein bisschen gebiast, weil ich bin ja in dem Thema beschäftigt, das quasi mit der Erstellung der Deutschmatura zu tun hat.“ (Interview 2: 290-292).

8.3 Ausstattung und Ressourcen

Um einen Literaturunterricht im Sinne einer postmigrantischen Perspektive umzusetzen, spielen neben den Rahmenbedingungen Lehrplan, Literaturkanon und SRDP die vorhandenen Ressourcen in unterschiedlichen Dimensionen eine wichtige Rolle für Lehrpersonen. In diesem Sinne berichten die befragten Personen in den Interviews davon, dass es nicht die notwendigen Ressourcen gibt, um eine Veränderung in den Literaturunterricht zu bringen bzw. kulturell vielfältige Literatur zu behandeln. Eine erste Dimension, welche eine Herausforderung für Lehrpersonen darstellt, sind die fehlenden finanziellen Mittel:

Unsere Schulbibliothek hat einfach null Budget, das heißt, wir haben quasi nix Neues, wir haben nur so die Sachen, die halt ich und du wahrscheinlich in der Schule schon gelesen haben und das interessiert die Schüler einfach so null Komma null. Das war schon bei uns damals nicht so Lebenswelt und heute, es kann nicht mehr weiter entfernt sein. Also das passt (...) das schlägt sich ein bisschen würde ich sagen. (Interview 1: 32-37)

P1 verdeutlicht, dass die Schulbibliotheken mit Werken des klassischen Literaturkanons bestückt sind, welche an die gegenwärtige Lebensrealität der Schüler*innen kaum anknüpfen könnten und „nicht mehr weiter entfernt sein“ (Interview 1: 35) könnten. Somit spielt die Finanzierung der Schulbibliothek eine große Rolle, wenn die Frage aufkommt, was im Literaturunterricht gelesen werden soll. Auf dieses Phänomen kommt auch P7 zu sprechen:

Nein, also es gibt eine Leseliste im Sinne von das ist als Klassensatz da. (...) Das ist natürlich dadurch, dass wir auch finanziell ein bisschen entlasten wollen, orientieren wir uns zum Teil natürlich daran. (Interview 7: 95-98)

Sowohl P1 als auch P7 geben in den Interviews an, dass das Kaufen von Büchern für die Schüler*innen bzw. für die Eltern der Schüler*innen ein finanzielles Problem und eine zusätzliche Belastung darstellt. Daher ist es schwierig, diverse Literatur im Unterricht zu behandeln, da neue Bücher Geld kosten und wie P1 sagt, „die Eltern wahrscheinlich nicht begeistert sind, wenn ich mit neuen Büchern komme, die es nur als Hardcover gibt und die 25 Euro kosten“ (Interview 1: 252-254).

Die Schulbibliothek ist für Lehrpersonen ein wesentlicher Einflussfaktor für die Auswahl von Literatur. Aus folgendem Interviewausschnitt geht hervor, dass Werke, welche kulturell vielfältige Lebensrealitäten abbilden, in den Schulbibliotheken kaum repräsentiert sind:

I: Und wenn wir jetzt von den Büchern reden, die was in Klassenstärke vorhanden sind in der Schule (...) Also gibt es da zum Beispiel Bücher von Autor*innen mit Migrationsbiografie oder Schwarzer Autor*innen oder Autor*innen of Color?

B: (...) Also Migrationsbiografie zum Teil uralte, also sowie Raabe, Knapp und ähnliches. (...) People of Color glaube ich ehrlich gesagt nicht, nein. (...) Also ich beziehe mich jetzt wirklich auf die, die im Deutschunterricht verwendet werden, also der Englischunterricht interessiert hier jetzt nicht, oder?

I: Nein.

B: (...) Dann glaub ich ehrlich gesagt nicht, nein. Also mir würden spontan keine einfallen. (Interview 7: 107-116)

Hierdurch kann die Erkenntnis gezogen werden, dass die Schulbibliotheken nach dem klassischen Kanon ausgerichtet sind und diese nicht der kulturellen Vielfalt der Gesellschaft gerecht werden. Hinzu kommt, dass das Budget für die Schulbibliothek knapp sei: „Ich habe dieses Jahr 270 Schüler und ich werde ihnen nicht 270 Bücher kaufen und die Bibliothek wird es auch nicht kaufen“ (Interview 1: 291-292). Obwohl im Interview mit P7 darauf verwiesen wird, dass in der Schule eine hohe Sensibilität für migrationsgesellschaftliche Themen herrscht, da ein Großteil der Schüler*innen eine Migrationsbiografie hat, bildet die Schulbibliothek nicht die Lebensrealitäten der Lernenden ab bzw. verfügt über keinen diversen Schwerpunkt. P7 verweist aber selbst darauf, dass es für sie in ihrer Lehrtätigkeit wichtig sei, migrationsgesellschaftliche Themen bzw. Themen, die nah an der Lebensrealität der Schüler*innen sind, zu thematisieren, was aufgrund der eben genannten Voraussetzungen nur durch Eigeninitiative umgesetzt werden kann. In diesem Zusammenhang verweisen P1, P6 und P7 auf fehlende Didaktisierungen im Hinblick auf gegenwärtige, kulturell vielfältige Literatur:

Also das ist ein bisschen schwierig. Ich finde, es gibt so wenig Didaktisiertes überhaupt. Also es gibt quasi keine moderne Literatur ordentlich didaktisiert. Das letzte ist wahrscheinlich aus 2015 (lacht). Und das finde ich ein bisschen schade muss ich sagen. (Interview 1: 161-164)

Und ich versuche auch auf das einzugehen, aber es ist eigentlich schon schockierend, wie wenig Material es dazu gibt. Also wenn man was halt aufgreifen möchte, dann muss man das alles selber erstellen. Was gut ist und was Spaß macht, aber mit einer vollen Lehrverpflichtung manchmal halt wirklich schwierig ist. (Interview 6: 218-222)

Das ist meistens dann die Arbeit in den Ferien. Also planen, was kommt da ungefähr auf einen zu und da hab ich dann in den Ferien halt Arbeitsblätter zu erstellen, Material didaktisieren, was vielleicht schon da ist, aber halt nicht didaktisiert ist. (...) Es gibt tatsächlich dazu relativ wenig finde ich, also ich würde mir da zum Teil vor allem für die Sekundarstufe II mehr wünschen. (Interview 7: 68-74)

Die Lehrpersonen verweisen darauf, dass es kaum Unterrichtsmaterial für die Sekundarstufe II zu gegenwärtiger Literatur bzw. Literatur, welche nicht ein traditioneller Teil des Literaturkanons ist, gibt. Somit sind Lehrpersonen, welche diese im Literaturunterricht behandeln wollen, gefordert, durch Eigeninitiative selbst Materialien zu ausgewählten Lektüren zu erstellen und „dann in den Ferien“ (Interview 7: 68) diese Mehrarbeit zu leisten. Dies erfordert somit einen zeitlichen Mehraufwand für die Lehrpersonen, was eine weitere Schwierigkeit darstellt. Von mehreren Lehrpersonen wird zudem angesprochen, dass Literaturbücher kaum Literatur abseits des traditionellen Kanons behandeln und „wenn man jetzt wirklich nur mit dem Literaturbuch arbeiten würde, kommt man kaum damit in Kontakt“ (Interview 6: 202-203). Durch diese Umstände kann zusammengefasst werden, dass die Motivation und Eigeninitiative der Lehrpersonen einen wesentlichen Faktor darstellen, um diverse Literatur zu einem Teil des Literaturunterrichts zu machen. Es ist folgend auf den Faktor

Zeit zu verweisen, welcher einen wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung des Literaturunterrichts hat. Neben dem Mehraufwand, Materialien zu erstellen, ist eine weitere Herausforderung, für diese Materialien im Unterricht Zeit zu finden. Wie bereits im letzten Kapitel angesprochen, nimmt das Üben der Textsorten für die SRDP einen großen Platz in der Oberstufe ein, was diese zwei Kategorien miteinander verknüpft.

Ja, also ich bedauere, dass eigentlich die Literatur sehr wenig Zeit hat und würde mir das anders wünschen, weil das in meiner Schulzeit auch anders war. Und weil ich natürlich dann auch ja einen wichtigen Teil meines Lebens damit verbracht habe, Germanistik zu studieren. Aber ich glaube, wenn man dann eben konkret unterrichtet, dann geht es darum, aus den gegebenen Möglichkeiten eben etwas möglichst Gutes zu machen und trotzdem irgendwie Literarischem, Politischem, Gesellschaftlichem Platz zu machen. (Interview 5: 224-231)

Wie P5 sehen auch andere Lehrpersonen in Bezug die zeitlichen Ressourcen, welche dem Literaturunterricht in der Sekundarstufe II beigemessen werden, große Lücken. Diesem steht im Deutschunterricht wenig Zeit zu Verfügung und je nach Lehrperson findet dieser im Unterricht jeweils weniger oder mehr Platz. Neben den Rahmenbedingungen auf organisatorischer Ebene spielen weiters auch sprachliche Herausforderungen eine Rolle, welche die Gestaltung des Literaturunterrichts beeinflussen.

8.4 Vielfältige Literatur- und Methodenauswahl

Bevor ich in den folgenden Kapiteln näher darauf eingehe, inwieweit mit der Heterogenität der Schüler*innen im Literaturunterricht umgegangen wird, soll zunächst geklärt werden, welche Lektüre die Lehrpersonen aktuell im Unterricht lesen und wie sie den Unterricht gestalten, um der kulturell vielfältigen Gesellschaft gerecht zu werden. In diesem Kapitel steht einerseits im Mittelpunkt, welche Lektüren die Lehrpersonen neben den Klassikern („Weltliteratur“) in den Interviews ansprechen und andererseits, durch welche Methoden der Literaturunterricht gestaltet wird. Neben den klassischen Schullektüren, die von den Lehrpersonen im Unterricht behandelt und im Interview erwähnt wurden, wie beispielsweise „Das Parfum“, „Die Leiden des jungen Werther“, „Faust“, „Nathan der Weise“, „Die Verwandlung“, „Emilia Galotti“, „Gut gegen Nordwind“ oder „Woyzek“, erwähnten einige der Befragten, dass sie nicht nur Klassiker, sondern auch Werke lesen, die im Sinne eines Literaturunterrichts der kulturellen Vielfalt stehen. P1 berichtet davon, Leselisten mit einem kulturell vielfältigen Schwerpunkt zu gestalten:

Da gibt es voll viele Übersetzungen, Japan, Korea zum Beispiel. Das ist auch bei den Schülern gerade sehr in, also diese Kultur finden sie sehr cool. Aber ich habe auch aus anderen (...) ich habe auch afrikanische Werke auf Listen, ich hatte auch südamerikanische Sachen teilweise, aber die kommen nicht so toll an, es ist zu weit weg, glaube ich. Also Englisch, USA, Kanada glaube ich, da kommt immer wieder was. Aber das macht nicht so den

Hauptteil aus. Und in Europa gibt es auch (...) da habe ich auch verschiedene Leute aus verschiedenen Ländern. In Europa da habe ich auch viel, das ist so Migrationsliteratur würde ich sagen, also Menschen, die nach Österreich oder Deutschland migrieren und dann hier veröffentlichen. Also keine Übersetzungen, sondern deutsche Sachen. (Interview 1: 101-111)

P1 gestaltet für ihren Literaturunterricht umfangreiche Leselisten, bei welchen sie Werke zu verschiedenen Kulturräumen heraussucht. Diese Leselisten stellen die Grundlage für Referate dar, welche von den Schüler*innen zu einem Werk ihrer Wahl gehalten werden müssen. Weiters führt P1 an, dass sie beispielsweise zur Arbeit mit der Literatur eine Gesprächs- und Diskussionsrunde gestaltet oder auch über die Literatur abprüft. Sie verweist darauf, dass sie „sehr viel privat“ lesen würde und „viel Neues, also sehr viel Aktuelles“ (Interview 1: 95), was sie für ihre Leseliste als Inspiration nutzt. Die Leselisten dienen aber nicht nur als Grundlage für Referate, sondern sollen auch Empfehlungen für lesebegeisterte Schüler*innen sein. Aus den Interviews geht außerdem hervor, dass besonders das Werk „Echtzeitalter“ von Tonio Schachinger in den Schulen gelesen wird, welches P1, P3 und P5 erwähnen. In „Echtzeitalter“ werden verschiedene kulturelle Perspektiven vermittelt, wie P3 erklärt:

Also im „Echtzeitalter“ ist eine der Hauptcharaktere eine Schwarze Person, also wo es auch darum geht eben (...) Lebensrealitäten abzubilden, die nicht dieses homogene, stereotypische Österreich-Bild widerspiegeln, das es eigentlich nicht mehr gibt oder dass es zumindest in der Stadt nicht gibt. (Interview 3: 47-50)

P7 erwähnt, dass sie kulturell vielfältige Literatur in den Unterricht einbaut, indem sie die Schüler*innen aktiv in die Gestaltung von diesem miteinbezieht:

Also zum Beispiel haben wir jetzt das Thema Kinderliteratur gehabt und so ein bisschen die „böse schwarze Pädagogik“ und da habe ich so Märchen, Kinderlieder in den Erstsprachen mitnehmen lassen und das haben sie dort dann übersetzen dürfen und damit haben wir weitergearbeitet. Also ich greif nicht automatisch nur auf Übersetzungen zu, sondern ich versuche, dieses Erarbeiten von der Literatur im Unterricht zu machen. (Interview 7: 62-68)

P7 nutzt die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen als Ressource, um diese in den Unterricht einzubauen und unterschiedlichen Perspektiven einen Platz zu geben. Für die Sekundarstufe II stellt dies eine vorteilhafte Methode dar, da die Schüler*innen in der Lage sind, selbst Recherchen zu tätigen und so selbstständig zu arbeiten. Weiters sind für P7 Diskussionen über die Literatur und die Themen, welche in dieser verhandelt werden, ein wesentlicher Bestandteil ihres Methodenrepertoires, da die Schüler*innen hierdurch die eigenen Meinungen einbringen könnten: „Also wenn dieses, ich sage mal, dieser Bonus vor der Nase hängt, dann können wir diskutieren darüber, dass sie sich viel schneller und viel, viel tiefer auf die Texte einlassen“ (Interview 7: 31-34). Auch P3 nutzt die Potenziale der unterschiedlichen Biografien und der Mehrsprachigkeit, indem sie beispielsweise die Schüler*innen Liedtexte, mit welchen diese sich identifizieren können, in den Unterricht mitbringen lässt (Interview 3, Pos. 228-236). Zudem berichtet auch P6 in Bezug auf die Gestaltung des Literaturunterrichts, dass sie dies oft

in Kombination mit Musik und Liedtexten macht. P8 greift auf Referate zurück, wobei vor allem die freie Themenwahl eine Abwechslung im Hinblick auf das „Abarbeiten“ der traditionellen Leseliste für die Schüler*innen bietet:

Also wir haben da diese Newsletter erstellt und da durfte jeder ein Genre wählen und aus den Genres, die die Schüler wählen durften, habe ich dann eine Auswahl getroffen und dann durften sie sich ein Buch aus dem Genre auswählen. Und so waren alle wirklich sehr motiviert, das zu lesen. Weil es zumindest ungefähr was war, was sie sich selber ausgewählt haben und ungefähr ein Genre war, das sie interessant fanden. (Interview 8: 68-73)

Aus diesen Ausführungen kann konkludiert werden, dass die Lehrpersonen den Literaturunterricht in der Oberstufe so gestalten, dass die Schüler*innen selbst Themen in diesem miteinbringen und dadurch ihre Interessen vertreten können. Interessant erscheinen im Gegensatz dazu die Erlebnisse von P4, welche auch versucht hat, die Schüler*innen mithilfe einer Mind-Map selbst Themen wählen zu lassen, wobei vor allem „Religion“ und „Krieg“ für die Lernenden von Interesse waren. Die Lehrperson spricht im Interview aber davon, dass sie für diese Bereiche keine geeignete Literatur gefunden hätte und somit das Thema „Flucht“ als Vorschlag eingebracht habe:

Da habe ich zwei Listen gemacht, wo bei einem steht Flucht und Flucht ist die Flucht von einem Staat in den anderen. So Schleppergeschichten oder Mittelmeer oder ganz, ganz, ganz viele Geschichten. (...) Auch so Fluchtgeschichten, die sich innerhalb des Landes abspielen, von einem Teil des Landes in den anderen flüchten. Aber das hat sie überhaupt nicht interessiert (lacht). (Interview 4: 64-69)

Im Zusammenhang mit diesem Beispiel ist im weiteren Verlauf des Interviews der Eindruck entstanden, dass die Lehrperson im Literaturunterricht „Religion“ und „Krieg“ nicht thematisieren wollte, da diese Themen stark polarisieren und die Lehrperson nicht in Konflikt geraten wollte. Da die Schüler*innen aber ein großes Interesse gezeigt haben, ist zu hinterfragen, ob der Grund für die Demotivation der Schüler*innen das aktive Ausblenden dieser Themenbereiche war. Am Rande wurde von zwei befragten Personen zudem angesprochen, wie das Verhältnis von Klassikern und dem Thema Vielfalt in der Gesellschaft für sie wirkt. P5 nutzt für ihren Unterricht beispielsweise auch Klassiker, um Themen der vielfältigen Gesellschaft zu thematisieren:

Ja, das ist in Österreich (...) ist ja dieses Thema der Migration oder der verschiedenen kulturellen Identitäten auch in den österreichischen Klassikern schon lang da. Also dann muss man eben sich das bewusst machen. Der Joseph Roth ist ein Erzähler, der unterschiedliche kulturelle Identitäten sehr wohl zeigt im "Radetzky marsch" (Interview 5: 84-88)

Im Gegensatz hierzu spricht auch P2 von einem gewissen Vergleichen und Aufbrechen von Stereotypen, was durch Klassiker angeregt werden kann, aber dass in diesen sich beispielsweise wenig zur Thematik „Migration“ finden lässt:

Zur Migration gibt es in so alter Literatur leider, also in diesem kanonischen Werken relativ wenig. Aber zum Beispiel so im Hinblick auf Geschlechterrollen gibt es einfach ganz viel, was man thematisieren kann. (Interview 2: 81-83)

In Bezug auf Klassiker und deren Potenzial, der kulturell vielfältigen Gesellschaft gerecht zu werden, gehen die Meinungen zwischen den Lehrpersonen auseinander. Mit Blick auf P2 erscheint es als interessant, dass sie in dem Interview davon spricht, durch das Werk „Muss ich das gelesen haben?“⁹ angeregt worden zu sein, darüber nachzudenken, vielfältige Literatur in den Unterricht einzubauen und dies mit einer ersten Klasse der Oberstufe auch umzusetzen:

Und ja, also ich bin jetzt so ein bisschen übereingekommen, dass ich, wenn ich jetzt wieder mit einer fünften Klasse starten würde, würde ich definitiv versuchen, das mehr einzubringen, auch in früheren Schuljahren. (Interview 2: 73-76)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrpersonen unterschiedliche Sicht- und Gestaltungsweisen in Bezug auf eine „Vielfältige Textauswahl“ haben. Klassiker sind immer noch ein essenzieller Teil des Literaturunterrichts, aber es wird dennoch versucht, dies aufzubrechen und durch das aktive Einbeziehen der Schüler*innen neue Werke im Unterricht zu behandeln.

8.5 Perspektivenwechsel und Aufbrechen von Stereotypen

Für einen Literaturunterricht im Sinne einer postmigrantischen Perspektive essenziell sind der Perspektivenwechsel, das Aufbrechen von Stereotypen und der Abbau von Binaritäten. Diesbezüglich wurden die Lehrpersonen gefragt, wie sie mit diesen im Literaturunterricht umgehen bzw. in welcher Form dies thematisiert wird. P2 führt ein Beispiel aus dem Unterricht an, welches zu einer Auseinandersetzung mit diesem Thema geführt hat.

Aber ich meine nicht nur, weil „Nathan der Weise“ ist jetzt vielleicht ein blödes Beispiel, weil da kann man ja also sehr viele so klischeehafte Dinge oder problematische Sachen tatsächlich oft aufgreifen, weil natürlich, das fängt schon an, wo spielt es? Ja, in welchem Land? Was ist das Land, wer kommt da vor? Und das ist mir wirklich schon passiert, dass Schüler sagen, wenn man das mit verteilten Rollen zum Beispiel lesen: "Nein sie lesen jetzt nicht den Nathan, weil der Jude ist." (...) oder sie sagen es vielleicht nicht so, aber ich weiß, dass es das ist ja. Und das gibt dann halt dann auch Anlass, sozusagen darüber zu sprechen, über solche Dinge. (Interview 2: 205-218)

Rollenspiele im Literaturunterricht bieten eine gute Möglichkeit, einen Perspektivenwechsel bei den Schüler*innen anzuregen. Das Beispiel zeigt, dass die Auseinandersetzung mit gewissen Themen bei den Schüler*innen Verweigerung hervorrufen kann. Wenn es um Perspektivenwechsel oder den Abbau von Stereotypen geht, werden oft Themen angesprochen, zu welchen es kontroverse Meinungen gibt, die oft durch die Medien verstärkt werden. Als Lehrperson ist es in diesem Sinne wichtig, kompetent auf diese Diskussionen einzugehen. Im weiteren Verlauf des Interviews wäre es spannend gewesen, zu erfahren, inwieweit die

⁹ *Muss ich das gelesen haben?* wurde von Teresa Reichl im Jahr 2023 veröffentlicht.

Lehrperson mit dieser Situation umgegangen ist, daher wurde auch mit der offenen Frage „Also du thematisierst das dann schon?“ (Interview 2: 219) versucht, näher auf das Ereignis einzugehen und einen möglichen Umgang mit dem Thema zu analysieren, wobei die Antwort von P2 sehr zögerlich war:

Ja, (...) mache ich schon. Wobei ich sagen muss jetzt, wie eben dieser neuerliche Angriff da jetzt von der israelischen Armee auf den Gazastreifen war. Also da habe ich mir schon irgendwie gedacht: "Boah, ich hoffe, da kommt jetzt nicht irgendwas". Also ich habe mich da sehr überfordert gefühlt, ehrlich gesagt damit. (Interview 2: 220-224)

In dieser Textpassage spricht P2 von Überforderung in Bezug auf polarisierende Themen, bei denen aber Stereotype und einseitige Perspektiven eine wesentliche Rolle spielen. Somit bleibt diesbezüglich unklar, wie oder ob P2 diese Themen mit den Schüler*innen aufarbeitet oder ob diese aufgrund von Überforderung ignoriert werden. Auch P3 spricht in diesem Themenfeld ein Beispiel an, bei welchen Schüler*innen Stereotype reproduziert haben:

Es kommt dann immer wieder vor, es ist bei mir im Unterricht auch dieses Jahr mal vorgekommen, dass sie dann Stereotype zum Beispiel von afghanischen Männern reproduziert haben, wo mehrere Leute mit afghanischem Migrationshintergrund in der Klasse sind. Das ist eine sehr, sehr toxische Reproduktion ist und sie haben das gemacht, um (...) das irgendwie zu belächeln aber trotzdem haben wir dann eine längere Aufarbeitung gemacht diesbezüglich. Diese Reproduktion ist immer auch eine, so eine Festigung dieser Stereotype. (Interview 3: 94-103)

Im Unterschied zu P2 führt P3 explizit an, dass in diesem Zusammenhang eine längere Aufarbeitung des Vorfalles stattgefunden hat. In einer weiteren Textpassage, in der P3 den Vorfall näher aufgreift, wird die Wichtigkeit des An- und Besprechens solcher Vorfälle deutlich hervorgehoben:

Die haben dann halt genau solche Adjektive verwendet, die ich jetzt selbst auch nicht reproduzieren möchte, aber die halt stereotypisch für afghanische Asylbewerber, tatsächlich nur Werber immer wieder vorkommen in verschiedenen Medien und wir dann ein langes Gespräch darüber geführt haben, eben, dass die Schüler*innen, die ich unterrichte, zu einem Großteil schon in einer benachteiligten Position sind durch ihre Namen, durch ihre Hautfarbe und dass sie dadurch sich eigentlich nur selber schaden, auch wenn sie das vielleicht als eine humorvolle Art der Verarbeitung dieser Ungerechtigkeit sehen, aber dass dieselbe Rollenverarbeitung gleichzeitig auch immer etwas ist, was ihnen selbst schadet, auch wie bei Comedy-Specials, bei denen eine dicke Person Dickenwitze macht. So ist es ja auch auf eine Art und Weise ein Schutzschild, das man sich baut, aber gleichzeitig eine (...) auch in meinen Augen aus einem Mangel aus Selbstliebe heraus passiert oder so. (Interview 3: 109-121)

Das Bewusst machen dieser Themen ist von großer Bedeutung für den Unterricht, damit die Schüler*innen darauf aufmerksam gemacht werden, in welcher Weise Stereotype durch Sprache reproduziert werden und dies auch zu reflektieren. Auch in Unterrichtsmaterialien werden Stereotype oft reproduziert, wie P7 thematisiert:

Ich finde es nur dann problematisch, weil eigentlich diese Diskussion den großen Raum einnimmt und eigentlich die Literatur oder das, was ich dann machen möchte, in den Hintergrund drängt. Und darum ärgere ich mich über diese Stereotypen, die da drinnen sind. (Interview 7: 90-93)

Dieses Zitat verdeutlicht, dass es wichtig ist, stereotype Darstellungen in Literatur und auch didaktisiertem Material im Unterricht zu thematisieren. Es wird ersichtlich, dass es der

Lehrperson persönlich wichtig ist, dies aufzuarbeiten und ohne Kontextualisierung im Raum stehen zu lassen und dass sie in dem Bereich sensibilisiert ist. Für eine postmigrantische Perspektive ist es von großer Bedeutung, einen Perspektivenwechsel bei den Schüler*innen anzuregen. Hierfür schildet P8 ihren Umgang mit dieser Thematik anhand eines Beispiels aus dem Literaturunterricht:

Also ich habe da ein Buch, das ist inzwischen auch auf Deutsch. Das ist von Trevor Noah die Biographie. Die ist super toll angekommen. Da waren Personen of Color und auch wirklich die Apartheid und all diese Dinge. Es war mir enorm wichtig, eben zu zeigen, was uns in unserer „Ersten-Welt-Bubble“ nicht bewusst ist. Es ist auch legitim, mit 16 oder 17 ist man eben in seiner eigenen Welt, ist auch alles schön und gut. Aber das war mir sehr wichtig, das muss ich schon sagen. Da bin ich jetzt echt von deutschen und österreichischen Autoren weggegangen und das war halt super. Wir haben auch, das ist so klassisch, nicht ewig viel Zeit für Literatur gehabt. Aber das war so ein Buch, das haben wir bis hinten durchgelesen. (Interview 8: 122-131)

P8 hat bewusst ein Buch ausgewählt, mit welchem sie „von deutschen und österreichischen Autoren weggegangen“ (Interview 8: 128-129) sei. Durch das Betonen, dass das Buch vollständig gelesen wurde, kann darauf geschlossen werden, dass dies nicht oft vorkommt, aber dass das Thema die Schüler*innen abgeholt hat. Auch P6 teilt ihre Erfahrungen im Umgang mit stereotypen Darstellungen:

Also sie merken das oft, wenn eine Textstelle halt vorkommt, wo gerade sowas vorkommt, eben Stereotypen oder es wird irgendwie diskriminierend über irgendwen gesprochen. Dann merken sie das eigentlich schon ganz schnell selber und finden das dann voll arg, dass das so vorkommt, wo ich halt oft dann ihnen sagen muss: "Ja, ihr habt recht, das ist wirklich für die heutige Zeit voll arg, dass das so vorkommt" oder eher "Damals wurde über dieses und jenes anders gesprochen, und heute muss man halt anders darüber nachdenken und da hat man halt mehr Wissen darüber." (Interview 6: 140-148)

Auch P6 ist es wichtig, diese Themen aktiv anzusprechen und die Schüler*innen anzuregen, gewisse Darstellungen zu hinterfragen und deren Hintergründe zu klären. Wie P2 und P3 hat auch P6 während des Unterrichts erlebt, dass Schüler*innen Stereotype, welche in literarischen Werken vorkommen, nicht hinterfragen und diese als gegeben annehmen. Im weiteren Verlauf des Interviews betont P6, dass es wichtig ist, die Schüler*innen zum Nachdenken anzuregen und dass auch die sprachlichen Darstellungen von literarischen Werken immer wieder zu hinterfragen sind, da „ihnen das im ersten Moment noch gar nicht so bewusst war, mit welchen Wörtern da bewusst vom Autor eigentlich provoziert wird“ (Interview 6: 153-155). In klassischer Literatur werden Stereotype oft reproduziert, was Lehrpersonen vor die Herausforderung stellt, diese im Unterricht zu dekonstruieren, wie P7 anführt:

Ich finde das ganz, ganz, ganz kritisch und ganz gefährlich. In der klassischen Literatur geht es noch, weil ich als Lehrperson da bin, die das thematisiert und die darauf hinweist. Ich sage, wir haben dort diese Stereotypen, das ist zum Teil historisch begründet, wie schaut das heute aus. Also ich nehme mir glaube ich verhältnismäßig viel Zeit dafür, das aufzuarbeiten und das wirklich so zu dekonstruieren, diese ganzen Strukturen, die dahinter stecken. (...) Das klappt aber interessanterweise bei den Materialien, die oft sozusagen eben als didaktisiert angeboten werden, nicht so gut. (Interview 7: 77-86)

P7 verfolgt hier eine ähnliche Vorgehensweise wie P6 und verweist im Unterricht auf die Unterschiede zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Überraschend ist, dass laut P7 oft didaktisiertes Material voller Stereotype ist und diese Aufarbeitung einen großen Teil des Unterrichts einnimmt, was wiederum mit der Eigeninitiative der Lehrperson verbunden ist. Weiters spricht P7 aber auch davon, inwieweit Literatur das Potenzial haben könnte, unterschiedliche Perspektiven zu zeigen:

Und diese Möglichkeit habe ich bei Literatur, ich kann meinen Gedanken dazu machen, ich kann eigene Emotionen zulassen und ich kann ein bisschen austesten (...) wie kann ich mit so Migrationsbiografien umgehen. Gleichzeitig finde ich es ganz, ganz wichtig, weil dadurch auch eine gewisse Empathie gestärkt wird. Weil man sagt, wie fühlen sich Personen, die ja eigentlich vielleicht in Österreich angekommen sind, aber halt immer noch diskriminiert oder immer noch irgendwo ausgegrenzt werden oder immer noch stereotyp dargestellt werden, obwohl sie es ja eh nicht sind. Und das finde ich kann Literaturunterricht (...) wenn er, finde ich, offen gehalten wird, also wenn ich halt diese ganzen Aspekte zulasse und nicht von Vornherein definiere, genau dort möchte ich mit meiner Interpretation zum Beispiel hin. (Interview 7: 144-154)

Diese Textstelle verdeutlicht, dass eine Voraussetzung für das Erkunden von verschiedenen Perspektiven im Literaturunterricht dessen Offenheit ist. Es ist als Lehrperson von Bedeutung, nicht bereits vor der Behandlung eines Werkes ein Ziel für die Interpretation zu haben, sondern die Schüler*innen selbst das Werk erkunden zu lassen. P4 hingegen ist der Meinung, dass es schwierig sei, Schüler*innen auf Stereotype aufmerksam zu machen, da diese aufgrund von verschiedenen kulturellen Hintergründen nicht offen seien, sich auf eine neue Perspektive einzulassen. Es ist aber zu hinterfragen, ob und inwieweit die Lehrperson bereits mit den Schüler*innen versucht hat, über bestimmte Thematiken zu sprechen. Dies kommt aus dem Interview nicht klar hervor.

Zusammengefasst ergeben die Aussagen der Lehrpersonen, dass der Umgang mit Perspektivenwechsel und Stereotypen im Literaturunterricht individuell von den Lehrpersonen abhängt. Einerseits gibt es Lehrpersonen, welche in Bezug auf diese Themen sehr sensibilisiert sind und es als wichtig erachten, diese im Unterricht aktiv anzusprechen und bestimmte Sichtweisen zu hinterfragen. Andererseits gibt es Lehrpersonen, bei denen in Bezug auf polarisierende Themen Unsicherheit im Umgang mit diesen herrscht und wo praktische Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht fehlen.

8.6 Lebenswelt, Identität und Interesse der Schüler*innen

Eng verbunden mit den letzten zwei Kategorien ist die Kategorie „Lebenswelt, Identität und Interesse der Schüler*innen“. Es wurde bereits in den letzten Kapiteln thematisiert, dass dies eine Auswirkung auf die Auswahl von Literatur hat und eine maßgebliche Dimension für die

Gestaltung des Literaturunterrichts darstellt. In folgender Sequenz beschreibt P1 diese Dimension genauer:

Ich habe viele, die können einfach mit österreichischer Literatur oder mit deutscher Literatur nichts anfangen. Also das holt sie in ihrer Lebenswelt nicht ab. So leben sie zu Hause nicht und die freuen sich dann richtig, wenn dann was von einem indischen Autor zum Beispiel kommt, weil sie irgendwie das Gefühl haben, da geht es einfach viel persönlicher und viel privater um sie. Letzte Woche zum Beispiel habe ich ein Referat gehabt von einer Schülerin, die kommt aus Marokko und ihre Familie, die fahren jede Ferien nach Marokko. Also quasi ihr ganzes Sozialleben ist (...) sie ist nur in so einer Bubble von marokkanischen Freunden, also das ist eh cool. Aber die hat dann ein Buch aus Afghanistan genommen und das hat ihr voll gefallen. Und sie hat dann gesagt - das hat mich sehr glücklich gemacht - dass sie sich gedacht hat, das ist wieder so eine fade Schullektüre, wie halt immer und das hat sie aber so abgeholt und sie hat sich so gedacht, wir arg das ist, in einem Land und dass das heute noch so ein Problem ist. (Interview 1: 120-133)

An dieser Textstelle wird ersichtlich, wie bedeutsam die Dimension der lebensweltlichen Bezüge für die Schüler*innen ist. Im Beispiel von P1 wird Literatur für die Schülerin interessant, da sie sich mit der Thematik des Werkes identifizieren und in diese einfühlen kann. Eine wichtige Rolle spielt auch die Migrationsbiografie der Schüler*innen, da Literatur, welche eurozentristisch und monokulturell ausgerichtet ist, diese nicht abholt. Auch P3 berichtet von ähnlichen Erfahrungen:

In der Achten weiß ich gar nicht, aber auch ähnlich, also man kann sagen, dass zumindest 70% bis 80% der Leute, die ich unterrichte, irgendwie eine Art von Migrationshintergrund haben, erste oder zweite Generation. Und so gesehen ergibt es keinen Sinn, klassische deutsche Sprache zu unterrichten, wenn die Sprache in deren Lebensrealität ganz anders stattfindet. (Interview 3: 31-35)

Im Interview betont P3 immer wieder, dass klassische Literatur die Schüler*innen nicht in ihrer Lebensrealität abholt und dass dies für sie eine sehr wichtige Dimension ist, welche im Literaturunterricht einen festen Platz hat. Vor allem verweist sie auf die Schüler*innen in der Stadt, welche Identitäten haben, die in Literatur, welche ausschließlich eurozentristische und nationale Vorstellungen abbildet (Hofmann, 2022, S. 2), oft nicht gezeigt werden:

Also es geht mir großteils darum, auch aktuelle Thematiken aufzufassen und in dem „Echtzeitalter“ geht es auch um Computer, um zocken und um Liebe halt in der Jetzt-Zeit und nicht vor 300-400 Jahren. Und ähnlich ist es mit dem Buch „Tschick“, das ist zwar in der Unterstufe, wird in der vierten Klasse normalerweise durchgemacht. Aber da ist es ja auch so, da sind viel relevantere Thematiken, weil da Leute mit Migrationshintergrund auch vorkommen. (Interview 3: 38-50)

Literatur, welche in der Gegenwart spielt und in welcher vielfältige Lebensrealitäten abgebildet werden, sind für die Schüler*innen eine Möglichkeit, sich im Unterricht vertreten zu sehen und Anhaltspunkte zu finden, mit welchen sie sich identifizieren können. Auch P6 und P7 sind der Meinung, dass die Lebensrealität der Schüler*innen einen festen Platz im Literaturunterricht haben sollte:

Und deswegen finde ich das einfach immer ganz wichtig, mit einem Werk einzusteigen, was sie irgendwie auch so in ihrer Lebensrealität abholt. Ich habe mit ihnen heuer "Gut gegen Nordwind" von Glattauer gelesen. Das ist ja auch im Prinzip ein E-Mail-Roman oder ein Briefroman und ich habe das als Einstieg für den Briefroman

genommen. Das hat total gut funktioniert, weil sie da einfach teilweise sich mit gewissen Dingen identifizieren haben können, die Sprache war auch nicht so herausfordernd. (Interview 6: 79-85)

Ganz, ganz wichtig, weil, finde ich über den Kanal ein erster Bezug zu den Schüler- und Schülerinnen-Biografien hergestellt werden kann. Ich hab da, ich meine das betrifft jetzt nicht nur die Migrationsbiografie, aber ich glaub, dass über dieses: „Das kenne ich von mir, das ist meine Erfahrung, das ist das, was ich aus meinem Alltag oder vielleicht von meiner Familie kenne oder aus Erzählungen von meiner Familie kenne.“ Dass das einen ersten Zugang ermöglicht und gar nicht jetzt nur auf: „Ich verstehe die Person“, sondern auch, „Ich kann trotzdem schreiben und ich kann vielleicht trotzdem ein Buch schreiben, ich kann vielleicht Autorin oder Autor werden, obwohl oder vielleicht gerade weil ich eben so eine Migrationsbiografie habe“. Und das finde ich ist ein wichtiges Signal, dass man sagt: „Schauts, die Bücher stehen hier überall im Bücherregal.“ Und also die berühmte Frage, was ist ein echter Österreicher und man sagt, die stehen hier überall und die haben Migrationsbiografie, genau so wie ihr eine Migrationsbiografie habt und das ist eigentlich etwas, worauf man stolz sein kann und woraus man etwas machen kann. (Interview 7: 120-134)

Ja, gerade das, und das war der Grund, warum ich mich auch gemeldet habe bei Ihnen, dass eben die Literatur die Möglichkeit bietet, die eigene Identität, die sprachliche oder auch sonstige Identität zu hinterfragen und da eben der Vergleich von Literaturen. Wie das dann eben in verschiedenen Kulturen wirkt, finde ich schon auch ein Thema ist, das in der Schule mit Schülern angesprochen werden muss. (Interview 5: 71-76)

Die Lehrpersonen sehen folglich in Literatur das Potenzial, dass die Schüler*innen durch diese ihre eigene Identität reflektieren können und auch die Möglichkeit haben, als Person einen Platz im Unterricht zu haben. Die Lehrpersonen erkennen, dass es für die Schüler*innen von Bedeutung ist, dass diese selbst in Büchern vorkommen und dass beispielsweise Autor*innen mit Migrationsbiografie, Autor*innen of Color und Schwarze Autor*innen auch in den Bücherregalen stehen und sichtbar sind. Diesbezüglich werden die Potenziale eines postmigrantischen Literaturunterrichts sichtbar, da die Repräsentation von kultureller Vielfalt in den Bücherregalen eine empowernde Wirkung auf die Schüler*innen haben kann und diese sehen „ich kann vielleicht trotzdem ein Buch schreiben, ich kann vielleicht Autorin oder Autor werden, obwohl oder vielleicht gerade weil ich so eine Migrationsbiografie habe“ (Interview 7: 127-129). Im Vergleich zu diesen Meinungen, welche sich überlappen, steht die Meinung von P2. Diese äußert ihre Bedenken im Hinblick auf Literatur und Themen, mit welchen sich die Schüler*innen identifizieren können:

Mir fällt es leider dann auch nicht mehr ein, aber die hat geschrieben „Der Russe ist einer, der Birken liebt“, die Grjasnowa, genau. Und da trifft es ja auch zu. Ja, aber das ist natürlich auch wieder so ein Punkt, wo ich sage, also das sind sicher Migrationserfahrungen, die es gibt, die es leider gibt. Aber ich finde es auch so schwierig, weil die dann teilweise so eine schwierige Lebenssituationen irgendwie thematisieren oder transportieren und dann habe ich da Schülerinnen von mir, denen das glaube ich (...) Also entweder passiert es ihnen nicht Gott sei Dank oder sie sagen, es ist ihnen nicht bewusst, dass das irgendwie passiert oder dass sie solchen Realitäten ausgesetzt sind. Und oft weiß ich dann ehrlich gesagt nicht, was ich da vielleicht unter Anführungszeichen „anrichte“. (Interview 2: 103-113)

P2 äußert gewisse Ängste in Bezug auf die Reaktion der Schüler*innen bzw. sieht sie in Literatur, welche Identifikationsmöglichkeiten für die Schüler*innen bietet, auch negative Reaktionen, die durch die Literatur hervorgerufen werden können und mit welchen sie den Umgang nicht kennt und was sie „anrichten“ (Interview 2: 113) könnte. Von den Lehrpersonen am Rande erwähnt wurde auch das Interesse der Schüler*innen am Lesen bzw. ihr

Leseverhalten, wobei sich gezeigt hat, dass Lesen oft unbeliebt sei. Aus den Interviews geht hervor, dass Literatur einen elitären Status hat und viele Schüler*innen abgeschreckt bzw. verweigernd auf diese reagieren, weil „Literatur als etwas präsentiert wird, das irgendwie nicht für alle ist“ (Interview 2: 179-180). Die Lehrpersonen sprechen auch das Problem an, dass Literatur oder Lesen im außerschulischen Leben der Schüler*innen oft wenig vorkommt und es ist schwer, den Schüler*innen die Angst vor der Auseinandersetzung mit dieser zu nehmen bzw. diese dazu zu ermutigen.

8.7 Sprachliche Herausforderungen

Im Zusammenhang mit Literaturunterricht berichten viele Lehrpersonen davon, dass die Schüler*innen aufgrund von sprachlichen Herausforderungen Schwierigkeiten haben, Texte zu verstehen. Dies betrifft vor allem die Werke des traditionellen Literaturkanons, da die älteren sprachlichen Gestaltungsweisen große sprachliche Barrieren für die Schüler*innen hervorbringen können. Folgendes Zitat veranschaulicht das Problem:

Mit Mehrsprachigkeit auch noch in Verbindung ist es fast unmöglich, solche Werke zu lesen. Und es macht auch keinen Spaß. Es macht mir keinen Spaß, weil ich habe das Gefühl, ich muss jede Seite nacherklären und den Schülern macht es auch keinen Spaß, die holt es überhaupt nicht ab. Und deswegen habe ich jetzt angefangen, andere Sachen zu lesen. (Interview 1: 69-73)

Wenn wir vielleicht bei der Literaturgeschichte bleiben, dann ist das natürlich nicht das einfachste, ältere Texte zu vermitteln. Deswegen, es gibt auch „Stichwort Literatur“ und so Bücher, die dann Ausschnitte beinhalten, wo man nicht das ganze „Faust“ lesen muss. Also das mach ich zum Beispiel nie, dass ich das ganze „Faust“ lese, weil das sprachlich nicht relevant ist für sie, weil die Themen zwar „Gretchenfrage“ und so weiter und sofort zwar relevant sind auch und immer noch aktuell sind, aber sprachlich ist das so weit weg von der Lebensrealität der Jugendlichen, dass ich das eigentlich nicht mehr mache. (Interview 3: 18-26)

Anhand der Textstellen kann verdeutlicht werden, dass für die Auswahl von Literatur abseits des klassischen Kanons die sprachliche Gestaltung eine große Rolle spielt. Zudem sind die sprachlichen Herausforderungen ein Grund, warum Lehrpersonen meist keine Ganztexte mit den Schüler*innen lesen. Dies bestätigen auch P4 und P5:

Also, dass sie wirklich einen Roman lesen, das ist in Einzelfällen möglich, im Großen und Ganzen ist es schwierig. Meistens scheitert es daran, dass der Wortschatz einfach nicht vorhanden ist, um so ein Buch zu verstehen. Also das sind ganz, ganz einfache Wortschätze. Das ist ein Riesenproblem, da müsste man so viel arbeiten, damit ein relativ einfacher Roman verständlich ist. (Interview 4: 25-31)

Also gerade eben auch, wenn die Schülerinnen und Schüler mit Texten zu tun haben, die schon älter sind, tun sie sich oft auch sprachlich ein bisschen schwer. Und das heißt, dass man das dann meistens reduzieren muss auf Ausschnitte oder auf ganz bestimmte Aspekte in dem Buch, die halt ich dann sozusagen zurechtschneiden muss. Also "wir schauen uns jetzt das an, weil", ja, also in diesem Sinn.“ (Interview 5: 181-186)

Im Sinne dieser Herausforderungen stehen Lehrpersonen vor der Aufgabe, den Literaturunterricht umzudenken und individuell zu gestalten. Dies wirkt sich vor allem auch

auf die Literaturauswahl aus, da ältere Texte, die sprachlich schwer von den Schüler*innen zu verstehen sind, durch jüngere Texte ersetzt werden, welche näher an der sprachlichen Lebensrealität der Schüler*innen sind. Obwohl P5 an mehreren Stellen des Interviews davon spricht, dass sie mehrheitlich die Klassiker im Literaturunterricht behandelt, fallen auch ihr auf, dass dies zunehmend eine Herausforderung darstellt:

Also ich würde sagen, zumindest dann, wenn das zum Beispiel aus dem 18. Jahrhundert ist oder wirklich noch älter, dann ist es schon ein gewichtiges Problem. Teilweise auch die Texte aus dem 19. Jahrhundert sind für manche Schüler schwierig. Also erst im 20. Jahrhundert wird das dann ein bisschen leichter fassbar. (Interview 5: 189-193)

Für die Gestaltung des Literaturunterrichts bedeuten diese sprachlichen Hürden, dass die Lehrpersonen, wenn sie ältere Texte im Unterricht lesen, verschiedene Methoden anwenden müssen, um diese Probleme aus dem Weg zu räumen, was wiederum einen zeitlichen Mehraufwand bedeutet. In folgender Interviewsequenz berichtet P7 von ihrer persönlichen Vorgehensweise:

Das ist zum Teil sprachlich eine Herausforderung. Das heißt, ich muss beim Literaturunterricht immer mit einberechnen, dass ich sage, es gibt vielleicht welche, die es sprachlich oder die Satzstrukturen nicht verstehen. Ich mach das immer so, dass ich versuche, das zuerst auszuräumen. Dass ich sage: „Verstehen wir alle den Text?“, und wenn das sozusagen gegeben ist, dann können wir uns auf die emotionale Ebene einlassen. (Interview 7: 159-164)

Für P7 gibt es bei der Arbeit mit Texten zwei Phasen, wobei in einem ersten Schritt die sprachlichen Herausforderungen gemeinsam mit den Schüler*innen aus dem Weg geräumt werden, damit das darauf folgende Interpretieren und der Umgang mit dem literarischen Text einfacher ist. Neben dem Verständnis des Textes ist es für P4 zusätzlich eine Herausforderung, über die Texte zu sprechen, da die Schüler*innen ihre eigene Meinung nicht richtig artikulieren können bzw. möglicherweise keine Meinung zu den Büchern haben, da diese nicht ihre Lebensrealität abbilden und sie so keinen Anschluss bzw. Verknüpfungspunkte zu bekannten Dingen ziehen können. P4 hat im Interview darauf verwiesen, dass sie hauptsächlich Klassiker im Unterricht behandelt.

8.8 Transkulturelle Kompetenzen und Qualifikationen

Gewisse Kompetenzen und Qualifikationen spielen in der postmigrantischen Gesellschaft eine wesentliche Rolle. Es ist für Lehrpersonen von Bedeutung, kritisch die eigene Position in der Gesellschaft zu reflektieren. In Bezug auf einen vielfältigen Unterricht und die Themen, welche in diesem angesprochen werden, erzählt P8 offen, dass ihr in dieser Hinsicht gewisse Kompetenzen und Qualifikationen fehlen:

Also ich muss ganz ehrlich sagen, ich habe aus Selbstschutz gewisse Themen einfach noch nicht groß behandelt. Also einfach, weil es mich überfordert oder weil ich Angst hatte, das nicht adäquat zu bearbeiten. Ich habe mich nicht kompetent genug gefühlt, gewisse Themen anzusprechen. (Interview 8: 247-250)

In Anbetracht eines postmigrantischen Literaturunterrichts ist es für Lehrpersonen von Bedeutung, migrationsbedingte Einordnungen zu reflektieren (Hodaie, 2022, S. 143). Es stellt im Unterricht eine Herausforderung dar, wenn die Lehrperson sich mit den Themen der postmigrantischen Gesellschaft überfordert fühlt und an den eigenen Kompetenzen des „richtigen“ Umgangs mit diesen zweifelt. Nicht nur P8, auch P2 äußert ähnliche Bedenken:

Ja, aber das ist natürlich auch wieder so ein Punkt, wo ich sage, also das sind sicher Migrationserfahrungen, die es gibt, die es leider gibt. Aber ich finde es auch so schwierig, weil die dann teilweise so eine schwierige Lebenssituationen irgendwie thematisieren oder transportieren und dann habe ich da Schülerinnen von mir, denen das glaube ich (...) Also entweder passiert es ihnen nicht Gott sei Dank oder sie sagen, es ist ihnen nicht bewusst, dass das irgendwie passiert oder dass sie solchen Realitäten ausgesetzt sind. Und oft weiß ich dann ehrlich gesagt nicht, was ich da vielleicht unter Anführungszeichen „anrichte“. (Interview 2: 105-113)

P2 verweist auf das Thematisieren von beispielsweise Migrationserfahrungen durch Literatur und die Angst davor, in den Schüler*innen, welche ähnliche Erfahrungen gemacht haben, etwas auszulösen, mit dem sie möglicherweise nicht umgehen können. In diesem Zusammenhang entsteht der Eindruck, dass P2 sich selbst als nicht kompetent oder qualifiziert genug sieht, um sich mit solchen Situationen auseinanderzusetzen. P2 spricht auch davon, dass in Texten für die SRDP gesellschaftspolitisch relevante Themen vorkommen, wobei sie einen gewissen Respekt vor dem Umgang mit diesen hat:

Und das sind ja einfach auch gesellschaftspolitisch relevante Inhalte. Und insofern kommen wir da öfter mal dazu, dass ich, also dass wir darüber sprechen. Und, also es ist eigentlich nichts, was ich jetzt abwehre. Ja, aber man kommt dann einfach manchmal in diese Situation, dass man sich dann denkt: „Hm, ja, was, was zünde ich da jetzt vielleicht da an?“ (Interview 2: 145-149)

Es kommt klar hervor, dass es für die Lehrpersonen im Unterricht Situationen gibt, bei welchen sie nicht über das richtige Handwerkszeug verfügen, um mit diesen umzugehen. P6 spricht im Interview an, dass Lehrpersonen, welche jünger sind, sich mehr mit gewissen Themen auseinandersetzen und in dieser Hinsicht gewisse Qualifikationen besitzen würden, die ältere Lehrpersonen nicht haben würden:

Nein, also generell jetzt auf das Forschungsgebiet zu deiner Arbeit, ich glaube, dass generell jüngere Lehrer schon ganz anders denken und deswegen finde ich das auch total wichtig, dass im Kollegium die verschiedenen Generationen der Deutschlehrer untereinander Material austauschen und sich vernetzen und ich finde das eigentlich ganz cool, weil man ganz viel voneinander lernen kann und dass sollte einfach noch viel mehr gestärkt werden. (Interview 6: 295-300)

P6 verweist auf die Wichtigkeit des Netzwerkes, welches Lehrpersonen untereinander zum Austausch nutzen sollten und welches für eine neue Ausrichtung des Unterrichts sorgen kann, „weil man dadurch ganz viel lernen kann und auch an ältere oder erfahrenere Kollegen ganz viel weitergeben kann“ (Interview 6: 303-304). In Anbetracht des Alters der Lehrpersonen ist

mit Blick auf die Übersicht der befragten Personen dieses aber nicht als ausschlagendes Kriterium heranzuziehen, wenn es um die Frage geht, was die Kompetenzen und Qualifikationen im Bereich eines Literaturunterrichts aus postmigrantischer Perspektive beeinflusst. Eine wichtige Komponente ist vor allem das persönliche Interesse und inwieweit sich die Lehrpersonen selbst mit den Themen auseinandersetzen. Andererseits spielen die Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten eine wesentliche Rolle bei der Sensibilisierung im Hinblick auf einen postmigrantisch ausgerichteten Literaturunterricht, wie folgendes Kapitel veranschaulicht.

8.9 Wahrnehmung von Bildungsangeboten für Lehrer*innen in der Sekundarstufe II

Die Ausbildung und somit die Wissensgrundlage ist für Lehrpersonen maßgeblich, wenn diese einen Literaturunterricht aus postmigrantischer Perspektive umsetzen sollen. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Bildungsangebote für Lehrpersonen im Themenfeld der Migrationsgesellschaft kaum vorhanden sind, wie aus den Interviews hervorgeht:

Also unser Bundesland bietet da nichts für Deutsch an. Es gibt pro Schuljahr ein Seminar, das ist an einem Nachmittag und das ist immer irgendwas mit Digitalisierung. Also ich habe zum Beispiel den Lehrgang „Deutsch Digital“, das ist quasi der einzige Lehrgang, den es gibt, der für mich relevant war. Also es gibt quasi noch Deutsch als Zweitsprache, aber wieso sollte ich den machen, da habe ich den Master, und sonst gibt es nichts. Das liegt aber auch ein bisschen am Schultypen, also in der HAK da sind die Fortbildungen eher in Richtung Entrepreneurship und Unternehmen. Wir haben Entrepreneurship in allen Fächern und es geht weniger so um Deutsch. Und in Geschichte gibt es immer eins (lacht), das ist jedes Jahr die AG-Tagung, so wo alle zusammen kommen und das wars. (Interview 1: 205-215)

Literaturunterricht und literaturdidaktische Methoden werden in den Weiter- und Fortbildungsangeboten für die Sekundarstufe II kaum angeboten. Es gibt weiters eine starke Abgrenzung zwischen den Schultypen, was diese Umstände zusätzlich erschwert:

Aber schade finde ich nur, dass das Angebot, gerade für Literaturunterricht heuer wirklich sehr, sehr, sehr bescheiden ist. Ich hätte total gerne eine Lehrveranstaltung auch gemacht, die aber dann zum Beispiel nur für BHS zugänglich ist und gerade das Fach Deutsch wird ja auch in der Zentralmatura nicht so unterschiedlich abgeprüft in einem verschiedenen Schultypen. Und ich finde das einfach schade, erstens einmal, das so auf den Schultyp zu limitieren, gerade auch beim Fach Deutsch und dann auf der anderen Seite so wenig angeboten wird auch für die Oberstufe. (Interview 6: 276-283)

Ich würde mir manchmal wünschen, dass gerade an der PH mehr Fortbildungen angeboten werden. Also es ist zum Teil, wenn man dann schon beginnt, auszusortieren, das ist für die Volksschule, das ist nur für Sekundarstufe I und dann bleibt manchmal schon relativ wenig übrig. Also da würde ich mir (...) oder würde ich mir wünschen, eigentlich muss ich fast sagen, ich hätte erwartet, dass da heutzutage mehr angeboten wird und mehr passiert. (Interview 7: 215-221)

Wie aus diesen Erkenntnissen der Forschung hervorgeht, wird der Bereich der Sekundarstufe II bei den Weiter- und Fortbildungsangeboten sehr vernachlässigt. P6 verweist beispielsweise auch darauf, dass es für die Sekundarstufe I vergleichsweise sehr viele Angebote gibt, obwohl sich Schüler*innen in dieser Schulstufe „mit ganz vielen Dingen abholen“ lassen und durch „ganz viele Spiele und was auch immer zugänglich sind“ (Interview 6: 286-287). Aus den Interviews lässt sich schließen, dass die Lücken groß sind und die Lehrpersonen aber einen großen Bedarf an Angeboten für die Sekundarstufe II haben .

Zudem wurde festgestellt, dass die zeitliche Planung und Gestaltung der Bildungsangebote ein großer Kritikpunkt sind. In diesem Zusammenhang kann angeführt werden, dass sie sehr theorielastig sind und wenige praktische Umsetzungsmethoden vermitteln, welche von den Lehrpersonen für den Unterricht genutzt werden können, wie aus folgendem Interview hervorgeht:

Und das ist dann halt auch manchmal so die Abwägung, soll ich jetzt wieder fehlen aus dem Unterricht, wenn das jetzt irgendwie am Vormittag ist das Angebot, und ich habe leider also nicht unbedingt jetzt auf dieses Thema bezogen, aber auf andere Themen bezogen, auch oft nicht so gute Erfahrungen gemacht, weil ich das Gefühl habe, es bewegt sich sehr viel von Fortbildung auf so einem sehr theoretischen Level. Und für das dann aber dann oft, dass man wirklich sagt, okay, man weiß dann fundiert was über die Theorie, ist dann so eine Nachmittagsfortbildung einfach zu wenig. Ja und ich (...) Also würde man dann einfach auch so wünschen, dass es halt sozusagen einfach so ganz praktische Umsetzungsdinge gibt. Also und wie kann ich das jetzt in meinem Unterricht umsetzen? Oder was eignet sich da zum Beispiel gut an Literatur oder, also an Texten, die ich lesen kann? (Interview 2: 267-281)

Zusätzlich zu diesem Aspekt konnte in diesem Themenbereich festgestellt werden, dass die Qualifikationen und Kompetenzen der Vortragenden Personen als mangelhaft von den Lehrpersonen aufgefasst werden:

Zum Teil relativ gut, ich nehme nur die Vortragenden oft nicht sehr positiv wahr und zwar, weil da Kompetenzen fehlen. Wir haben Personen gehabt, wo dann zum Beispiel die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Vortragenden ausbessern müssen. Das sind irgendwie dann Situationen, wo ich mir denk, das find ich irgendwie schade, wenn dann nicht kompetente Personen vortragen. Man muss natürlich auch die absoluten Gegenbeispiele nennen. Da ist das immer spannend und immer interessant, ein ganz toller Zugang. Aber wie gesagt, wir haben schon Vortragende gehabt, wo wir kollektiv mehr oder weniger drinnen gesessen sind und gesagt haben, da ist dem Vortrag aufgrund von sprachlichen Schwierigkeiten fast nicht zu folgen. (Interview 7: 223-232)

Ich habe das Gefühl, dass dann thematisch sehr viel verloren geht einfach und da bräuchte es glaube ich einen Spezifischeren oder (...) eine interessante Herangehensweise vielleicht oder (...) besser ausgebildete Fortbildende tatsächlich meiner Meinung nach, die vielleicht eben sogar Teil von einer marginalisierten Minderheit sind, die dann darüber sprechen können beispielsweise. Nicht nur Leute, die dann halt dieses Semester über Migrationsliteratur eine Fortbildung halten und sich selbst aber sehr wenig damit auseinandergesetzt haben. Also ich bin kein großer Fan von diesen Fortbildungen. (Interview 3: 315-329)

Die Erfahrungen in Bezug auf die universitäre Ausbildung wurden von drei befragten Personen angesprochen. Es besteht Einigkeit darüber, dass diese zurzeit aufgrund der individuellen Schwerpunktsetzung keine Basis für eine erfolgreiche Umsetzung eines postmigrantischen Literaturunterrichts bietet.

Ich finde selbst total wichtig und ich glaube auch, dass man da tatsächlich im Fach Englisch mehr auf das ausgebildet wird als im Fach Deutsch. Zumindest bei mir im Studium habe ich nicht das Gefühl gehabt, dass es einen großen Raum eingenommen hat, darüber zu sprechen und darüber nachzudenken. Ich persönlich finde es einfach total wichtig. (Interview 6: 119-123)

Ich muss ganz ehrlich sagen, im Studium ist mir da nicht viel untergekommen, sowie viele andere Sachen. (...) Also das war mein DaF/DaZ-Kurs, den hab ich nicht priorisiert, es kam darauf an, je nachdem wann die Uhrzeit war, also so schlimm das ist oder so traurig das ist. Da muss man dann leider oft (...) oder ich bin auch oft pragmatisch vorgegangen. Also ich würde mich ganz ehrlich nicht als geschult bezeichnen. Also ich würde sagen, dass ich nicht hochqualifiziert bin, diese Themen zu bearbeiten. Auch, weil sie von unserer Ausbildung nicht ausreichend abgedeckt wurden. Also das kann man sich ja später vielleicht noch aneignen. Aber das ist ja auch etwas, was Lehrer individuell entscheiden, was sie interessiert. Da kann man Migration auch vermeiden oder nicht wirklich priorisieren. Aber es wird uns nicht vorgelegt oder vorgegeben, also ich habe nicht viel dazugelernt im Studium. (Interview 8: 221-232)

In diesen Zitaten wird nochmals betont, dass die Wichtigkeit, welche Lehrpersonen dieser Thematik zuschreiben, einen großen Einfluss auf die Gestaltung des Literaturunterrichts hat. In dieser Hinsicht wird ersichtlich, dass es eine individuelle Entscheidung ist, ob und mit welcher Schwerpunktsetzung sich die Lehrpersonen mit migrationsgesellschaftlichen Themen auseinandersetzen, da „man Migration auch vermeiden oder nicht wirklich priorisieren“ (Interview 8: 230-231) könnte. Die Ergebnisse veranschaulichen, dass Lehrpersonen in diesen Bereichen Mängel sehen, aber dass der Bedarf vorhanden ist. P7 spricht an, dass die Universität einen wesentlichen Aufholbedarf haben würde, da Lehrpersonen ein spezielles Handwerkszeug brauchen, um einen Literaturunterricht in der postmigrantischen Gesellschaft zu gestalten:

Ich würde mir wünschen und das hoffe ich, dass das Ihre Arbeit so ein bisschen anstößt, dass hier auch akademisch wirklich viel breiter darüber diskutiert wird und nicht immer nur über Migrationspolitik und so, sondern auch eben, wie kann das in die Literatur einfließen, wie kann das in einen Literaturunterricht einfließen. Und vor allem, was brauchen Lehrerinnen und Lehrer, um das irgendwie in die Hand zu kriegen und damit umgehen zu können. Das wäre so wichtig (...) (Interview 7: 235-241)

Aus diesen Erfahrungen der Lehrpersonen kommt deutlich hervor, dass der praktische Bezug und konkrete Umsetzungsideen für den Unterricht in den Bildungsangeboten fehlen. Wenn nun eine Verbindung zur Kategorie „Transkulturelle Qualifikationen und Kompetenzen“ hergestellt wird, ist die Lücke in den Aus-, Weiter- und Fortbildungsangeboten von Lehrpersonen in diesem Themenbereich klar erkennbar.

9 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Forschungsfrage wird nun mit Verweis auf das Analysekapitel beantwortet, wobei die Darstellungen aus dem theoretischen Teil in die Diskussion miteinfließen:

Wie nehmen Lehrpersonen der Sekundarstufe II den Literaturunterricht in Österreich in Bezug auf die Repräsentation von kultureller Vielfalt wahr und wie wird dieser im Sinne von Postmigration gestaltet?

Die Analyse ergab, dass sich Lehrpersonen der kulturellen Vielfalt in den Klassen und der Gesellschaft bewusst sind, aber bei der Umsetzung eines Literaturunterrichts im Sinne einer postmigrantischen Perspektive diverse Faktoren in die Betrachtung miteinzubeziehen sind.

Zuallererst sind die bildungsinstitutionellen Strukturen zu berücksichtigen, wie Lehrplan und Literaturkanon, die SRDP oder auch die Ausstattung und Ressourcen, die für die Gestaltung eines postmigrantischen Literaturunterrichts eine wesentliche Rolle spielen. Es konnte festgestellt werden, dass vor allem die Erwartungen und der Druck auf Lehrpersonen, sich an den Lehrplan zu halten und den klassischen Literaturkanon abzuarbeiten, herausfordernd sind. Dies wurde vor allem in den Interviews mit P1, P2, P3, P6, P7 und P8 vermittelt. Es ist zudem eine kritische Reflexion des Literaturkanons herauszulesen, da sie anmerken, trotz Vorgaben auch Literatur, welche nicht dem klassischen Kanon angehört, im Literaturunterricht zu behandeln. Es lässt sich anhand von P1, P2, P3, P7 und P8 belegen, dass die Migrationsbiografien der Schüler*innen diese zu einem Umdenken in Richtung eines kulturell diversen Kanons bewegen. Durch das Handeln der Lehrpersonen manifestiert sich in der Praxis eine erste Neuorientierung des Literaturunterrichts, für welche Hofmann (2022) und Wintersteiner (2021) plädieren. Im Unterschied zu diesen Personen unterrichtet P6 in einer Klasse, in welcher wenige Schüler*innen mit Migrationsbiografien sind. Sie erachtet es aber als wichtig, die Schüler*innen in diesen Themenbereichen zu sensibilisieren. Weiters kommt aus dem Interview mit P4 hervor, dass sie zwar schon versucht hat, nicht nur Klassiker zu lesen, aber dies mit ihrer Klasse nicht funktioniert hat und sie daher bei den klassischen Werken bleibt. Im Kontrast zu diesen Erkenntnissen stehen die Aussagen von P5, welche in Bezug auf die Klassenzusammensetzung, die vorwiegend aus Schüler*innen ohne Migrationsbiografien besteht, keinen Bedarf einer Änderung des klassischen Kanons sieht. In diesem Zusammenhang ist auf die theoretischen Erkenntnisse aus Kap. 6.2 zu verweisen, wobei im Sinne der Migrationspädagogik die Migrationsgesellschaft als gesamtgesellschaftliches Phänomen und migrationsbedingte Heterogenität als Normalfall zu betrachten ist (Geier, 2016, S. 435; Hodaie,

2022, S. 143). Im Beispiel von P5 werden die einzelnen Schüler*innen in den Blick genommen, was für einen Literaturunterricht aus postmigrantischer Perspektive nicht zielführend ist.

Für die Gestaltung eines Literaturunterrichts im Sinne der Postmigration ist es wichtig, auf die SRDP Bezug zu nehmen, da diese in der Sekundarstufe II wesentlich den Unterricht beeinflusst. Die Analyse der Interviews mit P1, P3, P4, P5, P6, P7 und P8 ergab, dass im Sinne der SRDP hauptsächlich in der letzten Klasse der Sekundarstufe II der Fokus des Deutschunterrichts auf dem Üben der Textsorten liegt. Die Umsetzung eines postmigrantischen Literaturunterrichts wird dadurch erschwert: laut Lehrplan kommen erst in der 8. Klasse Gegenwartsliteratur, interkulturelle Bezüge, ethnische Minderheiten und Migration als Schwerpunkte im Bereich der *Literarischen Bildung* vor (BMBWF, 2023, S. 172). Außerdem wird angesprochen, dass die Schüler*innen bei der schriftlichen und mündlichen Deutsch-Matura sehr selten den literarischen Schwerpunkt wählen. Widersprüchlich erscheint zudem, dass im Literaturunterricht der Oberstufe die klassischen Epochen behandelt werden und bei der SRDP gegenwärtige Texte als Aufgabenstellung zu bearbeiten sind. Die Analyse der Interviews ergab, dass die Lehrpersonen trotz dem zeitintensiven Üben für die SRDP versuchen, kurze Texte im Unterricht zu behandeln, um so der Literatur einen Platz zu geben. Die theoretischen Erkenntnisse aus Kapitel 5.2, dass der Literaturunterricht durch die SRDP in den Hintergrund rückt, können somit bestätigt werden (Neuhofer, 2020, S. 27-28).

Es konnte festgestellt werden, dass die Ressourcen und Ausstattung der Schulen für einen Literaturunterricht aus postmigrantischer Perspektive nicht ausreichend sind. Die befragten Personen sprechen einerseits die Schulbibliotheken an, die meist nur über Werke des klassischen Literaturkanons verfügen und in denen kulturelle Vielfalt kaum repräsentiert wird. Wenn die Lehrpersonen nun neue Werke in den Klassen behandeln wollen, stehen sie vor der Herausforderung, dass die finanziellen Mittel auf Seiten der Schule und der Schüler*innen bzw. der Eltern nicht vorhanden sind. Weiters sprechen P1, P6 und P7 davon, dass es kaum didaktisiertes Material in Bezug auf diverse Literatur gibt. Der Faktor „Zeit“ spielt eine große Rolle, da ein Mehraufwand entsteht, wenn diese den klassischen Kanon aufbrechen wollen. In diesen Erkenntnissen spiegeln sich die theoretischen Annahmen aus Kap. 5.3 wider, wobei der ‚heimliche Kanon‘, der durch die Epochen im Literaturunterricht verankert ist, wesentlich die verfügbaren Materialien oder Lehrbücher beeinflusst (Krammer, 2013, S. 10; Staud, 2010, S. 28).

Im Sinne der Forschungsfrage ist auch zu beantworten, welche Werke von den Lehrpersonen gegenwärtig im Unterricht behandelt werden. Neben dem klassischen

Literaturkanon erwähnten P1, P3 und P7, dass sie die Vorgaben des Lehrplanes nicht einhalten und Werke behandeln würden, welche die kulturelle Vielfalt der Schüler*innen repräsentieren. P3 und P7 nutzen die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen aktiv als Ressource für die Unterrichtsgestaltung und lassen beispielsweise Werke oder Liedtexte in den Erstsprachen mitnehmen, welche in den Stunden übersetzt und interpretiert werden. Bei der Thematik, ob auch durch klassische Literatur kulturelle Vielfalt repräsentiert bzw. thematisiert werden kann, gehen die Meinungen auseinander.

Von zentraler Bedeutung für eine postmigrantischen Perspektive ist das Aufbrechen von Stereotypen und der Perspektivenwechsel. In den Interviews haben die Lehrpersonen angesprochen, dass es im Literaturunterricht verschiedene Anlässe gibt, um stereotype Darstellungen zu thematisieren. Sowohl im klassischen Literaturkanon als auch in didaktisiertem Material finden sich Stereotype, was Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung und Aufarbeitung dieser sein kann. Weiters erzählen P2, P3 und P6 von Unterrichtssituationen, wo es zur Reproduktion von Stereotypen auf Seiten der Schüler*innen kam und dies wiederum einen Anlass für die Thematisierung geboten hat.

Die Analyse der Kategorie *Lebenswelt, Identität und Interesse der Schüler*innen* ergab, dass die Migrationsbiografien der Schüler*innen ein sehr wichtiges Kriterium für Auswahl von Literatur, welche kulturelle Vielfalt repräsentiert, sind. Die Schüler*innen können sich mit der Literatur des klassischen Literaturkanons nicht identifizieren, was die Lehrpersonen dazu bewegt, Literatur in den Unterricht einzubauen, in welcher sich die Schüler*innen selbst wiederfinden und die ihre eigene, alltägliche Lebenswelt abbildet. Dass die Schüler*innen sehen, dass sie auch in Literatur vorkommen, ist vor allem für P3 sehr wichtig, da dies eine empowernde Wirkung hat. Oft kommen in dieser Literatur aber polarisierende Themen vor oder es werden schwierige Lebensrealitäten gezeigt, was bei P2 zu inneren Konflikten führt. Für die Literatúrauswahl spielen aber nicht nur das Thema, sondern auch die Sprache eine Rolle. Klassische Werke können laut den Lehrpersonen nur in Auszügen gelesen werden, da die sprachliche Gestaltung teilweise schwer verständlich ist. Dadurch entsteht ein Umdenken und es werden Werke ausgewählt, welche näher an die sprachliche und thematische Lebensrealität der Schüler*innen anknüpfen. Im Sinne der Transkulturellen Literaturdidaktik und von GCED, welche als Aufgabe des Deutschunterrichts sehen, politische Themen zu verhandeln und die Schüler*innen dazu zu bewegen, ihre eigene Stellung in der Gesellschaft kritisch zu hinterfragen und auf globaler Ebene zu denken (Wintersteiner, 2021, S. 14-18), erscheint das Reflektieren und Betrachten der eigenen Position in der Gesellschaft als gewinnbringend für die Umsetzung eines postmigrantischen Literaturunterrichts.

Um sich aber mit gesellschaftlichen und politischen Themen im Unterricht auseinanderzusetzen, müssen Lehrpersonen über bestimmte Kompetenzen und Qualifikationen verfügen, wie in Kap. 6.1 theoretisch erläutert wurde. In den Interviews haben vor allem P2 und P8 ihre Unsicherheiten in diesen Bereichen angesprochen, da sie beispielsweise (politische) Themen, welche polarisieren und durch welche die Schüler*innen sich mit ihrer eigenen Identität bzw. persönlichen Erfahrungen auseinandersetzen müssten, bewusst aus dem Unterricht ausklammern. Die Analyse ergibt, dass es von den Lehrpersonen und deren individuellem Interesse abhängt, inwieweit diese Themen im Unterricht behandelt werden.

Um einen postmigrantischen Literaturunterricht gestalten zu können, benötigen Lehrpersonen praktische Umsetzungsvorschläge, die in Fort- und Weiterbildungen kaum vermittelt werden. In den Interviews gehen die Lehrpersonen darauf ein, dass diese sehr theoretisch aufgebaut sind und sich nur wenige Angebote auf den Literaturunterricht in der Sekundarstufe II beziehen. In diesem Zusammenhang wird angesprochen, dass die Ausdifferenzierung der Angebote bereits bei der Unterscheidung der Schultypen anfängt, was ein zusätzliches Hindernis darstellt. In Bezug auf die universitäre Ausbildung sprechen P6, P7 und P8 an, dass sie kaum etwas bezüglich postmigrantischer Themen gelernt hätten bzw. dass durch die offene Gestaltung der Lehrveranstaltungen dies auch ausgeklammert werden kann. In Verbindung mit den theoretischen Erkenntnissen aus Kap. 6.2 und 6.3 bezüglich der Lehrer*innenprofessionalität lassen sich die Lücken in diesem Bereich in der Praxis bestätigen.

Bei Zusammenführung dieser Aspekte kann die Forschungsfrage folgendermaßen beantwortet werden: Die Repräsentation von kultureller Vielfalt steht in einer starken Verbindung mit dem individuellen Interesse der Lehrpersonen und inwieweit diese ausgebildet und sensibilisiert sind bzw. sich persönlich damit auseinandersetzen. Die kulturelle Vielfalt der Schüler*innen und der Gesellschaft wird von den Lehrpersonen bewusst wahrgenommen und zudem für die Gestaltung des Literaturunterrichts, soweit es die genannten Rahmenbedingungen erlauben, herangezogen. Der klassische Literaturkanon und die Vorgaben des Lehrplanes schränken die Lehrpersonen ein, einen kulturell vielfältigen Literaturunterricht umzusetzen. Auf der einen Seite werden die Vorgaben „überlesen“, auf der anderen Seite gibt es einen gewissen Druck, diese wahrzunehmen, da sie für das weitere gesellschaftliche Leben oder den universitären Werdegang der Schüler*innen von Bedeutung sind. Der Lehrplan und der Literaturkanon werden von den Lehrpersonen auf unterschiedlichen Ebenen hinterfragt, und es konnte festgestellt werden, dass dieser mit der Lebensrealität und Identität der Schüler*innen thematisch und auch sprachlich nicht übereinstimmt. Um einen Literaturunterricht aus

postmigrantischer Perspektive in der Praxis umzusetzen und zu gestalten, bedarf es Änderungen und Maßnahmen auf folgenden Ebenen:

- Aus-, Fort- und Weiterbildung
- Lehrplangestaltung
- Didaktisierung von Materialien und Ausstattung der Schulbibliotheken

Für die Ausbildung an der Universität ist essenziell, dass im Studium des Faches Deutsch Lehrveranstaltungen angeboten werden, welche sich mit einem postmigrantischen Literaturunterricht auseinandersetzen. Im Hinblick auf Literaturdidaktik sollte dies ein Pflichtmodul werden, da Themen in diesem Bereich in Anbetracht der sich verändernden Gesellschaft immer relevanter für Lehrpersonen werden. Wie bereits im Theorieteil in Kap. 4.1 zur Diskussion gestellt, gibt es beispielsweise an der Universität im gesamten Lehramtsstudium des Faches Deutsch nur zwei Pflicht-Lehrveranstaltungen, welche sich mit (post-)migrantischen Themen befassen. Die Lehrpersonen können je nach individuellem Interesse aussuchen, welche Lehrveranstaltungen sie besuchen. Wenn nun das Interview mit P8 betrachtet wird, verdeutlicht dies, dass (post-)migrantische Themen ausgeklammert und somit die nötigen Kompetenzen und Qualifikationen nicht erworben werden können. In Anbetracht dessen erweist sich das Auseinandersetzen mit diesen Themenbereichen nach dem Studium als schwierig, da die Analysen ergeben, dass Fort- und Weiterbildungsangebote für die Sekundarstufe II im Rahmen des Literaturunterrichts kaum vorhanden sind, wie auch in Kapitel 6.3 theoretisch beschrieben. Das Problem liegt einerseits beim limitierten Angebot und andererseits auch bei den Vortragenden, welche laut den Befragten kein ausreichendes Wissen in bestimmten Themenbereichen besitzen. Der Aufhol- und Ausbaubedarf erscheint als sehr groß, wenn bedacht wird, dass in den Interviews der Eindruck vermittelt wurde, dass Lehrpersonen Angebote in diesem Bereich vermissen.

Durch die Interviews haben sich die theoretischen Ausführungen aus Kap. 4.2 bestätigen lassen, da die Lehrpläne und der verankerte klassische Literaturkanon für eine Umsetzung eines postmigrantischen Literaturunterrichts zu hinterfragen sind. Der Umgang mit den Lehrplänen und der Epochenliteratur stellt für die Lehrpersonen zunehmend eine Herausforderung dar und wird kritisch reflektiert. Es stellen sich Fragen für die zukünftige Forschung im Hinblick darauf, welche Literatur in Zukunft in den schulischen Kanon aufgenommen werden soll? Mit welchem Schwerpunkt sollen traditionelle Werke im Unterricht behandelt werden? Es stellt sich zudem die Frage, inwieweit der traditionelle Literaturkanon in der Schule einen Platz hat, wenn dieser die Lebensrealitäten von hybriden Identitäten auf thematischer und sprachlicher Ebene nicht

abbildet und sich in Zukunft voraussichtlich noch weiter von diesen entfernt. Zudem ergeben sich Herausforderungen beim Aufbrechen von Stereotypen und einem Perspektivenwechsel, da klassische Werke diese immer wieder reproduzieren und aufrechterhalten, wie bereits durch Wintersteiner (2021) in Kap. 4.2 angeführt wurde. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass die Epochenliteratur nicht aus dem Lehrplan zu streichen ist, aber dass beispielsweise postmigrantisches Literatur, Literatur von Schwarzen Autor*innen, Literatur von Autor*innen mit Migrationsbiografie oder Literatur von Personen of Color als eigener literarischer Bereich in den früheren Schulstufen der Sekundarstufe II aufgenommen wird.¹⁰ Wenn nun auch an der Universität kulturell vielfältige Literatur Teil des Curriculums sein und diese den Literaturkanon hinterfragen würde, könnte eine erste Auseinandersetzung stattfinden, welche möglicherweise Veränderungen auf Ebene der Sekundarstufe II bewirken könnte.

Weiters bedarf es Maßnahmen auf Ebene der Ressourcen und Ausstattung der Schulen: Die Schulbibliotheken bilden kulturelle Vielfalt nicht ab und es sind kaum Bücher von Autor*innen mit Migrationsbiografie, Schwarzen Autor*innen oder Autor*innen of Color zu finden. Mit der Repräsentation muss bereits in diesen Bereichen angesetzt werden, da es eine wichtige Rolle spielt, ob diese Autor*innen in den Regalen vertreten sind oder nicht. Ein sehr wichtiger Aspekt, den diese Forschungsarbeit aufdecken konnte, betrifft die didaktisierten Materialien: Gegenwartsliteratur sowie kulturell vielfältige Literatur ist kaum didaktisiert, wodurch Lehrpersonen die Mehrarbeit leisten müssen, um neue Lektüre im Unterricht behandeln zu können. In Anbetracht eines postmigrantischen Literaturunterrichts ist dies eine Grundvoraussetzung, um diesen überhaupt gestalten zu können. Somit gibt es in Zukunft die Aufgabe, einen Pool an didaktisiertem Material in diesem Bereich zu entwickeln und Aufholarbeit zu leisten, da so möglicherweise mehr Lehrer*innen im deutschsprachigen Raum sich trauen würden, diverse Werke in der Schule zu behandeln.

¹⁰ Nazli Hodaie und Michael Hofmann haben für die Zukunft Publikationsprojekte geplant, welche sich intensiv mit postmigrantisches Literaturdidaktik bzw. Literatur der Postmigration auseinandersetzen. Diese erscheinen Ende 2024 und im Jahr 2025.

10 Fazit

Zielsetzung der vorliegenden Masterarbeit ist es, folgende Forschungsfrage zu beantworten:

Wie nehmen Lehrpersonen der Sekundarstufe II den Literaturunterricht in Österreich in Bezug auf die Repräsentation von kultureller Vielfalt wahr und wie wird dieser im Sinne von Postmigration gestaltet?

Im Theorieteil wurden in einem ersten Schritt in Kap. 2 und Kap. 3 die grundlegenden Begriffe, welche im Rahmen dieser Masterarbeit die Basis bilden, definiert. Danach setzte ich mich mit dem aktuellen Forschungsstand im Hinblick auf einen postmigrantisch ausgerichteten Literaturunterricht (Kap. 4) auseinander, bei welchem ersichtlich wurde, dass die Verknüpfung der theoretischen Aspekte mit den Bereichen der Literaturdidaktik, des Studiums und der Bildungsinstitutionen die wesentlichen Rahmenbedingungen für diesen darstellen (Hodaie, 2022, S. 144). In diesem Zusammenhang betrachtet liefert vor allem die Transkulturelle Literaturdidaktik in Verbindung mit GCED und der Wandel des Literaturkanons eine wesentliche Neuausrichtung des Literaturunterrichts, da die wichtigsten Prinzipien des postmigrantischen Ansatzes hierdurch erfüllt werden können: Diese Prinzipien umfassen, wie in Kap. 4 beschrieben, das Hinterfragen von Machtgefügen, das Überwinden von hegemonialem Wissen und eurozentristischem Denken, die Reflexion der eigenen Privilegien, den Perspektivenwechsel und Schaffung eines neuen Narrativs sowie die Dekonstruktion von Binaritätsvorstellungen. In diesem Sinne wurde in Kap. 5 der aktuelle Deutschunterricht in Österreich unter den eben genannten Aspekten betrachtet. Es konnte vor allem festgestellt werden, dass dieser stark monokulturell und eurozentristisch ausgerichtet ist und dass die Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote (Kap. 6.2 und Kap. 6.3) im Hinblick auf einen postmigrantisch ausgerichteten Literaturunterricht nicht ausreichend sind.

Um diese theoretischen Aspekte in der Praxis zu betrachten, wurde als Methode die Befragung von acht Lehrpersonen mittels eines leitfadengestützten Interviews gewählt. Die dargestellten Ergebnisse der Analyse lassen zu der Schlussfolgerung kommen, dass gegenwärtig in Österreich die Gestaltung eines postmigrantischen Literaturunterrichts von der individuellen Motivation und dem Interesse der Lehrpersonen abhängt. Einige der befragten Lehrpersonen setzen mit Blick auf die Repräsentation von kultureller Vielfalt bereits darauf, den Kanon aufzubrechen und Literatur im Unterricht zu behandeln, welche mit den Lebensrealitäten der Schüler*innen in Verbindung gebracht werden kann. Der Mehrheit der befragten Lehrpersonen ist bewusst, dass sich die Schüler*innen mit dem klassischen Kanon

auf thematischer als auch sprachlicher Ebene nicht identifizieren können. Dennoch konnte durch diese Forschungsarbeit festgestellt werden, dass kulturell vielfältige Literatur aufgrund unterschiedlicher, einander beeinflussender Faktoren ein Randphänomen darstellt und viel Aufholbedarf herrscht, was die theoretischen Erkenntnisse aus Kap. 5 bestätigt und welche im Folgenden noch einmal aufgelistet werden. Die Aus-, Weiter- und Fortbildung vermittelt zudem nicht die notwendigen Kompetenzen und Qualifikationen, welche von Lehrpersonen in einem postmigrantisch ausgerichteten Literaturunterricht benötigt werden. Zusammenfassend ergibt sich aus der Analyse der Interviews, dass konkrete Maßnahmen in folgenden Bereichen für die Umsetzung eines Literaturunterrichts aus postmigrantischer Perspektive zu treffen sind:

- Aus-, Fort- und Weiterbildung
- Lehrplangestaltung
- Didaktisierung von Materialien und Ausstattung der Schulbibliotheken

An dieser Stelle ist es zudem wichtig, den Forschungsprozess zu reflektieren. Es stellt sich die Frage, inwieweit sich das Leitfadeninterview als Methode bewährt hat, um die Forschungsfrage zu beantworten. Die acht Lehrpersonen konnten in den Interviews ihre subjektiven Sichtweisen auf die Thematik der vorliegenden Forschungsarbeit einbringen und von eigenen Erlebnissen erzählen. In diesem Zusammenhang konnten vor allem durch ein Vergleichen und Zusammenführen der einzelnen Aussagen der befragten Personen Schlussfolgerungen gezogen werden. Mit dieser Masterarbeit war es möglich, erste Erkenntnisse in Bezug auf die praktische Umsetzung eines postmigrantischen Literaturunterrichts in der Sekundarstufe II in Österreich zu erlangen und den Aufholbedarf aufzuzeigen, welcher in diesem Bereich auf Ebene des Lehrplanes, der Bildungsangebote und der Unterrichtsressourcen besteht. Bei qualitativer Forschung ist aber immer zu beachten, dass subjektive Sichtweisen abgebildet werden. Es wurde aber versucht, durch das Anführen der Textstellen eine Nachvollziehbarkeit der interpretierten Ergebnisse für die Leser*innen dieser Arbeit zu gewährleisten.

Dennoch hat die vorliegende Arbeit ihre Limitationen, und somit wären zusätzliche qualitative als auch quantitative Untersuchungen mit weiteren Lehrpersonen der Sekundarstufe II in Österreich wünschenswert, um einen weitreichenderen Blick auf diese Thematik zu erhalten. Es könnte beispielsweise eine österreichweite Untersuchung mittels Online-Fragebogen hilfreich sein, da somit ein genauerer Überblick mit quantitativen Daten geschaffen werden könnte. Folgende Leitfragen, welche in dieser Arbeit nicht geklärt wurden, stellen Anregungen für weitere empirische Forschungen dar: Wie sehen Lehrende bzw. Forscher*innen an Universitäten die Lücke im Bereich einer Postmigrantischen Literaturdidaktik? Wie können

Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote in Zukunft gestaltet werden, um Lehrpersonen praktisches Wissen und Kompetenzen für den postmigrantischen Literaturunterricht zur Verfügung zu stellen? Forschungsarbeiten in diesen Bereichen und die Umsetzung der genannten Maßnahmen wären lohnende Aufgaben für die Zukunft, um einen postmigrantischen Literaturunterricht in der Sekundarstufe II in Österreich zu gestalten, bei welchem die Erfahrungen von Lehrpersonen miteinbezogen werden und so Anregungen für die Praxis geleistet werden können.

11 Literaturverzeichnis

- Aumüller, M. (2020). Migration und Literatur: Überlegungen zum motiv- und gattungsbildenden Potenzial des Migrationsbegriffs als Bestandteil des Kompositums „Migrationsliteratur“. In M. Aumüller & W. Willms (Hrsg.), *Migration und Gegenwartsliteratur* (S. 3–23). Brill | Fink.
- Baumann, G. & Sunier, T. (1995). Post-Migration Ethnicity. Cohesion, Commitments, Comparison. Het Spinhuis.
- BIMM Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (2016). *Enquête Literaturunterricht in Österreich*. https://bimm.at/wp-content/uploads/2015/12/programm_enquete_literaturdidaktik_final_hp.pdf
- BIMM Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (2022). *Tage der Literaturdidaktik 2022 - Sprachreflexiv, mehrsprachig und inklusiv: Literarisches Lernen in der Schule der Migrationsgesellschaft*. <https://bimm.at/wp-content/uploads/2022/01/tld2022programm.pdf>
- Blioumi, A. (2021). Kritischer Forschungsabriss zum Terminus „Migrationsliteratur“. In D. Syrový (Hrsg.), *Discourses on Nations and Identities* (Bd. 3, S. 437–452). De Gruyter.
- Boelmann, J. (2018). *Forschungsfelder der Deutschdidaktik* (Bd. 3). Schneider Verlag Hohengehren.
- Bönkost, J. (2019). Privilegien weißer Lehrkräfte in der Schule. *Maßstab Menschenrechte. Bildungspraxis zu den Themen Flucht, Asyl und rassistische Diskriminierung*, 46–51. <https://doi.org/10.25656/01:18182>
- Brinker-Gabler, G. (2024). Translocal Constellations. Towards a New World Literature. In A. Hölder (Hrsg.), *The Languages of World Literature* (Bd. 1, S. 215–228). De Gruyter.
- BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. <http://doi.org/10.17888/nbb2021>
- BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024). *Lehrpläne*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html>
- BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024a). *Lehrpläne der Allgemeinbildenden höheren Schulen*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ahs.html
- BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024b). *Übergreifende Themen*. <https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/uebergreifende-themen.html#:~:text=Mit%20der%20Verankerung%20der%20übergreifenden,über%20die%20fachspezifischen%20Grenzen%20hinaus>.
- BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024c). Fort- und

- Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen an allgemeinbildenden Schulen.
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/lfbw/abs.html>
- Burton, E. (2021). Postkolonialismus. In M. Gräser & D. Rupnow (Hrsg.), *Österreichische Zeitgeschichte. Zeitgeschichte in Österreich. Eine Standortbestimmung in Zeiten des Umbruchs* (S. 321–347). Böhlau Verlag.
- Burwitz-Melzer, E., & Steininger, I. (2022). Inhaltsanalyse. In D. Caspari, M. Legutke, K. Schramm, & F. Klippel (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 277–291). Gunter Narr Verlag.
- Caspari, D. (2022). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 7–22). Narr Francke Attempto Verlag.
- Castro Varela, M. D. M., & Klug, T. (2022). Postkoloniale Perspektiven auf Bildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 647–660). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Der Standard (2018, Juni 14). *Welche Bücher sollten im Deutschunterricht gelesen werden?* Literaturforum. <https://www.derstandard.at/story/2000081440119/welche-buecher-sollten-im-deutschunterricht-gelesen-werden>
- Dewenter, B. (2023). Literarische Kanonreflexion im Deutschunterricht. *Der Deutschunterricht*, 1, 88–95. https://doi.org/10.5555/du-1-2023_08
- Döring, N. (2023a). Qualitätskriterien in der empirischen Sozialforschung. In N. Döring (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl., S. 79–118). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2_3
- Döring, N. (2023b). Untersuchungsdesign. In N. Döring (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl., S. 183–221). Springer Verlag.
- Dunker, A., Hofmann, M., & Yowa, S. (2023). *Postkoloniale Germanistik und Konflikte im globalen Kontext. Zur Einführung* (S. 1–12).
- Dürbeck, G. (2020). *Postkoloniale Germanistik. Bestandsaufnahme, theoretische Perspektiven, Lektüren* (G. Dürbeck & A. Dunker, Hrsg.). Aisthesis Verlag.
- Geier, T. (2016). Schule. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (1. Aufl., S. 433–448). Beltz Verlagsgruppe.
- Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen. (2023).
- Gramelt, K. (2010). Die Ursprünge des Anti-Bias-Ansatzes. In K. Gramelt, *Der Anti-Bias-Ansatz* (S. 101–123). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92208-9_5
- Herder, J. G. (1774). Auch eine Philosophie zur Bildung der Geschichte der Menschheit.
- Herzmann, P., & König, J. (Hrsg.). (2023). *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium. Zugänge und Perspektiven forschenden Lernens*. UTB.
- Hille, A., & Schiedermaier, S. (2021). Postkolonialität. In *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht* (S. 197–208). Gunter Narr Verlag.

- Hodaie, N. (2022). Der Postmigrantische Literaturunterricht. In R. Behrendt & S. Post (Hrsg.), *Heimat in der postmigrantischen Gesellschaft. Literaturdidaktische Perspektiven* (S. 133–148). Peter Lang.
- Hofmann, M. (2022). Mehr Sprachen, mehr Kulturen, neue Texte. Vorschläge für einen schulischen Kanon der neuen Weltliteratur. *Leseräume*, 8, 1–17.
- Hormel, U., & Scherr, A. (2009). Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (1. Aufl., S. 45–60). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ivanova-Chessex, Oxana, Fankhauser, Marco, & Wenger, Marco. (2017). Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven Professionalität. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35, 182–194. <https://doi.org/10.25656/01:16800>
- Mikura, R. (2013). *Mehrsprachigkeit ohne Othering? Das Marille-Projekt als Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit und sein Beitrag zu einer rassismuskritischen Perspektive.* <https://doi.org/10.25365/thesis.25062>
- Statistik Austria (2024). *Jede vierte Person in Österreich hat einen Migrationshintergrund. Statistisches Jahrbuch Migration & Integration 2024.* <https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2024/07/20240708MigrationIntegration2024.pdf>
- Kißling, M., & Pavlik, J. (2022). Postkolonialismus. *Der Deutschunterricht*, 2022(5), 2–5.
- Krammer, S. (2013). Literarische Kompetenzen und/als institutionalisiertes Kulturkapital. Eine österreichische Perspektive. *Didaktik Deutsch*, 35, 6–13.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). Beltz Verlagsgruppe.
- Langbehn, V. (2017). Transkulturalität und Global Studies. In D. Götsche, A. Dunker, & G. Dürbeck (Hrsg.), *Handbuch Postkolonialismus und Literatur* (S. 121–126). J.B. Metzler Verlag.
- Legutke, M., & Grum, U. (2022). Sampling. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 85–96). Narr Verlag.
- Legutke, M., & Schramm, K. (2022). Forschungsethik. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 114–124). Narr Francke Attempto Verlag.
- Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (7., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik—Ein Projekt. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (1. Aufl., S. 8–30). Beltz Verlagsgruppe.
- Mecheril, P., & Oberlechner, M. (2016). Migration bildet. Anforderungen an pädagogisches Handeln. In S. Kronberger, C. Kühberger, & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch* (S. 153–166). Studienverlag.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2. Aufl.). De Gruyter Oldenbourg.

- Murphy, O. (2023). Eurocentrism. In *History, Politics and Theory in the Great Divergence Debate* (S. 15–46). De Gruyter.
- Nagy, H. (2021). Weiße Normalität. *IDE: Informationen zur Deutschdidaktik*, 4, 157–159.
- Nagy, H. (2022). Erzähl mir Österreich? Neue Fragen an ein altes Konstrukt aus literaturdidaktischer und gedächtnistheoretischer Perspektive. *IDE: Informationen zur Deutschdidaktik*, 2, 24–37.
- Neuhofer, M. (2020). Funktionalisierung und Formalisierung. Literaturvermittlung in der AHS - quo vadis? In W. Michler & G. Ruiss (Hrsg.), *Lies keine Oden, lies die Fahrpläne? Enquete zum Stellenwert der Literatur im Unterricht und in der Ausbildung in Österreich* (S. 27–33). Praesens-Verlag.
- Ohnmacht, F. (2023). Postmigrantische Gesellschaft. In F. Ohnmacht (Hrsg.), *Antirassismus und Privilegien. Rassismuskritische Subjektbildung in der postmigrantischen Gesellschaft* (S. 145–170). transcript Verlag.
- Ömer, A., & Geuer, L. (Hrsg.). (2022). *Postkolonialismus und Postmigration*. Unrast.
- Pädagogische Hochschule Wien (2024). *Fort- und Weiterbildungsangebot. Sommersemester 2024*. https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/Veranstaltungsverzeichnis/Fortbildungsangebot_SoSe_2024_Nachfrist-1.pdf
- Pädagogische Hochschule Wien (2024a). *Tage der Literaturdidaktik 2024 – MitSprachenSpielen, Literatur, Mehrsprachigkeit und kritisches Sprachbewusstsein*. https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2023/12/TdL_2024_Programm_20231220-658561585c323.pdf
- Pähler, A. (2021). Transkulturalität. In *Kulturpolitik für eine pluralistische Gesellschaft. Überlegungen zu kulturellen Grenzen und Zwischenräumen* (S. 91–102). transcript Verlag.
- Patrut, I.-K., & Zink, D. (2022). Postkolonialismus und Literatur. *Der Deutschunterricht*, 5, 6–16.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio, Video*. Springer.
- Riegel, C., & Riegel, C. (2016). Bildung in widersprüchlichen Verhältnissen II. Pädagogische Praktiken des Othering. Empirische Studien. In *Bildung. Intersektionalität. Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen* (S. 175–242). transcript Verlag.
- Riemer, C. (2022). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 162–180). Narr Verlag.
- Römhild, R. (2021). Postmigrant Europe. Discoveries beyond ethnic, national and colonial boundaries. In A. M. Gaonkar, A. S. Ost Handen, H. C. Post, & M. Schramm (Hrsg.), *Postmigration. Art, Culture and Politics in Contemporary Europe* (S. 45–56). transcript Verlag.
- Rösch, H. (2010). Literatur und Identität. In H. Rösch (Hrsg.), *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht* (S. 49–72). Fillibach-Verlag.

- Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. J.B. Metzler Verlag.
- Rösch, H. (2022). Postkolonialität in der Jugendliteratur und ihrer Didaktik. *Der Deutschunterricht*, 5, 38–48.
- Rotter, A. (2023). *Postmigrantische Generation. Das intergenerationale Familiengedächtnis als Bildungsprozess* (Bd. 13). transcript Verlag.
- Said, E. W. (1979). *Orientalism*. Vintage Books.
- Sauer, W. (2017). Österreich. In D. Götsche, A. Dunker & G. Dürbeck (Hrsg.), *Handbuch Postkolonialismus und Literatur* (S. 418–420). J.B. Metzler.
- Schrammel-Leber, B., & Boeckmann, K.-B. (2020). Kulturelle und sprachliche Diversität als Herausforderung für das Bildungssystem in Österreich. In B. Schrammel-Leber & K.-B. Boeckmann (Hrsg.), *Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft* (Bd. 13, S. 7–14). Leykam.
- Schwendowius, D. (2023). Professionalisierung schulischer 'Diversitätsakteur*innen'—Biographieorientierte Ansätze für eine rassismus- und diskriminierungskritische Lehrer*innenbildung? In K. Becker & M. Hofmann (Hrsg.), *Rassismussensibler Literaturunterricht. Grundlagen, Dimensionen, Herausforderungen, Möglichkeiten* (Bd. 4, S. 133–150). Königshausen & Neumann.
- Singer, G. (2023). Dekolonisierende Didaktik. Umgang mit Krisen und Umbrüchen am Beispiel Südafrikas. In A. Dunker, M. Hofmann, & S. Yowa (Hrsg.), *Postkoloniale Germanistik und Konflikte im globalen Kontext. Herausforderungen, Möglichkeiten und Ausblicke im 21. Jahrhundert*. (S. 217–233). De Gruyter.
- Siouti, I., Spies, T., Tuidar, E., von Unger, H., & Yildiz, E. (2022). Methodologischer Eurozentrismus und das Konzept des Othering. Eine Einleitung. In *Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis* (S. 7–30). transcript Verlag.
- Stangel, J. (2019). *Literaturräume* (1. Aufl.). öbv.
- Staud, H. (2010). Literaturthemen im Lichte zentraler Aufgabenstellungen. In P. Fiebich & S. Thielking (Hrsg.), *Literatur im Abitur—Reifeprüfung mit Kompetenz?* (S. 15–42). Aisthesis Verlag.
- Theilen, I. (2005). Von der nationalen zur globalen Literatur. Eine Lese-Bewegung durch die Romane. Die Brücke vom goldenen Horn von Emine Sevgi Özdamar und Cafe Nostalgia von Zoe Valdes. *arcadia*, 40/321.2, 318–337.
- Turecek, M. (2015). Die „Anderen“ im Klassenzimmer. Othering im Kontext von DaZ in der Lehrer/innenbildung. *Scenario*, 1, 19–44.
- Universität Wien (2015). *Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien*.
https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Deutsch_MA_Lehramt.pdf
- Universität Wien (2022). *Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe*

- Welsch, W. (2020). Transkulturalität. Realität und Aufgabe. In *Migration, Diversität und kulturelle Identitäten. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 3–18). J.B. Metzler.
- Wintersteiner, W. (2006). *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis*. Studien-Verlag.
- Wintersteiner, W. (2012). Reif wofür? Das Konzept der neuen schriftlichen Reifeprüfung in Deutsch. *IDE: Informationen zur Deutschdidaktik*, 12–24.
- Wintersteiner, W. (2021). Deutschunterricht als Global Citizenship Education: Ein Vorschlag zum Mit- und Weiterdenken. *IDE: Informationen zur Deutschdidaktik*, 4, 10–21.
- Wintersteiner, W. (2023). Widerstand mit vielleicht veralteten Mitteln. *Literatur. Bildung. Politik. Didaktik Deutsch*, 54, 34–47.
- Yildiz, E. (2017). Österreich postmigrantisch. Eine andere Sicht der Dinge. In Gruber & V. Ratkovic (Hrsg.), *Migration. Bildung. Frieden. Perspektiven für das Zusammenleben in der postmigrantischen Gesellschaft* (S. 73–86). Waxmann.
- Yildiz, E. (2018). Vom methodologischen Nationalismus zu postmigrantischen Visionen. In E. Yildiz & M. Hill (Hrsg.), *Postmigrantische Visionen. Erfahrungen, Ideen, Reflexionen* (S. 43–62). transcript Verlag.
- Yildiz, E. (2022). Postmigrantische Lesart. Theoretische und methodisch-methodologische Implikationen. In I. Siouti (Hrsg.), *Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis* (Bd. 12, S. 31–56). transcript Verlag.
- Zabka, T. (2012). Hinweise zum Aufbau literarischer Kompetenz in der Sekundarstufe II. *IDE: Informationen zur Deutschdidaktik*, 1, 108–118.

12 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grafische Darstellung des Forschungsdesigns.....	40
Abbildung 2: Visualisierung des Kategoriensystems.....	54

13 Tabellenverzeichnis

Tabelle 2: Übersicht über die Lehrveranstaltungen im Masterstudium des Lehramts im Bereich der Sekundarstufe an der Universität Wien (2015, S. 2-4).....	36
Tabelle 3: Gliederung des Leitfadens.....	45
Tabelle 4: Überblick über die Interviewteilnehmer*innen.....	47

14 Anhang

A. Zustimmungserklärung



Zustimmungserklärung/Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Expert/in für ein Gespräch für die Abfassung einer Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Gemäß Datenschutzgesetz (§ 7 Abs 2 Ziffer 2 DSG) muss für ein derartiges Interview Ihre Zustimmung eingeholt werden, da die Aussagen unter Nennung Ihres Namens in der Masterarbeit verwendet (zitiert) werden.

Die Inhalte des Interviews werden transkribiert. Sie erhalten die Abschrift vor der Verwendung zur Freigabe. Das Transkript des Interviews wird der Arbeit im Anhang beigelegt. Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich.

Die Daten können von der Lehrveranstaltungs-Leitung bzw. von dem/der Betreuer/in bzw. Begutachter/in der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Sie können die Zustimmung zur Verwendung dieses Interviews jederzeit widerrufen, alle Aussagen, die bis zu diesem Zeitpunkt in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet wurden, sind allerdings rechtskonform und müssen nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Weiters besteht das Recht auf Auskunft durch den/die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an den Verantwortlichen dieser Untersuchung: Jasmin WIEDL (a11772614@unet.univie.ac.at), Student/in der Studienrichtung UF Lehramt Deutsch und Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung an der Universität Wien, Grasberggasse 9/1/10, 1030 Wien.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Ich stimme der Verwendung meiner personenbezogenen Daten im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit hiermit zu.

Ort, Datum, Name

Büro Studienpräses (buero.studienpraeses@univie.ac.at)

Stand November 2018

B. Datenschutzmitteilung

Datenschutzmitteilung

Der Schutz Ihrer persönlichen Daten ist mir bei dieser Befragung ein besonderes Anliegen. Ihre Daten werden daher ausschließlich auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs 5 FOG) erhoben und verarbeitet.

Diese Befragung wird im Rahmen einer Masterarbeit an der Universität Wien erstellt. Die Daten können von dem/der Betreuer/in bzw. Begutachter/in der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Es besteht das Recht auf Auskunft durch den/die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an den Verantwortlichen dieser Untersuchung: Jasmin WIEDL (a11772614@unet.univie.ac.at), Student/in der Studienrichtung UF Lehramt Deutsch und Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung an der Universität Wien, Grasberggasse 9/1/10, 1030 Wien.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Forschungsvorhaben: Masterarbeit mit dem Arbeitstitel „(Lese-)Räume der Vielfalt – Postmigrantisches Per-
spektiven im Literaturunterricht der Sekundarstufe II in Österreich“
Datenerhebung durchgeführt von Jasmin Wiedl, 11772614

Interviewteilnehmer/in:

Datenblatt

Hiermit bestätige ich, dass ich über das Forschungsvorhaben ausreichend informiert wurde. Es ist mir be-
wusst, dass meine Teilnahme an der Datenerhebung freiwillig ist und ich diese jederzeit ohne Angaben von
Gründen beenden kann.

Alter:
Unterrichtserfahrung in Jahren:
Unterrichtsjahre an aktueller Schule:
Zweifach:

.....
Ort und Datum

.....
Name und Unterschrift

D. Leitfadeninterview

Vor dem Interview

Forschungsfeld: Die Gestaltung des Literaturunterrichts in der Sekundarstufe II in Österreich im Sinne von Postmigration – Perspektiven von Lehrenden

Masterarbeit aus dem Master Lehramt Sekundarstufe Deutsch und Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung

Studienjahr: 2023/2024

Einführungsphase vor dem Interview

- Für Teilnahmebereitschaft bedanken
- Forschungsarbeit vorstellen: LA-Master an der Universität Wien, Postmigrantisches Literaturdidaktik, Lektürekanon im Sinne von „Neuer Weltliteratur“, Literaturunterricht in der postmigrantischen Gesellschaft, Durchführung von Interviews zur Erhebung der Erfahrungen von Lehrpersonen in der Praxis
- Erklärung Interview-Vorgehensweise: Zeit ca. 30 Minuten, Erzählungen und konkrete Beispiele erwünscht
- Datenschutzerklärung unterschreiben und Interviewverständnis (Tonbandaufnahme, Pseudonymisierung der Daten)
- Fragen vor dem Interview seitens der*des Gesprächspartners?

Aufnahme starten!

Interviewleitfaden
<i>Wie nehmen Lehrpersonen der Sekundarstufe II den Literaturunterricht in Österreich in Bezug auf die Repräsentation von kultureller Vielfalt wahr und wie wird dieser im Sinne von Postmigration gestaltet?</i>

1

Interviewleitfaden			
<i>Wie nehmen Lehrpersonen der Sekundarstufe II den Literaturunterricht in Österreich in Bezug auf die Repräsentation von kultureller Vielfalt wahr und wie wird dieser im Sinne von Postmigration gestaltet?</i>			
Leitfrage	Check – Wurde das erwähnt?/Konkrete Fragen	Steuerungsfragen	Analysefragen
1. Einstiegsphase Sie unterrichten Deutsch in der Oberstufe. Erzählen Sie bitte kurz, was zurzeit wichtige Themen sind, die Sie beschäftigen.	• Wichtige Themen (Matura, Literatur etc.) • Herausforderungen	Können Sie das genauer ausführen?	
2. Umsetzung von Literaturunterricht in Österreich Im Literaturunterricht in der Sekundarstufe II liegt der Fokus laut Lehrplan auf deutsch- bzw. österreichischer Literatur. Wie gehen Sie mit den curricularen Vorgaben um bzw. inwieweit gestalten Sie den Literaturunterricht individuell?	• Lehrplanvorgaben • Entscheidungen der Lehrperson • Entscheidungskriterien • Vorgehensweise bei der Auswahl • Übergreifende Themen	Können Sie ein Beispiel geben?	Inwieweit beeinflussen die „Übergreifenden Themen“ Ihren Unterricht? (Fächerübergreifender Literaturunterricht)
3. Heterogenität im Literaturunterricht Durch Globalisierungs- und Migrationsprozesse sind Klassen von kultureller Vielfalt geprägt. Wie wirkt sich dies in Bezug auf die Gestaltung des Literaturunterrichts aus bzw. welche Bedeutung hat das für den Unterricht?	• Gestaltung des Unterrichts • Eventuelle Schwierigkeiten/Chancen • Veränderungsprozesse • Multiperspektivität bzw. Perspektivenwechsel • Lebenswelt und Identität der SuS	Können Sie ein Beispiel geben? Welche Auswirkungen hat ...?	Umgang mit stereotypen Darstellungen (Stichwort „Othering“) bzw. Abbau von diesen? Hat dies Auswirkungen auf die Auswahl von Lektüre?

2

4. Literaturauswahl Neben österreichischen und deutschen Autor*innen gibt es zahlreiche Autor*innen mit Migrationsbiographie, Schwarze Autor*innen oder Autor*innen of Color. Welche Rolle spielt aus Ihrer Sicht die Repräsentation von kultureller Vielfalt im Literaturunterricht und die Thematisierung der Biographien von mehrsprachigen Autor*innen?	• Literaturliste • In Bezug auf die Lebenswelt der Schüler*innen • Identitätsbildung der Schüler*innen • Perspektivenwechsel • „Diverse“ Bücher • Besprechung der Biographie von mehrsprachigen Autor*innen – Bezug zu Biographien der Schüler*innen	Können Sie ein Beispiel geben?	Wie erscheint Ihnen dieser Aspekt aus Sicht des gesellschaftlichen Wandels bzw. der Globalisierung?
5. Transkulturelle Literaturdidaktik Dem Deutschunterricht kommen viele verschiedene Aufgaben zu, nicht nur im Bereich von Lesen und Schreiben, sondern auch in Bezug auf gesellschaftliche und politische Themen. Wie gehen Sie damit um?	• Wahrnehmung der Aufgaben • Umsetzung im Unterricht • Themen im Literaturunterricht • Herausforderungen/Schwierigkeiten (Zeit, Möglichkeiten...)	Können Sie Beispiele nennen?	Wie nehmen Sie das Interesse der Schüler*innen in Bezug auf diese Themen wahr? Werden die Themen angesprochen?
6. SRDP und Literaturunterricht Am Ende der Oberstufe steht die Matura bevor, was den Literaturunterricht häufig beeinflusst. Welche Erfahrungen machen Sie diesbezüglich?	• Literaturliste • Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung bzw. Gewichtung des Literaturunterrichts • Maturanten mündlich Deutsch	Können Sie ein Beispiel geben?	Wie ist das mit (der Lektüreauswahl, der Gewichtung des Literaturunterrichts)? Gibt es für Sie Werke, welche gelesen werden müssen (Leseliste)?

3

			Inwieweit schaffen Sie Raum für Literaturunterricht?
7. Lehrer*innenprofessionalität In der Ausbildung, der Fortbildung und der Weiterbildung werden Themen rund um den Unterricht in der Migrationsgesellschaft immer wichtiger. Inwieweit beschäftigen Sie sich im Kontext Ihrer Lehrtätigkeit mit migrationsgesellschaftlichen Themen?	• Privat vs. beruflich • Ausbildung • Fokus auf Sekundarstufe II • Herausforderungen • Chancen • Nutzung des Angebotes (Weiter- und Fortbildung) • (Selbst-)Reflexion	Können Sie das genauer ausführen?	Wie nehmen Sie die Angebote wahr?
8. Abschlussphase: Gibt es noch etwas, das Sie gerne erzählen/erwähnen möchten?			

Nach dem Interview

- Für die Teilnahme bedanken

4

E. Transkripte

a. Transkription P1

- 1 I: Okay. (...) Also gut, du unterrichtest Deutsch in der Oberstufe, kannst du
2 einmal ein paar wichtige Themen aufzählen oder was dich gerade so beschäftigt in
3 deiner Lehrtätigkeit oder im Unterricht.
- 4 B: Also ich unterrichte in einer Schule mit recht vielen verschiedenen
5 Einzugsgebieten. Ich bin in einem ländlichen Ort und alle Leute aus diesem
6 Bezirk kommen in die Stadt. Das heißt, wir haben recht viel Zuzug, also recht
7 viel Migration aber wir haben auch recht viel einfach Bewegung im Bundesland
8 sozusagen. Und das ist manchmal ein bisschen schwierig, also in manchen Klassen
9 habe ich da recht viele Erstsprachen, teilweise zehn, teilweise 15, also
10 teilweise gibt's Schüler, da spricht niemand in der Klasse die gleiche Sprache.
11 Und das machts schwierig unter anderem auch, weil es (...) also ich bin ja in
12 einer HAK und in der BMS und BMHS. Also in der Handelsschule ist es so, dass die
13 Schülerzahl nicht so ist wie im Gymnasium. Unsere maximale Schülerzahl ist 36
14 und nicht 25. Und das macht es ein bisschen schwierig, wenn man halt 36
15 Jugendliche in einen Raum setzt. Lesen tut eigentlich fast niemand. In der HAK ein
16 paar (...) eine Person pro 36 würde ich schätzen. Und das Handy ist in den letzten
17 Jahren ein wahnsinnig großes Problem, sie können sich gar nicht konzentrieren,
18 sie haben so eine mega winzige Aufmerksamkeitsspanne. Sie haben wenig
19 Textverständnis und ich weiß nicht, ob du schon so maturiert hast (...) aber die
20 neue Matura ist ja so Textbeilage und Aufgabenstellung. Und das ist ein großes
21 Problem, wenn man nicht ordentlich lesen kann. (...) Und ich will jetzt nicht
22 sagen, unsere Schüler können nicht lesen, sondern die können nicht so
23 texterfassend oder sinnerfassend Zusammenhänge begreifend lesen (lacht) und das
24 ist manchmal sehr herausfordernd. Wenn ich sie jetzt frage so: „Was liest du
25 so?“, dann nennen sie mir oft solche Kinderbücher, die sie aus der Volksschule
26 oder der Mittelschule kennen, also zum Beispiel „Gregs Tagebuch“, aber ich habe
27 halt Schüler, die sind 16, 17, 18, 19 und da ist „Gregs Tagebuch“ halt ein
28 bisschen naja (...) nicht sehr altersgemäß. Am Anfang habe ich es immer so gemacht, so
29 Buchreferate, habe ich sie selber ihre Bücher aussuchen lassen. Manche haben
30 so lächerliche Bücher genommen, den „Grüffelo“ zum Beispiel, dass ich dann
31 angefangen habe, vorgefertigte Listen zu machen, weil es nicht funktioniert hat,
32 seitdem funktioniert es besser. Unsere Schulbibliothek hat einfach null Budget,
33 das heißt, wir haben quasi nix Neues, wir haben nur so die Sachen, die halt ich
34 und du wahrscheinlich in der Schule schon gelesen haben und das interessiert die
35 Schüler einfach so null Komma null. Das war schon bei uns damals nicht so
36 Lebenswelt und heute, es kann nicht mehr weiter entfernt sein. Also das passt
37 (...) das schlägt sich ein bisschen würde ich sagen.
- 37 I: Also, wenn du gerade die Matura angesprochen hast, wie wirkt sich das auf den
38 Literaturunterricht aus?
- 39 B: Deutsch spielt in der HAK nicht so eine Rolle. Es ist zwar ein Hauptfach,
40 aber die meisten meiner Schüler haben acht Schularbeitsfächer, also sie können
41 da etwas abwählen in bestimmten Zweigen und die meisten maturieren in den BW
42 Fächern. Da gibt es so eine Kombimatura, die heißt BFK. Da sind alle BW-Fächer
43 in einem und das nehmen eigentlich alle. Deutsch ist wählbar, also schriftlich
44 ist verpflichtend und mündlich ist nicht verpflichtend. Und mündlich heißt da
45 nicht Deutsch, sondern Kultur und es kommt überhaupt keine Literaturgeschichte

46 zur Matura. Also die Themen sind zum Beispiel „Jugend und Medien“ ist ein Thema,
47 also es gibt so zehn Themen und es ist ganz anders. Also ich war an einem
48 Gymnasium, du auch?

49 I: Ja.

50 B: Okay. Bei uns ist es so, die Schüler müssen über fünf Jahre ein Portfolio
51 führen zu verschiedenen Kulturbereichen, Architektur oder Literatur, aber
52 verschiedene Bereiche. Und die Matura deckt quasi diese Kulturbereiche ab und
53 sie müssen dann mit dem Portfolio zur Matura gehen, rein theoretisch, bekommen
54 dann eine Frage und müssen das dann auf ihr Portfolio, das sie dabei haben,
55 beziehen, sozusagen, Das macht niemand, weil das ist mega viel Arbeit und die
56 Alternativen sind besser. Also ich hatte bis jetzt in den letzten Jahren eine
57 Schülerin, die hat mündlich maturiert.

58 I: Okay. Also wie würdest du das jetzt beschreiben, der Literaturunterricht
59 rückt ja dadurch in den Hintergrund, auch durch die Matura?

60 B: Ja, würde ich schon sagen. Aber für mich rückt eher so der
61 literaturgeschichtliche Hintergrund irgendwie ein bisschen weiter weg. Also
62 Literaturgeschichte spielt eine kleinere Rolle. Ich muss auch ehrlich sagen, es gibt
63 keine Zeit dafür, also ich kann es nicht reinquetschen. Wir müssen diese sieben
64 Textsorten durchdrücken und in manchen Jahren habe ich nur zwei Wochenstunden
65 Deutsch. Das ist nix. Dann sind sie oft in der siebten Stunde, super (sarkastisch). Und ich
66 mach eher zeitgenössische Literatur. Also ich mach ganz wenig
67 Literaturgeschichte. Also durch „Faust“ quälen wir uns manchmal durch. Sie
68 verstehen kein Wort. Mit Mehrsprachigkeit auch noch in Verbindung ist es fast
69 unmöglich, solche Werke zu lesen. Und es macht auch keinen Spaß. Es macht mir
70 keinen Spaß, weil ich habe das Gefühl, ich muss jede Seite nacherklären und den
71 Schülern macht es auch keinen Spaß, die holt es überhaupt nicht ab. Und deswegen
72 habe ich jetzt angefangen, andere Sachen zu lesen. Also ich lese viel so asiatische
73 Sachen, weil das ist sehr simpel und da können sie sich gut hineinversetzen und
74 ich lese auch viel einfach Neues. Also 2023, 2024 und so Sachen.

75 I: Also in Bezug auf den Lehrplan, weil da steht ja eher deutschsprachige und
76 österreichische Literatur drinnen. Wie gehst du jetzt mit diesen Vorgaben um?

77 B: Also wir haben uns in der Schule so ein bisschen vereinbart (...) also wir
78 lesen natürlich nur deutschsprachige Sachen. Also es sind halt Übersetzungen
79 dann. Österreichische Literatur findet immer Platz, weil es gibt viele
80 migrantische Autoren, die quasi in Österreich veröffentlichen. Traditionelle
81 österreichische Literatur lese ich auch, aber wenig (...) 200 Jahre altes, sondern
82 eher aktuelles. Zum Beispiel „Echtzeitalter“. Das ist ganz neu, Tonio
83 Schachinger. Falls du es nicht kennst, solltest du es lesen (lacht). Und beim

84 Lehrplan ist es in der HAK sehr schwammig, also Literatur findet im Lehrplan
85 keine (...) also es macht gar nix aus, es kommt gar nicht vor, es ist sehr
86 schwammig formuliert. Also es ist sehr offen und wir arbeiten nicht so wie im
87 Gymnasium so eine To-Do-Liste ab, so von den Epochen. Also ich mache zum
88 Beispiel die literarischen Epochen, wir lesen dann einfache, kurze Werke dazu.
89 Zum Beispiel „Emilia Galotti“. Das hat glaube ich 40 Seiten und sparen uns diese
90 Jahrhundertwerke sozusagen. Genau.

91 I: Und du hast auch schon angesprochen, dass du beispielsweise asiatische
92 Literatur liest. Hast du noch weitere Beispiele, was du für Kulturräume
93 behandelst?

94 B: Ich würde sagen eigentlich fast alle. Ich lese sehr viel privat und ich lese
95 sehr viel Neues, also sehr viel Aktuelles. Ich habe aus manchen Regionen nichts,
96 weil es nichts gibt. Also zum Beispiel südamerikanischer Raum, da gibt es keine
97 ordentlichen Übersetzungen, also es gibt viel auf Englisch. Und ich habe auch
98 viele Schülerinnen, also vor allem weibliche Schülerinnen, die lesen viel auf
99 Englisch. Aber das bildet es nicht so richtig ab, aber aus dem asiatischen
100 Raum, das ist in der letzten Zeit so in. Da gibt es voll viele Übersetzungen,
101 Japan, Korea zum Beispiel. Das ist auch bei den Schülern gerade sehr in, also
102 diese Kultur finden sie sehr cool. Aber ich habe auch aus anderen (...) ich habe
103 auch afrikanische Werke auf Listen, ich hatte auch südamerikanische Sachen
104 teilweise, aber die kommen nicht so toll an, es ist zu weit weg, glaube ich.
105 Also Englisch, USA, Kanada glaube ich, da kommt immer wieder was. Aber das macht
106 nicht so den Hauptteil aus. Und in Europa gibt es auch (...) da habe ich auch
107 verschiedene Leute aus verschiedenen Ländern. In Europa da habe ich auch viel,
108 das ist so Migrationsliteratur würde ich sagen, also Menschen, die nach
109 Österreich oder Deutschland migrieren und dann hier veröffentlichen. Also keine
110 Übersetzungen, sondern deutsche Sachen.

111 I: Da du das ansprichst, wie wichtig findest du jetzt diese Repräsentation von
112 der kulturellen Vielfalt, also von Autor*innen mit Migrationsbiographie,
113 Schwarze Autor*innen oder Autor*innen of Color? Und auch die Thematisierung der
114 Biographien dieser Autor*innen.

115 B: Mega wichtig, muss ich sagen. Ich sehe ganz oft, ich habe viel Schülerinnen
116 und Schüler. Ich muss sagen, so meine lesenden Schüler sind eher Schülerinnen.
117 Also die, die lesen, sind eher weiblich. Wir haben aber auch einen geringeren
118 männlichen Schüleranzahl, also so 30%. Also pro Klasse die meisten sind Mädels.
119 Ich habe viele, die können einfach mit österreichischer Literatur oder mit
120 deutscher Literatur nichts anfangen. Also das holt sie in ihrer Lebenswelt nicht
121 ab. So leben sie zu Hause nicht und die freuen sich dann richtig, wenn dann was
122 von einem indischen Autor zum Beispiel kommt, weil sie irgendwie das Gefühl
123 haben, da geht es einfach viel persönlicher und viel privater um sie. Letzte
124 Woche zum Beispiel habe ich ein Referat gehabt von einer Schülerin, die kommt
125 aus Marokko und ihre Familie, die fahren jede Ferien nach Marokko. Also quasi ihr
126 ganzes Sozialleben ist (...) sie ist nur in so einer Bubble von marokkanischen

127 Freunden, also das ist eh cool. Aber die hat dann ein Buch aus Afghanistan
128 genommen und das hat ihr voll gefallen. Und sie hat dann gesagt - das hat mich
129 sehr glücklich gemacht - dass sie sich gedacht hat, das ist wieder so eine fade
130 Schullektüre, wie halt immer und das hat sie aber so abgeholt und sie hat sich
131 so gedacht, wir arg das ist, in einem Land und dass das heute noch so ein
132 Problem ist. Und ich glaube, hätte ich ihr jetzt den „Faust“ gegeben, dann hätte
133 sie niemals gesagt, das holt sie irgendwie ab. Ich habe auch sehr viel Literatur
134 von weiblichen Autorinnen, weil ich einfach finde, heutzutage werden solche
135 Stimmen immer wichtiger und immer mehr und ich lese das einfach selber,
136 persönlich gerne. Ich würde sagen auf meinen Listen, ist wahrscheinlich so 70%
137 weiblich und weniger männlich. Auf den traditionelleren Listen, also zum
138 Beispiel, was wir in der Bibliothek haben, ist es fast 100% männlich, was ich
139 jetzt nicht sagen will, ist schlecht, aber (...) finde ich, bildet nicht so die
140 Lebenswelt von meinen Klassen ab, die halt 70% weiblich sind. Das passt
141 irgendwie nicht ganz so zusammen.

142 I: Ja, und der Literaturunterricht hat ja jetzt auch neben Lesen und Schreiben
143 auch andere Aufgaben, wie gesellschaftliche und politische Themen zu behandeln.
144 Wie gehst du damit um oder wie sind deine Erfahrungen dazu?

145 B: Das würde ich sagen, das überkreuzt sich schön, weil ich unterrichte ja
146 politische Bildung und wir diskutieren schon über so Themen wie Diskriminierung
147 oder Rassismus und solche Themen. Und es gibt schon Literatur dazu, aber vieles
148 ist für Jugendliche zu schwer. Also wenn ich jetzt zum Beispiel einen Roman lese,
149 bei dem ich mir schon denke, das ist ganz schön heavy, dann habe ich den
150 manchmal auf Referatslisten drauf oder ich empfehle ihn den Klassen, aber ich
151 würde jetzt nicht sagen, ihr müsst den nehmen, weil ich weiß, dass viele von
152 meinen Schülerinnen und Schülern keine guten Leser sind. Also die lesen nicht
153 privat und es ist schwierig für sie, sich überhaupt durch ein Buch
154 durchzukämpfen. Und ihnen da so einen Wälzer zu geben, der halt extrem schwierig
155 zu lesen ist (...) dann weiß ich, sie lesen es nicht fertig. Also ich glaube, so
156 das Ideal oder halt auch so mein Ideal beim Planen von den Listen wäre immer so,
157 ich würde ihnen am liebsten alles geben, was ich so lese, aber das funktioniert
158 so nicht. Also pro Klasse habe ich so zwei Leute, die sagen, ja, sie lesen
159 irgendwie regelmäßig und voll gerne. Und die tun sich dann sogar schwer, da
160 durchzukommen. Also das ist ein bisschen schwierig. Ich finde, es gibt so wenig
161 Didaktisiertes überhaupt. Also es gibt quasi keine moderne Literatur ordentlich
162 didaktisiert. Das letzte ist wahrscheinlich aus 2015 (lacht). Und das finde ich
163 ein bisschen schade muss ich sagen.

164 I: Und das machst du dann selbst, die ganzen Didaktisierungen?

165 B: Ja, also so die Klassenlektüren, die ich lese, die habe ich schon ein paar
166 Mal gelesen und ich didaktisiere das jetzt nicht groß. Entweder wir machen einen
167 Test darüber oder wir setzen uns im Kreis und reden darüber oder sie müssen
168 irgendeine Portfolioarbeit dazu machen. Und die Referatsbücher, die didaktisiere
169 ich nicht, weil da hält eine Person ein Referat darüber, ja. Bei der

170 Klassenlektüre, in manchen Klassen komme ich nur zu einem im Jahr. Also ich kann
171 nicht jedes Semester etwas lesen. Außer wir lesen halt „Emilia Galotti“, aber
172 das ist halt mega kurz. Aber wenn ich zum Beispiel so ein 500-Seiten-Buch lese,
173 dann ist das einfach schwierig, dass man das in einem Semester unterbringt. Sind
174 sie auch nicht gerade dankbar, wenn man das gemacht hat.

175 I: Und es gibt beispielsweise auch“ Übergreifende Themen“ im Lehrplan, welche
176 Erfahrungen machst du damit?

177 B: Im HAK-Lehrplan gibt es diese Themen nicht, also wir bekommen erst nächstes
178 Jahr einen neuen Lehrplan, 2026. Und dort ändert sich fast nichts. Aber was ist
179 zum Beispiel so ein Thema?

180 I: Interkulturelles Lernen.

181 B: Ja, das kommt in unserem Lehrplan auch vor.

182 I: Und in Bezug auf fachübergreifenden Unterricht?

183 B: Gibt es bei mir fast gar nicht. Das Problem ist, ich habe viele Klassen nicht
184 in beiden Fächern. Das heißt, ich selber, das funktioniert nicht. Und der
185 Geschichte-Lehrplan und der Deutsch-Lehrplan passen nicht zusammen. Also die
186 Literaturgeschichte zum Beispiel, in der ersten Geschichteklasse sind sie in der
187 zweiten. Aber ich habe die Literaturgeschichte des Mittelalters schon in der
188 Ersten gemacht. Und sie fangen, dann quasi (...) das ist immer so ein Jahr
189 versetzt. Das heißt, wenn wir zum Beispiel, weiß ich nicht, was aus dem 20.
190 Jahrhundert lesen und sie sind aber erst im 18., dann kann ich das schlecht
191 miteinander kombinieren. Also es funktioniert nicht so toll. In Politische
192 Bildung ist es eher so, da macht man so allgemeine Konzepte, und sicher kann man
193 dann reden, weiß ich nicht, über das Leben in einer Diktatur oder so, aber das
194 übergreift nicht wirklich. Schön wärs. Ich in der Schule, wir haben das immer
195 gemacht, weil ich halt die gleiche Lehrerin in Deutsch und Geschichte hatte. Und
196 da ist natürlich easy, das zu planen, aber wenn du das mit einem Kollegen oder
197 einer Kollegin planen musst und der Lehrplan passt nicht zusammen, dann geht das
198 irgendwie nicht so gut. Aber schön wärs (lacht).

199 I: (lacht) Dann zur letzten Frage. Also du beschäftigst dich ja privat mit
200 diverser Literatur. Aber es gibt ja auch Ausbildung, Fortbildung und
201 Weiterbildung, und da wird das Thema Migrationsgesellschaft theoretisch immer
202 wichtiger. Inwieweit beschäftigst du dich jetzt in diesem Kontext mit diesen
203 Themen?

204 B: Gar nicht, ehrlich gesagt, für uns gibt es da nichts. Also unser Bundesland
205 bietet da nichts für Deutsch an. Es gibt pro Schuljahr ein Seminar, das ist an
206 einem Nachmittag und das ist immer irgendwas mit Digitalisierung. Also ich habe
207 zum Beispiel den Lehrgang „Deutsch Digital“, das ist quasi der einzige Lehrgang,
208 den es gibt, der für mich relevant war. Also es gibt quasi noch Deutsch als
209 Zweitsprache, aber wieso sollte ich den machen, da habe ich den Master, und
210 sonst gibt es nichts. Das liegt aber auch ein bisschen am Schultypen, also in
211 der HAK da sind die Fortbildungen eher in Richtung Entrepreneurship und
212 Unternehmen. Wir haben Entrepreneurship in allen Fächern und es geht weniger so
213 um Deutsch. Und in Geschichte gibt es immer eins (lacht), das ist jedes Jahr die
214 AG-Tagung, so wo alle zusammen kommen und das wars.

215 I: Und wie würdest du das einschätzen, würdest du es wichtig finden, das mehr
216 migrationsgesellschaftliche Themen jetzt behandelt werden?

217 B: Ja, ich finde es wichtig, aber ich finde, es gibt viel wichtigere Themen,
218 also zum Beispiel Deutsch in allen Fächern, das wäre ein viel wichtigeres Thema
219 für meine Schüler. Und klar, migrationsgesellschaftliche Themen sind wichtig
220 aber bevor wir nicht schaffen, dass alle Schüler das gleiche Deutschniveau
221 erreichen und was verstehen im Unterricht und irgendwie mitkommen ordentlich,
222 finde ich, können andere Themen in den Hintergrund treten. Aber man beginnt ja
223 nicht mal mit diesen Themen bei uns. Also wenige meiner Kollegen haben überhaupt
224 eine Ahnung, dass den Schülern Deutsch fehlt in Mathe, oder in
225 Betriebswirtschaft ist es ja noch viel schlimmer. Und ich glaube, wenn man nicht
226 (...) also, wenn da nicht eine verpflichtende Lehrveranstaltung oder irgendwie ein
227 Seminar kommt, es ist ganz schwierig, für alle Lehrer was verpflichtend zu
228 machen. Wenn es das nicht gibt, glaube ich, braucht man über andere Themen gar
229 nicht anfangen. Also es bringt nix, irgendwie darüber zu sprechen, welche
230 Lebensrealitäten haben die Schüler, wenn man darauf pfeift, dass sie keine guten
231 Leistungen erzielen können wegen Deutsch.

232 I: Also das würde dann auch den Literaturunterricht beeinflussen?

233 B: Also ich glaube, ich habe da irgendwie eine andere Perspektive darauf, als
234 wie andere Lehrer. Ich glaube schon, dass Literatur Schüler abholen kann und sie
235 motivieren kann. Ich bin aber nicht sicher, ob meine Schüler nicht schon zu alt
236 sind, um solche Lücken zu füllen. Also wenn man jetzt zum Beispiel diverse
237 Literatur in der Volksschule oder in der Unterstufe irgendwie priorisieren würde,
238 dann hätte man da jetzt voll den Deutscherwerb und das funktioniert voll gut.
239 Ich glaube, dann hätte das voll viel Sinn aber in der Oberstufe, sie sind alt,
240 sie sind in der Pubertät. Ja, das sind Probleme, die können wir nicht mehr
241 kompensieren. Mir geht es mit den Leselisten eher darum, dass sie Spaß haben
242 daran und nicht, dass sie jetzt ihr Deutsch verbessern oder dass sie jetzt
243 intelligenter werden oder so. Also ich will ihnen so ein bisschen mitgeben, dass
244 man Lesen machen kann, um was Nettes zu tun anstatt die ganze Zeit am Smartphone
245 zu sitzen.

246 I: Ok, danke. Das wären alle meine Fragen, gibt es noch etwas, das du gerne
247 erzählen oder erwähnen möchtest?

248 B: (...) Ich muss überlegen, ich glaube ich habe nix mehr zu erzählen (...). Ich
249 mein ich könnte mich darüber beschweren, dass wir kein Geld haben, für die
250 Schule Bücher zu kaufen. Das ist ein Thema, das hat mich am Anfang sehr
251 beschäftigt. Ich habe mir am Anfang immer gedacht, wenn jetzt für die Schüler das
252 finanziell ein Problem ist, das Buch zu kaufen, dann sind die Eltern
253 wahrscheinlich nicht begeistert, wenn ich mit neuen Werken komme, die es nur als
254 Hardcover gibt und die 25 Euro kosten. Und dann haben wir ein bisschen versucht,
255 unsere Schulbibliothek ein bisschen aufzustocken, aber das ist schwierig ja.
256 Unsere Klassen sind riesig, wir bräuchten dann 36 neue Bücher und wir haben
257 quasi kein Budget. Dieses Jahr zum Beispiel ist all das Budget in neue
258 Spanischwörterbücher geflossen. Und damit ist die Bibliothek „ausgebudgetet“. Also
259 es gibt kein Budget mehr. Und das finde ich mega schade, dass man da nicht
260 irgendwie mehr reinstecken kann von der Schule oder von der Bildungsdirektion,
261 also was weiß ich, woher das Budget kommt für die Bibliothek (lacht). Weil ich
262 finde, damit könnte man glaube ich viel ändern und ich glaube auch, dass man
263 nicht versteht, wie viel man ändern könnte, wenn man quasi die Leute mehr zum
264 Lesen brächte anstatt dass sie am Handy sind. Also in den letzten paar Jahren,
265 würde ich sagen, so seit COVID, fällt mir immer mehr auf, wie schrecklich das
266 Smartphone ist. Es ist wirklich schlimm, manche meiner Schüler*innen, die
267 erzählen mir, dass sie am Wochenende so 14 Stunden am Handy sind, manchmal so
268 fünf, sechs, sieben ohne Pause. Und das (...) ich meine, da kann man sich nicht
269 mehr auf einen Text konzentrieren. Also ich lese manchmal schon Bücher, wo ich
270 mir denke, boah, anstrengend. Und das kostet mich schon Willensstärke, da dabei
271 zu bleiben, aber wenn ich so fünf Sekunden Videos gewöhnt bin, dann kann ich
272 mich ja gar nicht mehr auf ein Buch konzentrieren.

273 I: Und was mich jetzt noch interessiert bezogen auf das Finanzielle. Die Bücher
274 müssen sich die Schüler dann selbst kaufen?

275 B: Genau. Also wenn wir gemeinsam ein Buch lesen, dann bestelle ich das bei
276 einer Bücherei und dann bekommen wir meistens minus 10% oder so. Und dann achte
277 ich darauf, dass wir kein Hardcover lesen, sondern ein Taschenbuch. Aber
278 Taschenbücher heute kosten auch teilweise 13, 14, 15 Euro und ich merke schon,
279 dass es für manche ein Problem ist. Also ich biete ihnen immer an, sie können es
280 sich auch selber besorgen auf Willhaben oder weiß ich nicht, auf Medimops oder
281 so. Manche machen das auch oder die borgen sich das dann von irgendwem aus oder
282 so, aber die meisten zahlen es halt dann. Und ich glaube schon, dass das für
283 viele Familien ein Problem ist. Trotzdem werde ich nicht aufhören damit (lacht).

284 I: (lacht)

285 B: Weil ich finde einfach, sie sollen lesen. Ich sage ihnen dann auch bei den

286 Referatsbüchern, die kaufe ich nicht für sie, die bestellte ich nicht für sie,
287 sondern die müssen sie sich selber besorgen. Da kopiere ich ihnen dann immer
288 auch drauf, ihr könnt es da und da und da kaufen oder ihr könnt es irgendwie als
289 Hörbuch irgendwo hören, wenn es wirklich nicht geht. Ja, das ist ein Problem und
290 das werde ich irgendwie nicht los. Und es gibt irgendwie keine Lösung dafür.
291 Also ich werde sie ihnen nicht kaufen. Ich habe dieses Jahr 270 Schüler und ich
292 werde ihnen nicht 270 Bücher kaufen und die Bibliothek wird es auch nicht kaufen
293 und die Bibliothek im Bezirk, die hat nix (lacht). Also die haben immer so drei
294 neue Bücher circa, das ist ein Problem.

295 I: Okay, danke, das wäre es dann gewesen, danke auf jeden Fall für die Teilnahme.

296 B: Gerne.

b. Transkription P2

- 1 I: Okay. Gut. Also, du unterrichtest Deutsch in der Oberstufe. Erzähl bitte kurz,
2 was zurzeit so wichtige Themen für dich sind im Unterricht oder im Lehrerberuf?
- 3 B: Ja. Also ich habe derzeit eine siebte Klasse in Deutsch, von der ich der
4 Klassenvorstand bin und ja. Also im Moment sind wir gerade dabei, das Schuljahr
5 abzuschließen. Wir haben als letzte Textsorte jetzt eben die Textinterpretation
6 gemacht von Lyrik. Und jetzt sind wir von der Literaturgeschichte gerade beim
7 Vormärz und lesen „Woyzeck“. Und im Zusammenhang damit beschäftigen wir uns eben
8 auch mit Dramen, also mit Textinterpretation von dramatischen Texten. Und
9 daneben also, was ein wichtiges Thema sein wird dieses Jahr ist eben VWA-Planung
10 so ein bisschen für, dass sie wissen, was der Plan ist für die Ferien und ja.
11 Wichtige Themen sind andererseits halt so, dass ich damit beschäftigt bin, sie
12 jetzt irgendwie alle gut in die achte Klasse zu bringen. Oder es gibt einige,
13 die ja irgendwie ein bisschen Schwierigkeiten haben, die aber jetzt gar nicht
14 unbedingt mit der Schule zu tun haben. Also so diese Geschichten, so die
15 persönlichen Geschichten, die müssen jetzt mal abgearbeitet werden und werden
16 hoffentlich ein gutes Ende nehmen. Sonst sind einfach gerade viel administrative
17 Dinge zu tun. Und ja.
- 18 I: Wie groß sind die Klassen circa?
- 19 B: Also meine Klasse ist sehr geschrumpft vom letzten auf dieses Jahr. Ich habe
20 15 Schüler*innen. Mehr Mädchen als Burschen, also 1/3 zu 2/3 ungefähr. Und im
21 letzten Jahr habe ich, glaube ich, nur acht oder neun mehr gehabt. Also es ist
22 ein ziemlicher Schwund. Und wir fangen aber meistens in der fünften Klasse mit
23 wirklich großen Klassen an, also teilweise wirklich mit 30 oder über 30. Das hat
24 einfach was damit zu tun, dass wir eben sehr viele Schüler verlieren
25 unglücklicherweise über die Jahre. Und ich glaube, dass von der Direktion immer
26 auch versucht wird zu vermeiden, dass dann Klassen eben zusammenfallen. Und
27 natürlich ist es dann, wenn man ohnehin schon viele Schüler hat, dann möchte man
28 vielleicht teilen und dann muss man eben über eine gewisse Schülerzahl
29 drüberkommen und deswegen sind die Klassen nicht sehr groß.
- 30 I: Okay, und wenn wir jetzt so von der Unterrichtsplanung sprechen, also wenn
31 man den Lehrplan anschaut und da ist ja für den Literaturunterricht eher
32 österreichische und deutsche Literatur vorgegeben, wie gehst du jetzt mit diesen
33 Vorgaben um und inwieweit gestaltest du das auch individuell?
- 34 B: Also meinst du mit individuell quasi, ob es die Möglichkeit gibt, dass sie
35 selbst etwas auswählen oder ich?
- 36 I: Dass du individuell Literatur anbietest?
- 37 B: Naja, also in meiner Karriere sozusagen hat sich ja der Lehrplan auch
38 manchmal schon geändert, weil es da ja dann dieses Projekt mit der modularen
39 Oberstufe gegeben hat, das dann nicht gekommen ist im Endeffekt. Wir haben uns
40 auch, wie man das entscheiden konnte, immer dagegen entschieden, eben wegen
41 Besonderheiten an unserem Standort wollte man das nicht und der Lehrplan war
42 aber dann oder ist ja immer noch eigentlich so modular aufgeteilt und ich habe
43 mir das natürlich angeschaut und was die Literaturgeschichte betrifft, bin ich
44 da sozusagen eh ungefähr im Plan. Was die Textsorten betrifft gehe ich
45 eigentlich oft einen eigenen Weg. Ich weiß nicht, inwieweit mir das vielleicht
46 einmal auf den Kopf fallen könnte (lacht), aber es ist für mich einfach nicht
47 unbedingt eine logische Reihenfolge und das gestalte ich dann sozusagen selbst.

48 Ja, aber was diesen ganzen Kanon betrifft in der Literatur, ja, da habe ich halt
 49 auch so ein bisschen innere Kämpfe teilweise, weil ich habe in letzter Zeit
 50 immer ein Buch dazu gelesen wieder, dieses „Muss ich das gelesen haben“. Ich
 51 weiß nicht, ob du das kennst?

52 I: Ja, kenne ich.

53 B: Und das hat mich jetzt da irgendwie ein bisschen angespornt zu versuchen, das
 54 vielleicht ja ein bisschen anders zu gestalten. Oder es hat mich halt auch
 55 gewisse Dinge hinterfragen lassen, auf ganz verschiedenen Ebenen, aber eben auch
 56 auf dieser ganzen, ja, auf dem Thema halt. Muss es deutschsprachige Literatur
 57 sein? Wie geht man vielleicht dann mit was anderem um? Wie geht man mit
 58 Literatur um, die vielleicht auch zum Beispiel so unter Anführungszeichen
 59 „migrantische Realitäten“, was auch immer das genau sein soll? Also wie geht man
 60 mit Literatur um, die sowas thematisiert? Weil das ja auch oft höchst
 61 problematisch ist aus meiner Sicht, weil da einfach sehr klischeehafte Dinge
 62 auch transportiert werden. Und das möchte ich auch sehr vermeiden, weil wir also
 63 einen Standort haben, wo eigentlich also die Migration oder die Postmigration
 64 einfach eine riesen Rolle spielt. Also wir haben fast 100 % Schüler, die in
 65 irgendeiner Form einen Migrationshintergrund haben und ja. Aber ich finde es
 66 eben so schwierig, weil man auf der einen Seite ja diesen Kanon hat und man sich
 67 dann irgendwie fragt: Was, was tue ich ihnen Gutes, wenn ich das jetzt zum
 68 Beispiel total links liegen lasse? Weil es ja doch eine gewisse Erwartung gibt
 69 daran, was jemand weiß, wenn er einen gewissen Schulabschluss hat und was
 70 bedeutet das zum Beispiel dann auch für die, wenn die zum Beispiel auf eine Uni
 71 gehen und vielleicht Deutsch studieren wollen oder einfach auch so in der
 72 Gesellschaft sich bewegen und dann weiß ich nicht, vielleicht gesagt wird „Was
 73 das und das sagt dir gar nichts oder das hast du überhaupt nicht gelesen?“. Und
 74 ja, also ich bin jetzt so ein bisschen übereingekommen, dass ich, wenn ich jetzt
 75 wieder mit einer fünften Klasse starten würde, würde ich definitiv versuchen,
 76 das mehr einzubringen, auch in früheren Schuljahren. Aber ich glaube halt, man
 77 kann vielleicht ein bisschen was machen, indem man zum Beispiel diese
 78 bestehenden Werke nimmt und eben zum Beispiel versucht, dass man da gewisse
 79 Klischees sich halt rausholt und sagt „Ja, schauts einmal, wie ist denn das da
 80 eigentlich gelöst? Und was heißt denn das eigentlich? Wie wird hier eine Gruppe
 81 dargestellt?“ Zur Migration gibt es in so alter Literatur leider, also in diesen
 82 kanonischen Werken relativ wenig. Aber zum Beispiel so im Hinblick auf
 83 Geschlechterrollen gibt es einfach ganz viel, was man thematisieren kann.

84 I: Also so die stereotypen Darstellungen versuchst du schon aufzubrechen?

85 B: Ja, und das ist natürlich es ist halt irgendwie also (...). Nicht so, dass es
 86 mir jetzt nicht bewusst ist sozusagen, dass es das gibt. Aber es geht dann
 87 manchmal einfach so im Unterrichtsalltag unter, kommt mir vor. Mir passiert das
 88 auch, weil ich, weil man einfach mit so vielen Dingen beschäftigt ist. Meist ist
 89 man damit beschäftigt, irgendwie zum Beispiel die Textsorte
 90 Textinterpretation beizubringen. Und dann muss man sich quasi schon mit diesem
 91 ganzen theoretischen oder mit diesem Handwerkszeug so viel beschäftigen und dann
 92 ist man vielleicht froh, dass sie das einmal können. Und ja, also es ist
 93 irgendwie manchmal einfach auch der Faktor Zeit halt ein Punkt. Was ich
 94 eigentlich immer gemacht habe, wenn ich Oberstufe gehabt habe und in der achten
 95 Klasse war, dass wir dann schon zum Beispiel so über Autoren sprechen, die zum
 96 Beispiel auf Deutsch schreiben, aber deren Erstsprache das nicht ist. Und da
 97 habe ich eigentlich hauptsächlich Lyrik gemacht, weil ich, das muss ich sagen,

98 sehr viel gefunden habe. Aber ich habe jetzt kürzlich diesen Roman von „Toxische
 99 Pommes“ gelesen, und ich habe halt dann gedacht, na ja, das wäre zum Beispiel ja
 100 auch so ein Buch, dass man mal lesen könnte. Oder wir haben, das habe ich dieses
 101 Jahr zwar nicht geschafft, aber früher schon. Da habe ich so damals junge
 102 Autor*innen quasi gehabt, wo sie dann auswählen konnten. Und da war zum Beispiel
 103 die (...) Mir fällt es leider dann auch nicht mehr ein, aber die hat geschrieben
 104 „Der Russe ist einer, der Birken liebt“, die Grjasnowa, genau. Und da trifft es
 105 ja auch zu. Ja, aber das ist natürlich auch wieder so ein Punkt, wo ich sage,
 106 also das sind sicher Migrationserfahrungen, die es gibt, die es leider gibt.
 107 Aber ich finde es auch so schwierig, weil die dann teilweise so eine schwierige
 108 Lebenssituationen irgendwie thematisieren oder transportieren und dann habe ich
 109 da Schüler*innen von mir, denen das glaube ich (...) Also entweder passiert es
 110 ihnen nicht Gott sei Dank oder sie sagen, es ist ihnen nicht bewusst, dass das
 111 irgendwie passiert oder dass sie solchen Realitäten ausgesetzt sind. Und oft
 112 weiß ich dann ehrlich gesagt nicht, was ich da vielleicht unter
 113 Anführungszeichen „anrichte“. Ja.

114 I: Also was du bei den Schüler*innen jetzt auslöst?

115 B: Genau. Also ich habe zum Beispiel (...) letztens haben wir darüber geredet, ich
 116 weiß nicht mehr, wie wir darauf gekommen sind, aber über Bildungsgerechtigkeit.
 117 Und dann habe ich irgendwie gesagt, na ja, das ist halt einfach in Österreich so
 118 , dass man sozusagen einfach eine größere Chance hat, auf eine Universität zu
 119 kommen oder nur zum Beispiel, also eine AHS zu besuchen oder BHS mit einem
 120 Maturaabschluss, wenn man sozusagen aus einem akademischen Elternhaus kommt. Und
 121 dann waren da einige irgendwie auch so ein bisschen betroffen. Und dann habe ich
 122 irgendwie gesagt und sie haben gefragt: "Ja, aber warum ist das so?". Und dann
 123 habe ich das halt irgendwie versucht zu erklären und dann habe ich ihnen
 124 aber gesagt, also meine Eltern haben auch nicht studiert und in meiner Familie
 125 hat niemand studiert und das heißt jetzt nicht, dass es irgendwie unmöglich ist
 126 und gleichzeitig muss man dann auch aufpassen, wenn man dann Kinder drinnen hat,
 127 die eben aus einem Elternhaus kommen, wo die Eltern studiert haben. Dass man
 128 dann also, dass dann nicht dieser Eindruck erzeugt wird, für die ist ja alles
 129 total leicht, weil das stimmt ja auch nicht. Also das sind halt dann für mich
 130 irgendwie so Fragen, wo ich mich dann halt so ja teilweise weiß ich das auch gar
 131 nicht. Oder teilweise sind das Kinder mit Fluchterfahrungen, wo ich zum Beispiel
 132 jetzt auch rausgefunden habe von einer, die bei mir VWA schreibt über diese
 133 Deutschförderklassen. Da habe ich dann rausgefunden, dass die Eltern zum
 134 Beispiel beide Lehrer sind und also, ich weiß ehrlich gesagt nicht, ob die
 135 überhaupt arbeiten können oder wie das ist bei denen ja. Aber so, was ich jetzt
 136 rausgehört habe, die Abschlüsse sind nicht anerkannt, also das ist irgendwie (...
 137) Vieles greift hier ineinander, habe ich das Gefühl.

138 I: Also du sprichst schon ein bisschen die Aufgaben vom Deutschunterricht an,
 139 weil es ist ja nicht nur lesen und schreiben, sondern das geht ja auch in die
 140 gesellschaftspolitischen Themen rein. Also wie gehst du damit um, auch wenn die
 141 Schüler*innen beispielsweise zu dir kommen, wenn sie solche Themen interessieren?

142 B: Ja, also ich meine (...) ich glaube, in Deutsch ist es halt so, dass wir
 143 dadurch, dass wir ja für argumentative Textsorten zum Beispiel auch schreiben,
 144 wo es immer eine Textbeilage gibt, das ist ja durch die neue Matura einfach auch
 145 vorgegeben. Und das sind ja einfach auch gesellschaftspolitisch relevante
 146 Inhalte. Und insofern kommen wir da öfter mal dazu, dass ich, also dass wir
 147 darüber sprechen. Und, also es ist eigentlich nichts, was ich jetzt abwehre. Ja,

148 aber man kommt dann einfach manchmal in diese Situation, dass man sich dann
 149 denkt: „Hm, ja, was, was zünde ich da jetzt vielleicht da an?“ Ja.

150 I: Also wie würdest du die Potenziale von Literaturunterricht jetzt bezogen auf
 151 diese Themen einschätzen?

152 B: Ja, also ich glaube, dass der Literaturunterricht sehr viel Potenzial hat.
 153 Eben auch diese alten Texte. Und ich glaube schon allein der Umgang mit
 154 Literatur überhaupt und eben das ist etwas, mit dem ich zunehmend schlecht
 155 zurechtkomme, muss ich ganz ehrlich sagen. Auch in Hinblick auf Universität
 156 oder auch wenn ich, wenn ich so meine eigene Zeit in der Schule oder auf der Uni
 157 reflektiere, dass es dann total einen elitären Zugang gegeben hat dazu, und dass
 158 es teilweise total verpönt war, zu sagen, also weiß ich nicht, (...) Ich hab da
 159 (...) das ist mir zwar in Frankreich passiert, aber das ist genau das Gleiche
 160 bei uns auch. Dass wir einen Text schreiben mussten in einem Sprachkurs während
 161 des Erasmusaufenthalts darüber, was wir gerade lesen. Und das war einfach dazu
 162 gedacht, um unsere Sprachkenntnisse abzuheben. Und ich weiß gar nicht mehr,
 163 was ich geschrieben habe. Aber es war halt sicher nichts, was auf einer Uni-
 164 Leseliste steht. Und dann sagt die Frau, die diesen Kurs gemacht hat, die total
 165 jung war, die super aufgeschlossen war, die sicher nicht konservativ war, sagt
 166 zu mir, also sagt allgemein: „Passen Sie auf, was Sie da reinschreiben, weil Sie
 167 können nicht reinschreiben, dass Sie xy lesen, wenn Sie auf einer Universität
 168 sind.“ Also so auf die Art, das kann man doch nicht zugeben. Und das finde ich
 169 total schlimm, dass es diesen Zugang gibt. Es gibt so die gute Literatur und es
 170 gibt die schlechte Literatur. Und wenn man die „Schlechte“ unter
 171 Anführungszeichen liest, dann soll man das bitte auch nicht zugeben. Und das
 172 erzeugt für mich einfach so große Berührungsängste. Und die Schüler, also wenn
 173 ich sage in einer Klasse, so als nächste Textsorte nehmen wir uns die
 174 Textinterpretation vor und sie wissen überhaupt nicht, was da auf sie zukommt.
 175 Aber es fällt ihnen alles auf und sie sagen „Oh mein Gott“, und „Das kann ich
 176 sicher nicht“. Und alle möglichen Ängste. Und das ist ja komplex und es ist ja
 177 auch nicht einfach. Aber es ist auch nicht schwieriger, finde ich, als jetzt
 178 irgendeine Meinungsrede oder so was. Weil abgesehen von dem, dass, also (...) ich
 179 komme so schlecht damit zurecht, dass Literatur als etwas präsentiert wird,
 180 das irgendwie nicht für alle ist und diese Erwartung, dass man sagt „Ja, ich
 181 gebe euch jetzt da vor die Osterferien, ich gebe euch jetzt keine Ahnung,
 182 „Emilia Galotti“ in die Hand und bitte lest es und dann reden wir nachher drüber.“
 183 Und dann muss klar sein, also ich lese kaum noch Ganztexte, weil man es
 184 einfach zeitlich nicht schaffen. Es ist ja leider so, dass viele Schüler sie
 185 einfach nicht lesen. Die Gründe sind wahrscheinlich unterschiedlich. Aber das
 186 ist ja völlig klar, dass sie das nicht verstehen. Weil also ich muss teilweise
 187 mit (lacht) einem Deutschstudium und ich habe ein Doktorat studiert, also ich
 188 habe mich genug beschäftigt mit Literatur, aber ganz ehrlich gesagt, gewisse
 189 Dinge, die muss ich immer noch nachschauen, oder da lese ich mir dann auch wenn
 190 ich mir nicht sicher bin, irgendwelche Interpretationen durch, weil ich mir dann
 191 denke okay, wie kann man denn das jetzt wirklich sehen? Und (...) Ja, und das
 192 ist einfach eine falsche Erwartungshaltung und man lügt sich selber an, wenn man
 193 glaubt, dass das geht. Und dann heißt es ja oft natürlich so, aber wenn ich das
 194 dann erzähle, dann eigentlich im Standard ist das ja klar. Ich glaube, das ist
 195 in einer "besseren" Schule exakt das Gleiche. Die lesen dann irgendwas auf Wikipedia
 196 durch und dann sagen sie das und dann klopfen sie sich selber auf die Schulter
 197 und sagen: "Ach, wie habe ich Sie super unterrichtet, dass Sie das verstehen." Sie
 198 haben es wahrscheinlich nicht verstanden. Ich habe es nicht verstanden als
 199 Schülerin. Ja.

200 I: Und wie gehst du jetzt damit um (...) also findest du es wichtig, dass man die
201 Identitäten von den Schüler*innen jetzt irgendwie in den Literaturunterricht
202 einbaut. Oder generell die diverse Literatur, auch was du schon angesprochen
203 hast, die Migrationsbiografie zum Beispiel von Autor*innen besprechen im
204 Literaturunterricht?

205 B: Ja, also ich finde das schon wichtig. Wie ich schon gesagt habe, ich schaffe
206 es einfach teilweise nicht, weil ich das Gefühl habe, ich habe so viel zu tun.
207 Und manchmal ja, glaube ich, also zumindest fehlt mir vielleicht so ein bisschen der
208 Mut, einfach zu sagen „Mir ist das wurscht“. Und dann haben sie halt, dann haben
209 wir nicht über „Nathan der Weise“ geredet oder so was. Also lesen tun wir das eh
210 nur noch in Auszügen. Aber ich meine nicht nur, weil „Nathan der Weise“ ist
211 jetzt vielleicht ein blödes Beispiel, weil da kann man ja also sehr viele so
212 klischeehafte Dinge oder problematische Sachen tatsächlich oft aufgreifen, weil
213 natürlich, das fängt schon an, wo spielt es? Ja, in welchem Land? Was ist das
214 Land, wer kommt da vor? Und das ist mir wirklich schon passiert, dass Schüler
215 sagen, wenn man das mit verteilten Rollen zum Beispiel lesen: "Nein sie lesen
216 jetzt nicht den Nathan, weil der Jude ist." (...) oder sie sagen es vielleicht
217 nicht so, aber ich weiß, dass es das ist ja. Und das gibt dann halt dann auch
218 Anlass, sozusagen darüber zu sprechen, über solche Dinge.

219 I: Also du thematisierst das dann schon?

220 B: Ja, (...) mache ich schon. Wobei ich sagen muss jetzt, wie eben dieser
221 neuerliche Angriff da jetzt von der israelischen Armee auf den Gazastreifen war.
222 Also da habe ich mir schon irgendwie gedacht: "Boah, ich hoffe, da kommt jetzt
223 nicht irgendwas". Also ich habe mich da sehr überfordert gefühlt ehrlich gesagt
224 damit. Und auch im Medienunterricht zum Beispiel, natürlich, wir beschäftigen
225 uns mit aktueller Berichterstattung, dass das ja, (...) es ist halt irgendwie
226 schwierig, weil man dann auch, glaube ich, in Rollen teilweise reinkommt, die
227 man gar nicht haben will. (...) Ja. Weil natürlich und das würde ich niemandem
228 jetzt zur Last legen, wenn jetzt jemand drinnen sitzt, der die Verwandtschaft im
229 Gazastreifen hat. Also von dem erwarte ich mir jetzt nicht, dass der jetzt einen
230 ausgewogenen Blick drauf hat. Ja, das verstehe ich, dass man das nicht hat. Und
231 wenn man da nicht irgendwie trotzdem versucht gegenzulenken und zu sagen
232 „Schauts mal, also die führen ja eigentlich für die Regierungen Krieg. Und es
233 gibt sicher eine Bevölkerung, die das gut heißt und die da mit
234 Begeisterung dabei ist. Aber es gibt halt einfach auch ganz viele, die das nicht
235 wollen." Ja und wenn man dann so was bringt, dann kommt man halt einfach rein, so
236 in so ganz komische Verteidigungshaltung, die man aber auch nicht haben will.
237 Also es ist ja teilweise (...) Ja, also ich finde es auch nicht immer leicht.

238 I: Also wie gehst du dann damit um mit den Veränderungen durch die Migrations-
239 und Globalisierungsprozesse generell für den Unterricht, weil du ja auch schon
240 Unterrichtszeit hinter dir hast, welche Veränderungen oder Herausforderungen
241 sind da in den letzten Jahren so auf dich gekommen?

242 B: Ja, also ich muss sagen, ich habe ja in der Rainergasse unterrichtet, im
243 fünften Bezirk, wenn ich da so, also ich weiß nicht wie das jetzt ist, aber
244 damals so die Schülerpopulation angeschaut habe, das war, würde ich sagen, so
245 50/50, also die Hälfte „autochthone Österreicher*innen“, wie man so schön sagt.
246 Und die anderen halt, also Migrationshintergrund, aber auch sehr divers, also
247 sehr unterschiedliche Hintergründe. Und dann bin ich da hergekommen und da war

248 es eigentlich immer so. Also wir waren, ich weiß nicht genau, also
249 wahrscheinlich war es schon vor vielen Jahren anders, aber ich glaube, seit ich
250 da bin, waren wir immer eine Schule, die so unterschiedlich ist. Und ich glaube,
251 dass wir eigentlich nicht unbedingt so einen großen Schwerpunkt von
252 Schüler*innen haben, die also aus einem bestimmten Land oder so kommen oder die
253 Eltern, sondern es ist sehr unterschiedlich. Also ich glaube, dass die größte
254 Sprachgruppe so Arabisch ist mit unterschiedlichen Ausformungen quasi, aber (...
255) ja, also insofern weiß ich gar nicht, wie das jetzt so mit aktuellen
256 Herausforderungen ist. Was ich schon sagte, ist das also, was ich mit so
257 Direktor mitgekriegt habe, war eben damals dieser größere Zuzug quasi aus Syrien
258 oder heute aus diesen Ländern, die da betroffen waren von dem Krieg bzw. jetzt
259 Ukraine. Was ich da beobachte ist, dass es halt leider sehr wenig
260 Unterstützungsangebote gibt für Kinder in einem Gymnasium, was jetzt
261 Sprachunterricht betrifft. Also wenn die Lehrer da nicht selbst irgendwas machen,
262 dann gibt es nichts.

263 I: Also wie schätzt du das jetzt auch ein in Bezug auf die Ausbildung, die
264 Fortbildung und die Weiterbildung? Weil da werden theoretisch
265 migrationsgesellschaftliche Themen auch immer wichtiger und behandelt. Und wie
266 siehst du dieses Angebot?

267 B: Ja, also ich muss ganz ehrlich sagen, dass (...) meine Teilnahme an
268 Fortbildungsangeboten ist sehr dünn. Einfach nur ganz ehrlich aus Zeitgründen.
269 Ich bin ja noch halb in der Schule und halb im Bildungsministerium und da bleibt
270 mir einfach relativ wenig Zeit. Und das ist dann halt auch manchmal so die
271 Abwägung, soll ich jetzt wieder fehlen aus dem Unterricht, wenn das jetzt
272 irgendwie am Vormittag ist das Angebot, und ich habe leider also nicht unbedingt
273 jetzt auf dieses Thema bezogen, aber auf andere Themen bezogen, auch oft nicht
274 so gute Erfahrungen gemacht, weil ich das Gefühl habe, es bewegt sich sehr viel
275 von Fortbildung auf so einem sehr theoretischen Level. Und für das dann aber
276 dann oft, dass man wirklich sagt, okay, man weiß dann fundiert was über die
277 Theorie, ist dann so eine Nachmittagsfortbildung einfach zu wenig. Ja und ich
278 (...) Also würde man dann einfach auch so wünschen, dass es halt sozusagen
279 einfach so ganz praktische Umsetzungsdinge gibt. Also und wie kann ich das jetzt
280 in meinem Unterricht umsetzen? Oder was eignet sich da zum Beispiel gut an
281 Literatur oder, also an Texten, die ich lesen kann? Oder weil es einfach oft,
282 also die in Deutschbüchern, jetzt kommt es zwar immer mehr, dass diese Texte
283 drinnen sind, aber wie ich angefangen habe, war das halt sehr wenig drinnen. Und
284 dann (...) Ja, also natürlich gibt es was, aber das ist manchmal nicht so
285 leicht zu finden und das würde ich mir einfach, glaube ich, von so Fortbildungen
286 sehr wünschen. Ja.

287 I: Und noch eine Frage. Also wir haben ja schon über die Matura gesprochen und
288 durch die rückt der Literaturunterricht häufig ein bisschen in den Hintergrund.
289 Welche Erfahrungen machst du denn diesbezüglich?

290 B: Ja, da muss ich sagen, (lacht) ich bin natürlich ein bisschen gebiast, weil
291 ich bin ja in dem Thema beschäftigt, das quasi mit der Erstellung von der
292 Deutschmatura zu tun hat. Was aber nicht bedeutet, dass ich immer alles gut
293 finde, was da passiert oder so, aber (...) Und ich höre das eben auch von
294 Kolleg*innen, dass sie sagen ja, ich kann jetzt gar keine Literatur mehr machen.
295 Und ich habe aber das Gefühl, dass das überhaupt nicht stimmt. Und es gibt da
296 wieder andere Kollegen, die sagen: "Naja, so viel hat sich eigentlich gar nicht
297 geändert." Und ich habe das Gefühl, man muss vielleicht den Literaturunterricht.

298 (...) Also Fragestellungen haben sich geändert. Es ist weniger so, dass man sagt,
299 jetzt lesen wir das und dann interpretieren wir das. Sondern man gibt
300 vielleicht mehr sozusagen vielleicht einen Schwerpunkt vor oder so eine Richtung,
301 in welcher Hinsicht man das interpretiert. Das hat man vielleicht vorher auch
302 gemacht, aber es war halt vielleicht nicht so ausgesprochen. Ja, und was man
303 eigentlich jetzt, also wenn ich jetzt nur an quasi den Literaturunterricht, der
304 jetzt eher mit diesen literarischen Aufgaben zu tun hat. Wenn ich jetzt an den
305 denke, muss ich sagen (...) sehe ich da zumindest ein bisschen eine
306 Demokratisierung, weil es ja weniger darum geht, dass man Texte so mit sehr viel
307 Wissen über Literaturgeschichte oder so über biografisches Wissen interpretiert,
308 weil eigentlich diese Texte, die zur Deutschmatura kommen, da ist eigentlich die
309 Voraussetzung, dass man mit denen was machen kann. Selbst wenn man kein
310 Hintergrundwissen hat und einfach mal nichts über den Autor weiß. Also da geht
311 es eigentlich mehr darum, dass man in den Vordergrund stellt, was kann ich jetzt
312 damit machen? Und das ist eigentlich was, das mir gar nicht so schlecht
313 gefällt.

314 I: Und in Bezug auf die mündliche Matura, weil da ist ja dann eher die Literatur
315 im Vordergrund. Gibt es da eine Leseliste an der Schule oder ist es individuell?

316 B: Ich weiß, dass es Schulen gibt, wo es da mehr so Absprachen gibt dazu. Ich
317 muss sagen, ich habe in meiner ganzen Laufbahn, glaube ich (...) Also bei einer
318 Schülerin bin ich mir sicher, ich weiß nicht, ob es einen Zweiten gegeben hat,
319 die in Deutsch mündlich angetreten sind, ganz einfach, weil andere Fächer für
320 sie (...) Also wie zum Beispiel die lebenden Fremdsprachen, das ist für sie
321 viel weniger Aufwand. Insofern wählen Sie dann halt aus ihrer Sicht ganz einfach
322 klug. Ja, aber das hindert mich nicht daran, das trotzdem zu machen. Also es ist
323 nicht so, dass ich mir denke, ach, super, tritt eh keiner an, jetzt mache ich
324 halt irgendwas. Also ich mache das trotzdem. Aber ich habe jetzt in meinem
325 Aufgabenpool zumindest, was ich jetzt in Erinnerung habe, also durchaus auch zum
326 Beispiel Sachtexte drinnen. Oder es gibt eben, ich weiß nicht genau, wie ich es
327 genannt habe, aber eben diese Literatur von Menschen, die zum Beispiel auf
328 Deutsch schreiben, aber deren Muttersprache das nicht ist und also da gibt es
329 auch quasi einen Themenpool.

330 I: Okay. Und vielleicht noch ganz kurz zurück zu den „Übergreifenden Themen“.
331 Also die sind ja ziemlich neu im Lehrplan. Und wie beeinflussen diese den
332 Literaturunterricht?

333 B: Kannst du mir ein Beispiel geben?

334 I: Zum Beispiel „Interkulturelle Bildung“?

335 B: Also du meinst quasi die „Goals“ für die Fächer?

336 I: Ja.

337 B: Okay, (...) also es gibt (...) nicht so systematische Absprachen zu diesen
338 Themen. Ich glaube aber, dass das an unserem Standort, also allein aufgrund der
339 Schülerpopulation, sozusagen einfach stattfindet. Und in der Klasse, die ich im
340 Moment unterrichte, glaube ich, auch verstärkt, weil wir haben einen „European
341 High School“-Zweig an der Schule und da haben sie eben die ganze Oberstufe
342 hindurch dieses Fach „European Studies“, wo es eben also um alles geht, was mit
343 der EU zu tun hat, aber eben auch ganz viel um so interkulturelle Themen. Und es

344 gibt eben das Wahlpflichtfach „Interkulturelle Kommunikation“, das eben viele
345 wählen, weil sie das bei der Matura irgendwie abbilden müssen mit diesem
346 Schwerpunkt und ja, also insofern, wenn dann so was zur Sprache kommt im
347 Deutschunterricht, dann sagen sie mir oft „Ah, das haben wir aber in ES auch
348 gemacht“ und also insofern gibt es Überschneidungen natürlich mit anderen Fächer
349 auch. Ich weiß noch nicht, ob es immer. (...) Also es ist nicht immer natürlich
350 ein interkultureller Schwerpunkt sozusagen, also zum Beispiel halt auch mit
351 Geschichte.

352 I: Also fächerübergreifender Unterricht ist schon vorhanden?

353 B: Ja, teilweise. Also ja nicht unbedingt als so einer ausgewiesen. Aber
354 natürlich tauscht man sich mit Kollegen aus und sagt dann, cool, dass
355 du das gerade machst. Ich bin auch gerade dort.

356 I: Okay, danke. Das wären alle meine Fragen gewesen. Gibt es noch etwas, was du
357 gerne erzählen oder erwähnen möchtest?

358 B: (...) Nein eigentlich nicht.

359 I: Okay, Danke.

360 B: Ja.

8/8

c. Transkription P3

- 1 I: Du unterrichtest Deutsch in der Oberstufe, erzähl bitte kurz, was zurzeit
2 wichtige Themen sind, die dich beschäftigen
- 3 B: Generell mach ich gerade mit der siebten Klasse bürgerlichen Realismus in der
4 Literaturgeschichte durch, das ist vielleicht jetzt nicht unbedingt
5 postmigrantisches Literatur, das ist eben, das gehört zum Kanon dazu und
6 zusätzlich besprechen wir gerade die Europawahl, die jetzt am Wochenende ansteht.
- 7 I: Okay und Herausforderungen gerade?
- 8 B: Herausforderungen in der Schule sind gegen Schulende immer wieder, dass die
9 Jugendlichen draufkommen, dass sie gerne eine positive Note hätten und deswegen
10 dann in dem letzten Monat versuchen, das aufzuholen, was sie die letzten 9 Monate
11 versäumt haben, was immer ein bisschen anstrengend ist, viele Portfolios
12 hervorrufen und also, da geht es dann darum eben. Vielleicht in Literatur nochmal
13 etwas nach zu bringen oder sich damit auseinanderzusetzen. Die Klasse, die ich
14 jetzt unterrichte oder beziehungsweise habe ich eine Siebte und eine Achte
15 unterrichtet dieses Schuljahr. Die waren eigentlich alle sehr (...) begeistert am
16 Deutschunterricht, also sie waren gerne im Deutschunterricht, haben sich damit
17 auseinandergesetzt und das ist jetzt nicht unbedingt schwierig, ihnen Themen
18 beizubringen, wenn man das mit einer gewissen Begeisterung macht. (...) Wenn wir
19 vielleicht bei der Literaturgeschichte bleiben, dann ist das natürlich nicht das
20 einfachste, ältere Texte zu vermitteln. Deswegen, es gibt auch „Stichwort
21 Literatur“ und so Bücher, die dann Ausschnitte beinhalten, wo man nicht das
22 ganze „Faust“ lesen muss. Also das mach ich zum Beispiel nie, dass ich das ganze
23 „Faust“ lese, weil das sprachlich nicht relevant ist für sie, weil die Themen
24 zwar „Gretchenfrage“ und so weiter und sofort zwar relevant sind auch und immer
25 noch aktuell sind, aber sprachlich ist das so weit weg von der Lebensrealität
26 der Jugendlichen, dass ich das eigentlich nicht mehr mache.
- 27 I: Also für dich ist die Lebensrealität von den Jugendlichen schon wichtig in
28 Bezug auf die Unterrichtsplanung?
- 29 B: Definitiv. Schon alleine deswegen, weil das in der Klasse glaub ich jetzt auf
30 jeden Fall Leute sind mit Wurzeln in 13 verschiedenen Ländern, also in der
31 Siebten jetzt, die ich unterrichte habe. In der Achten weiß ich gar nicht, aber
32 auch ähnlich, also man kann sagen, dass zumindest 70% bis 80% der Leute, die ich
33 unterrichte, irgendwie eine Art von Migrationshintergrund haben, erste oder zweite
34 Generation. Und so gesehen ergibt es keinen Sinn, klassische deutsche Sprache zu
35 unterrichten, wenn die Sprache in deren Lebensrealität ganz anders stattfindet.
- 36 I: Gibt es an deiner Schule irgendwelche Leselisten, also Bücher, die gelesen
37 werden „müssen“?
- 38 B: Gibt es nicht. Also wir haben so verschiedene Klassenlektüren, auf die immer

39 wieder zurückgegriffen wird. Ich habe jetzt gerade angeregt, das (...) Buch, ich
40 glaub, das ist das Buch, das den deutschen Buchpreis 2023 erhalten hat von Tonio
41 Schachinger „Echtzeitalter“ anzuschaffen. Also es geht mir großteils darum, auch
42 aktuelle Thematiken aufzufassen und in dem „Echtzeitalter“ geht es auch um
43 Computer, um zocken und um Liebe halt in der Jetzt-Zeit und nicht vor 300-400
44 Jahren. Und ähnlich ist es mit dem Buch „Tschick“, das ist zwar in der Unterstufe,
45 wird in der vierten Klasse normalerweise durchgemacht. Aber da ist es ja auch so, da
46 sind viel relevantere Thematiken, weil da Leute mit Migrationshintergrund auch
47 vorkommen. Also im „Echtzeitalter“ ist eine der Hauptcharaktere eine Schwarze
48 Person, also wo es auch darum geht eben (...) Lebensrealitäten abzubilden, die
49 nicht dieses homogene, stereotypische Österreich-Bild widerspiegeln, das es
50 eigentlich nicht mehr gibt oder das es zumindest in der Stadt nicht gibt.

51 I: Also inwieweit regst du einen Perspektivenwechsel im Literaturunterricht an?

52 B: Ich glaube, dass ich das gar nicht an (...) obwohl ob ich das anrege meinst du?

53 I: Ja.

54 B: Ich glaube, das rege ich gar nicht an, sondern das passiert eigentlich ganz
55 automatisch, weil es für mich sowieso wichtig ist (...) also eben die
56 Schüler*innen abzuholen und dieses Abholen funktioniert nur, wenn man auch Texte
57 präsentiert, mit denen man (...) die Sinn ergeben. Also man kann schon „Aus dem
58 Leben eines Taugenichts“ durchmachen und dann auch die Themen wie Reisen und so
59 weiter und sofort auch immer wieder durch besprechen und dann sagen, ok das ist
60 typisch für diese Epoche oder man kann den Naturalismus durchgehen und sagen so,
61 okay es geht hier erstmals um Perspektiven von armen Leuten, nicht nur
62 Perspektive auf arme Leute, sondern auch von armen Leuten. Es geht um den Grauen
63 des Alltags von diesen Menschen, die eben nix hatten. Das gefällt ihnen meistens,
64 also wenn man ihnen verschiedene Sichtweisen präsentiert und dann einen Wechsel
65 des Kanons schlage ich nicht unbedingt zwingend selbst vor, sondern das passiert
66 eben eigentlich automatisch. Insbesondere, wenn es dann, also das ist im
67 Englischunterricht, da machen wir halt oft zum Beispiel Kurzgeschichten durch,
68 die im Wahlpflichtfach, wo es (...) vielleicht eine russische Kurzgeschichte auf
69 Englisch oder eine Kurzgeschichte aus dem Iran oder sonst irgendetwas einfach,
70 um zu zeigen, also weg von diesem einheitlichen „nur englische Literatur“ oder
71 „nur deutsche Literatur“, um zu zeigen, dass in einer globalisierten Welt
72 sowieso alles irgendwie vermischt wird.

73 I: Und dann jetzt nochmal zurückgehen zum Lehrplan. Da ist ja eher deutsche und
74 österreichische Literatur angeführt. Wie gehst du mit diesen curricularen
75 Vorgaben auch um?

76 B: (...) Ich überlese das (lacht)

77 I: (lacht)

78 B: Es gibt schon so Sachen wie vom Innerhofer „Schöne Tage“ oder so Bücher. (...)
79 Also das „Schöne Tage“ ist ein sehr österreichisches Buch beispielsweise, das
80 man mit den Kindern oder Jugendlichen schon auch lesen kann und was sie auch
81 interessiert, aber generell habe ich (...) Selber ist es mir wichtiger tatsächlich
82 über alltagsrelevante Themen zu sprechen. Alltagsrelevante Themen kann man mit
83 Literatur aufgreifen, wenn sie die Kinder auch abholen und das funktioniert eben
84 nicht unbedingt mit klassischer Literatur, mit einem Kanon, den es jetzt seit
85 100 Jahren gibt, sondern das funktioniert mit Literatur, die die Jugendlichen

86 auch berührt auf eine Art und Weise und dann kann man schon vielleicht wieder
87 zurückgreifen auf andere Literatur immer wieder und sagen, schau, deren
88 Perspektive war das damals so, ähnlich wie jetzt bei uns heute und dass man das
89 vergleicht einfach also, dass ein bisschen ein Vergleichen stattfindet.

90 I: Also auch anhand von der klassischen Literatur kann man quasi Parallelen
91 ziehen?

92 B: Genau.

93 I: Und auch Stereotype abbauen?

94 B: Ja, auch Stereotype abbauen. Das ist sowieso eine Sache, die auch für mich im
95 Deutschunterricht sehr, sehr wichtig ist generell. Man sollte eigentlich
96 Stereotype überhaupt nicht behandeln. Es kommt dann immer wieder vor, es ist bei
97 mir im Unterricht auch dieses Jahr mal vorgekommen, dass sie dann Stereotype
98 zum Beispiel von afghanischen Männern reproduziert haben, wo mehrere Leute mit
99 afghanischem Migrationshintergrund in der Klasse sind. Das ist eine sehr, sehr
100 toxische Reproduktion und sie haben das gemacht, um (...) das irgendwie zu
101 belächeln, aber trotzdem haben wir dann eine längere Aufarbeitung gemacht
102 diesbezüglich. Diese Reproduktion ist immer auch eine, so eine Festigung dieser
103 Stereotype.

104 I: Also in welchem Kontext hat das stattgefunden?

105 B: Diese Aufarbeitung meinst du oder die (...)

106 I: Diese Reproduktion.

107 B: Die Reproduktion, das war eigentlich im PP-Unterricht, also im
108 Philosophieunterricht, wo sie sich mit unterschiedlichen Adjektiven beschreiben
109 sollten. Die haben dann halt genau solche Adjektive verwendet, die ich jetzt
110 selbst auch nicht reproduzieren möchte, aber die halt stereotypisch für
111 afghanische Asylbewerber, tatsächlich nur Werber immer wieder vorkommen in
112 verschiedenen Medien und wir dann ein langes Gespräch darüber geführt haben, eben,
113 dass
114 die Schüler*innen, die ich unterrichte, zu einem Großteil schon in einer
115 benachteiligten Position sind durch ihre Namen, durch ihre Hautfarbe und dass
116 sie dadurch sich eigentlich nur selber schaden, auch wenn sie das vielleicht als
117 eine humorvolle Art der Verarbeitung dieser Ungerechtigkeit sehen, aber dass
dieselbe Rollenverarbeitung gleichzeitig auch immer etwas ist, was ihnen selbst

118 schadet, auch wie bei Comedy-Specials, bei denen eine dicke Person Dickenwitze
119 macht. So ist es ja auch auf eine Art und Weise ein Schutzschild, das man sich
120 baut, aber gleichzeitig eine (...) auch in meinen Augen aus einem Mangel aus
121 Selbstliebe heraus passiert oder so.

122 I: Worin siehst du jetzt auch in Bezug auf das auch die Potenziale vom
123 Literaturunterricht?

124 B: Ich glaube, dass (...) Also ich gehe jetzt zu diesem „Echtzeitalter“ zurück,
125 weil da, ich habe ja gesagt, es gibt eine Schwarze Person als Hauptcharakter in
126 dem Buch und das kommt aber sehr lange überhaupt nicht raus, dass die Schwarz
127 ist, also es wird eigentlich überhaupt nicht thematisiert. Nur irgendwann im
128 zweiten Teil des Buches wird es dann irgendwie klar und aber auch nicht (...) also
129 es wird eigentlich nicht genannt, sondern es ist dann halt klar. Und so eine
130 Sichtbarkeit zu schaffen, also diese Leute mit Migrationshintergrund (...) dass
131 die auch stattfinden in Literatur, das ist glaube ich eine ganz ganz wichtige
132 Sache, also dass es eben nicht nur eben immer der deutsche junge Recke ist, der
133 die deutsche holde Maid für sich zu gewinnen versucht. Also so diese (...)
134 beispielsweise es ergibt schon auch Sinn, dass man den „Werther“ und so
135 durchmacht und dass man das durchbespricht, und diese tragische Liebe und so
136 weiter und sofort. Aber das sind eben nur immer, in meinen Augen, sehr
137 einseitige Reproduktionen von Charakteren. Das ist immer der deutsche Mann und
138 die deutsche Frau. Und um so wichtiger ist es eben, dass es in Literatur mehr
139 Sichtbarkeit gibt. Also Sichtbarkeit ist eine Sache, die ich als äußerst wichtig
140 erachte und Repräsentation. Genau.

141 I: Also das hast du jetzt schon ein bisschen angesprochen, neben
142 österreichischen und deutschen Autor*innen gibt es ja auch zahlreiche
143 Autor*innen mit Migrationbiographie, Schwarze Autor*innen oder halt Autor*innen
144 of Color. Und (...) Welche Rolle spielt aus deiner Sicht auch die Repräsentation
145 von diesen Autor*innen und auch die Thematisierung von den Biografien von diesen
146 Autor*innen, mit zum Beispiel Migrationsbiographie oder mehrsprachige
147 Autor*innen?

148 B: Vielleicht im jetzigen Stadion, in dem wir uns befinden, ist es vielleicht
149 wichtig auch diese Biografien zu behandeln. Also zu sagen, sich mit diesen
150 Personen, ob das jetzt eben vielleicht queere Personen sind oder eben Schwarze
151 Personen oder Personen of Colour, dass man sich mit deren Biografien
152 auseinandersetzt und auch zeigt, okay das ist deren Lebenssituation oder ist
153 deren Lebenssituation gewesen. Ich glaube im Endeffekt wäre es wünschenswert,
154 dass man dann zu einem Punkt kommen, wo man das überhaupt nicht mehr explizit
155 machen muss, also dass diese Repräsentation einfach internalisiert ist und man
156 nicht mehr versuchen muss, jetzt gezwungenermaßen eine „Quoten queere Person“
157 unter Anführungszeichen zu finden, damit man einen möglichst diversen Kanon hat,
158 sondern dass das einfach automatisch in unserem gesellschaftlichen Denken
159 inkludiert ist und dann eben auch, wenn es im gesellschaftlichen Denken
160 inkludiert ist, auch bei uns in der Schule, im Schulkanon und in den Büchern
161 vorkommt. Und dass man das dann nicht als ein Phänomen sieht, das vielleicht
162 immer wieder mal vorkommt, sondern dass das einfach genauso Teil unserer
163 Gesellschaft ist, was nicht mehr explizit oder vielleicht mit großem Fokus
164 bearbeitet werden muss. Das glaube ich wäre das Wünschenswerteste. Jetzt
165 glaube ich ist es wichtig, dass man sagt, okay, wenn dieser Text sich mit
166 Rassismuserfahrungen beispielsweise auseinandersetzt, dass man natürlich dann
167 auch sagt, okay, das basiert auf den Erfahrungen der Autorin, des Autors, dass
168 man schon das anspricht, dass man zeigt, dass man Lebensrealitäten abbildet, mit

169 denen sich vielleicht Jugendliche nicht zu sehr auseinandergesetzt haben im
170 Vorfeld beziehungsweise (...) ist das vielleicht schon eher etwas, das am Land
171 mehr thematisiert werden muss, weil die Lebensrealitäten von den Jugendlichen
172 mit denen (...) oder die ich unterrichte, die haben alle genau diese
173 Lebensrealität. Also das sind People of Color und das sind eben Leute mit
174 Migrationshintergrund, die Rassismuserfahrungen machen oder gemacht haben. Und
175 auch ganz oft, die aus (...) also da geht es für mich nicht nur um
176 Migrationshintergrund und migrantische Wurzeln, sondern es geht auch viel um
177 Klasse, also es geht viel darum, Repräsentation von Menschen aus der
178 Arbeiter*innenschicht und so weiter und sofort. Das ist für mich genauso wichtig,
179 weil Kultur ja auch immer etwas Elitäres an sich hat und es aber, finde ich vor
180 allem Leuten, die Schwierigkeiten haben im Alltag jetzt. Ich will jetzt nicht
181 sagen, dass alle Leute mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten haben oder
182 Leute aus der Arbeiter*innenklasse, aber Leute, wo die Eltern vielleicht 2, 3
183 Jobs haben müssen, weil sie sonst nicht über die Runden kommen, sind glaub ich
184 tendenziell eher weiter weg von Kulturkonsum. Also von Hochkulturkonsum, aber
185 würden glaube ich sehr viel profitieren auch davon oder das sehe ich auch immer
186 wieder in der Klasse, die ich unterrichte, dass es für sie eigentlich etwas
187 Schönes ist oder eine Art, wieder eine Perspektive aufs Leben gibt, eine Art der
188 Verarbeitung ermöglicht der eigenen Identität und der eigenen Biografie.

189 I: Also es ist dir auch wichtig in Bezug auf die Identität von den
190 Schüler*innen?

191 B: Genau. So generell, wir besuchen, ob jetzt in Englisch oder in Deutsch, also
192 wir lesen jetzt nicht nur Sachen, sondern wir besuchen auch Ausstellungen, also
193 es gab oder gibt gerade in der Albertina modern diese Diversity-Ausstellung, die
194 wir uns angeschaut haben gemeinsam. Wo man auch sieht, wo jetzt erstmals oder
195 ein bisschen mit mehr Fokus auf Leute mit verschiedenen Biografien und nicht
196 immer nur diese reichen Kinder, die dann halt Kunst machen können, weil die
197 Eltern sich das leisten können. Und das ist glaube ich voll wichtig für die
198 Jugendlichen und auch zu sehen, dass Kunst, ob jetzt Literatur oder auch eben
199 Bilder, dass das nicht immer zwingenderweise was ästhetisch Schönes sein muss,
200 sondern dass es auch wichtig ist, sich damit auseinanderzusetzen eben, dass das
201 Leben nicht immer zwingenderweise etwas Schönes ist und dass es auch eine
202 Repräsentation von Sachen geben sollte die (...) vielleicht, also beispielsweise
203 bei dieser Diversity-Ausstellung gibt es so ganz explizit so eher ekelige Bilder
204 und so, wo es dann eben auch darum geht (...) also es wird vielmehr das Leben auf
205 kunstvolle Art und Weise in allen Facetten abgebildet, als nur immer etwas
206 Schönes und ästhetisch ansprechendes.

207 I: Wie nimmst du auch das Interesse der Schüler*innen in Bezug auf diese Themen
208 wahr?

209 B: Das muss man ihnen glaube ich antrainieren. Also es gibt manche Sachen, die
210 interessieren sie sehr. Vor allem Gespräche (...) Also das ist für mich im
211 Deutschunterricht generell auch sehr wichtig, über tagespolitische Themen zu
212 sprechen. Ich hab die (...) als es dieses Treffen da in Potsdam gab von den
213 Rechtsextremen Wahnsinnigen beispielsweise, da habe ich dann sehr, sehr viel
214 Aufarbeitung mit den Jugendlichen gemacht, weil die (...) Also wenn es darum geht,
215 wenn darüber geredet wird, dass Migrant*innen oder Leute mit
216 Migrationshintergrund abgeschoben werden nach Nordafrika und so weiter und
217 sofort, dass das in ihnen etwas auslöst und das heißt, da ist generell Interesse,
218 darüber zu sprechen, es ist das Interesse über Flüchtlingsbewegungen zu
219 sprechen, über Grenzpolitik und so weiter und sofort. Und das kann man mit

220 Zeitungsartikeln, das kann man mit Meinung oder Kommentaren machen, aber auch
221 natürlich mit Literatur. Also es gibt dieses Interesse (...) und die Kinder sind
222 ja auch ganz oft sehr kunstaffin oder sehr interessiert an verschiedenen
223 Vorkommnissen. Wir waren in der Baskia Ausstellung vor einem Jahr oder so und
224 dann war das Bild, also das war ein richtig großes Highlight für die
225 Jugendlichen einfach auch zu sehen, ok, das war ein zumindest bisexueller
226 Schwarzer Mensch, der jetzt als einer der größten Künstler des 20. Jahrhunderts
227 gesehen wird und das löst schon etwas aus in den Jugendlichen. Und vor allem
228 auch Musik ist halt ein riesiges Thema also (...) Um jetzt Musik herzunehmen, ist
229 vielleicht nicht direkt Literatur, aber mit Musik zu arbeiten (...) Oft Rap-Musik,
230 was den Jugendlichen dann (...) und darüber sprechen, okay, bring ein Lied mit, wo
231 du dich selbst drinnen siehst. Dann muss es aber wieder kein deutsches Lied
232 sein, sondern es muss einfach das Gefühl sein, das ist ein Lied, das mich hier
233 präsentiert oder das einen Teil meiner Identität wiedergeben kann und dann kann man
234 das auch sehr schön aufarbeiten. Also da kann man so schöne Aufgaben daraus
235 kreieren (...) so, was wiederum mit Selbstreflexion zu tun hat mit der
236 Aufarbeitung des eigenen Ichs.

237 I: Du hast das jetzt schon kurz angesprochen und zwar die Aufgaben vom
238 Deutschunterricht, dass das jetzt nicht nur Lesen und Schreiben ist, sondern
239 auch gesellschaftliche und politische Themen. (...) Kannst du das noch näher
240 ausführen?

241 B: Ja, also für mich ist das eigentlich eine (...) Ich sehe als Lehrperson, vor
242 allem eben in einer Schule, wo es viele Jugendliche gibt mit bildungsferneren
243 Familien, also wo sie die ersten wären, die die Matura machen beispielsweise
244 oder wo dann die Erste, wo die Eltern sich alle wünschen, dass sie jetzt Ärzte
245 oder Ärztinnen oder Anwälte werden, weil das soeben dieser Gedanke ist so „du
246 bist die erste Person, die es schafft unsere Familie“. Da sehe ich es als eine
247 Aufgabe, das kritische Denken anzuregen und die Jugendlichen auch zu
248 politisieren auf eine Art und Weise. Also ich spreche ganz oft über meine
249 eigene politische Meinung. Ich sag immer im Vorfeld, eigentlich bei jeder Stunde,
250 wenn wir uns mit politischen Themen auseinandersetzen, dass das meine Meinung
251 ist und dass jede Person unbedingt die eigene Meinung entwickeln und haben
252 sollte und dass ich die nicht verurteile, solange es keine Meinung ist, die
253 andere Personen diskriminiert, die andere Gruppen diskriminiert. Und dann kann
254 man diese Themen jetzt einfach mal mit einem Instagram-Reel oder einem
255 TikTok-Reel, was sie vielleicht sogar schon gesehen haben, weil sie jeden Tag 7
256 Millionen Videos konsumieren. Dass man das mal als Input nimmt zum Beispiel. Es
257 gab mal eine (...) das haben wir vor ein paar Jahren mal gemacht, da gab es einen
258 Rapper (...) eigentlich auch eine Person of Color, die sich darüber lustig gemacht
259 hat bei einem Konzert, ich glaube bei einem Berner Boy Konzert, dass nur
260 Schwarze Leute dort waren und dann hat er ein Statement gegeben, also das wurde stark
261 kritisiert. Die Person hat dann ein Entschuldigungs-Statement rausgebracht und
262 wir haben dann dieses Entschuldigungs-Statement, das ein sehr sehr schlechtes
263 Entschuldigungs-Statement war, sprachlich analysiert. Was passiert in diesem
264 Statement? Gibt es eine tatsächliche Entschuldigung? Übernimmt diese Person
265 Verantwortung? Und so weiter und sofort und die Jugendlichen sind da eigentlich
266 sehr geschickt, das aufzuarbeiten. Also wir können das eigentlich ganz gut
267 machen und insofern gibts für mich also das ist für mich wichtig so viel wie
268 möglich aktuelle Dinge immer im Unterricht einzubauen eben weil
269 ich mich selbst für Popkultur interessiere, dann kriege ich das vielleicht noch
270 ein paar Jahre noch mit (...) auch so, was die Jugendlichen interessiert. So kann
271 man dann einen alltagsrelevanten Unterricht dann machen und sie gleichzeitig zu
272 sensibilisieren auf solche Sachen. Es wird ja immer wichtiger, auch zu verstehen,

273 was ist echt, was ist nicht echt, welche Meinung (...) ist deine politische
274 Meinung etwas Konstruktives oder ist das nur etwas, das destruktiv geschaffen
275 wird, um zu spalten oder zu hetzen und Stimmen zu fangen. Also für mich gibt es
276 in verschiedensten Art und Weisen Möglichkeiten, das einzubauen. Es beginnt ganz
277 oft mit einem Input-Text und das kann eben ein ganz kurzer Text sein, wie so
278 eine Entschuldigung. Also quasi ein Slide von einem Instagram-Post und mit dem
279 kann man dann arbeiten und das kann man dann analysieren. Genau.

280 I: Okay, dann am Ende von der Oberstufe steht ja die Matura bevor, was den
281 Literaturunterricht häufig beeinflusst. Welche Erfahrungen machst du denn
282 diesbezüglich?

283 B: Dass man dann (...) Also Literatur wird dann eigentlich beiseite gelassen. Also
284 vor allem das letzte Semester in der Achten, also oder in der letzten Schulstufe,
285 wird nur mehr Textsorten wiederholt. Und auch erfahrungsgemäß die einzige
286 Textsorte (...) oder es gibt zwei Textsorten, die sich eigentlich mehr mit
287 tatsächlicher Literatur auseinandersetzen würden, das sind die Analyse und
288 Interpretation. Meistens ist die Analyse auch eine Analyse eines Kommentars oder
289 einer Meinungsrede. Das heißt eigentlich bleibt dann immer nur die Interpretation,
290 wo wirklich mit literarischen Texten gearbeitet wird und das wählen die
291 Jugendlichen dann eher ungern, weil es schwer ist, das zu analysieren. Ich habe
292 zwar die Erfahrung gemacht, dass doch einige in der Klasse, die ich jetzt zur
293 Matura geführt habe, diese Interpretation gewählt haben, aber das hat vielleicht
294 auch eben mit der Vorarbeit zu tun, dass man ihnen die Angst nimmt, die eigene
295 Meinung zu einem Kunstwerk oder zum Beispiel einem literarischen Kunstwerk zu
296 entwickeln oder da etwas reinzuinterpretieren. Und ich glaube, wenn man das
297 aktiv fördert ohne ihnen einen (...) definitiven Weg vorzugeben jetzt inhaltlich,
298 dann kann das schon funktionieren trotzdem. Aber in der Achten ist eigentlich
299 sehr wenig Literatur (...) was schade ist.

300 I: Ja. Dann kommen wir zur letzten Frage. Und zwar in der Fortbildung, in der
301 Weiterbildung und in der Ausbildung, da werden migrationsgesellschaftliche
302 Themen theoretisch immer wichtiger. Wie siehst du das beziehungsweise welche
303 Erfahrungen hast du hierbei gemacht?

304 B: (...) Ja, es gibt, habe ich das Gefühl immer Lippenbekenntnisse diesbezüglich
305 und es gibt ja auch genügend Studien, die diese Wichtigkeit von dieser Thematik
306 oder von der Einarbeitung dieser Thematik in den Alltag, in den schulischen
307 Alltag auch (...) oder in Fortbildungen propagieren. Aber ich glaube, es dauert
308 einfach so extrem lange, dass das dann im Unterricht ankommt, weil es eigentlich
309 immer einen Zyklus an Lehrerleben geben muss, bis das so richtig ankommt.
310 Also das heißt, ich hab mit den Methoden, die ich gelernt habe, angefangen zu
311 unterrichten und die Lehrpersonen sind dann sehr schnell immun gegen
312 Veränderungen. Also man hat sich dann die ersten acht Jahre oder so dann
313 eingegroovt, hat jede Schulstufe mal durchgemacht und dann hat man dieses
314 Material, auf das man dann immer wieder zurückgreift. Und sich dann ein bisschen
315 diesen Fortbildungen verweigert oder vielleicht dann (...) Ich habe auch die
316 Erfahrung gemacht, dass Fortbildungen ganz oft super schlecht waren. (...) Ehrlich
317 gesagt an der PH sind so oft Fortbildungen, also habe ich schon mehrfach
318 Fortbildungen besucht, wo ich mich danach gefragt habe, warum ich da einfach
319 dort war, weil man beginnt mit einer Reflexion und redet darüber, warum man da
320 ist. Man reflektiert dann zehn bis 15 Minuten darüber, und dann muss man das die
321 letzte Stunde nur immer wieder machen (...) Ich habe das Gefühl, dass dann
322 thematisch sehr viel verloren geht einfach und da bräuchte es glaube ich einen
323 Spezifizieren oder (...) eine interessante Herangehensweise vielleicht oder (...)

324) besser ausgebildete Fortbildende tatsächlich meiner Meinung nach, die
325 vielleicht eben sogar Teil von einer marginalisierten Minderheit sind, die dann
326 darüber sprechen können beispielsweise. Nicht nur Leute, die dann halt dieses
327 Semester über Migrationsliteratur eine Fortbildung halten und sich selbst aber
328 sehr wenig damit auseinandergesetzt haben. Also ich bin kein großer Fan von
329 diesen Fortbildungen. Ich versuche das selbst zu machen, es gibt zum Beispiel
330 dieses „Exit Racism“-Buch von Tupoka Ogette oder solche Sachen, die lese ich mir
331 für mich selbst durch und mache diese Fortbildung für mich ein bisschen, weil ich
332 oft den Mehrwert nicht sehe in den derzeitigen Angeboten. Genau.

333 I: Okay danke, das wär alles von mir gewesen. Hast du noch was, das du gerne
334 erzählen oder erwähnen möchtest?

335 B: Nein, ich habe eh viel geredet (lacht).

336 I: Passt, danke.

337 B: Bitteschön.

1 I: Sie unterrichten Deutsch in der Oberstufe. Erzählen Sie bitte kurz, was
2 zurzeit so wichtige Themen für Sie sind in Ihrer Lehrtätigkeit oder im
3 Unterricht.

4 B: (...) Ein ganz großes Problem ist, dass man das Gefühl hat, dass so objektive
5 Beurteilungsmaßstäbe, die über alle Schulen hinweg gelten, das es die eigentlich
6 gar nicht gibt. Das man das sehr vor Augen geführt bekommt, wenn man jetzt mit
7 Kollegen von anderen Schulen spricht zum Beispiel, weil wir schon mit sehr, sehr
8 fehlerhaften Texten zu tun haben. Also das ist sehr weit weg von der korrekten
9 Schriftsprache. Und es wirft für mich gewisse Fragen auf. (...) Also ob das dann
10 wirklich mit der Matura ein C1-Nachweis ist, das ist eigentlich eine Frage, die
11 sich auftut. Also ist alles von einem Sehr Gut bis zu einem Genügend ein
12 C1-Nachweis. Solche Sachen tauchen in meinem Kopf auf, wenn man diese Arbeiten
13 sieht (...) zum Teil mit sehr schweren Fehlern teilweise. Inhaltlich allerdings ist
14 das Arbeiten an den Texten ein ganz großes Thema, das Befähigen der Kinder zum
15 Schreiben und ihren Ausdruck zu finden für ihre Gedanken. Sie schreiben ja, wie
16 sie sprechen (...). Und das ist jetzt ein Unterschied, wenn sie sprechen. Das ist
17 einfach eine andere Art, sich auszudrücken, wenn man schreibt. Und da ist ganz
18 wichtig, das Verständlichmachen von inneren Vorgängen und dass sie sich
19 interessieren. Das ist sehr spannend zu sehen, wie unterschiedlich die darauf
20 reagieren. Ja.

21 I: Okay, und jetzt gleich in Bezug auf den Literaturunterricht, da liegt ja in
22 der Sekundarstufe II der Fokus eher auf österreichischer und deutscher Literatur
23 im Lehrplan. Wie gehen Sie mit diesen Vorgaben um und inwieweit gestalten Sie
24 das auch individuell?

25 B: (lacht) Ich gestalte das insofern, natürlich, wie ich gesagt habe, mit den
26 Ansprüchen und den Umständen, auch sehr flexibel. (...) Also, dass sie wirklich
27 einen Roman lesen, das ist in Einzelfällen möglich, im Großen und Ganzen ist es
28 schwierig. Meistens scheitert es daran, dass der Wortschatz einfach nicht
29 vorhanden ist, um so ein Buch zu verstehen. Also das sind ganz, ganz einfache
30 Wortschätze. Das ist ein Riesenproblem, da müsste man so viel arbeiten, damit
31 ein relativ einfacher Roman verständlich ist. Also was ich mache, ist, ich suche
32 Romane aus, damit sie sehen, dass sie Bücher in der Hand haben und das Habtische,
33 das ist etwas, worauf man ein bisschen aufpassen soll, was man mithaben sollte,
34 wo man reinschauen kann. Und da lese ich ausgewählte Kapitel mit ihnen,
35 teilweise gemeinsam, teilweise als Hausübung, um die dann gemeinsam in der
36 Schule zu besprechen. Und längere Passagen fasse ich dann ein bisschen zusammen,
37 wie zum Beispiel in der Sechsten habe ich „Das Parfum“ gelesen und da gibt es
38 ein paar Stellen, die man halt gut lesen kann. (unv.) und diese längere Phase,
39 wo er dann in längerer Isolation lebt (...). Also es ist ganz schwierig, überhaupt
40 etwas Spannendes für sie zu finden. Und generell (...) was ich gerne mache, also
41 das sind so kurze Texte, die kann man recht schnell lesen, da kann man auch die
42 Wörter erklären. Da kommt ganz, ganz viel Verweigerung in Bezug auf Gedichte,
43 allein davon, wie es aussieht, da blockieren die schon. (...) darauf einlassen
44 und dann geht es eigentlich eh recht gut. Also das merke ich zum Beispiel auch
45 bei der Matura, wenn sich die Schüler*innen trauen, die Interpretation oder die
46 Analyse zu nehmen, kommen normalerweise recht gute Texte und Noten raus, und

1/7

47 nicht nur richtige Katastrophen, also richtig (lacht) schwierige Texte sind dann
48 eben, die so in die meinungsbetonte Richtung gehen. Die Erörterung setzt auch
49 sehr viel Wissen voraus, sehr viel Fähigkeit, zu argumentieren, sehr viel dieses
50 Argumente bewerten zu können und Schlussfolgerungen zu ziehen. Also im Grund
51 fehlt ihnen das ganz, ganz, ganz stark und ja. Und über Kommentare und so weiter,
52 das ist dann ganz schwierig.

53 I: Und jetzt, um wieder zur Literatur zu kommen, bezogen auf die Themen und den
54 Inhalt, wie suchen Sie da die Literatur aus?

55 B: Ja, gute Frage. (...) Das habe ich jetzt noch nicht ganz so reflektiert, also
56 einerseits versuche ich so, dass wir die Themen besprechen. Das habe ich jetzt
57 in der Fünften gemacht, dass wir so eine Mind-Map an der Tafel machen, welche
58 Themen interessieren sie. (...) Und dann waren die zwei Themen, die sie am meisten
59 interessiert haben, Religion und Krieg. Und dann habe ich gedacht, nein, gleich
60 so fröhliche Themen (sarkastisch). Zu Religion ist es schwer, ein Buch zu finden,
61 das das richtig thematisiert. Krieg ist jetzt auch nicht so super, dann habe
62 ich versucht mit dem Thema Flucht, das zu erarbeiten (...). Aber da sind wir auch
63 nicht wirklich weit gekommen, weil die Bücher, die ich ihnen vorgeschlagen habe,
64 das war nicht das, was sie wirklich interessiert hat. Da habe ich zwei Listen
65 gemacht, wo bei einem steht Flucht und Flucht ist die Flucht von einem Staat in
66 den anderen. So Schleppergeschichten oder Mittelmeer oder ganz, ganz, ganz viele
67 Geschichten. (...) Auch so Fluchtgeschichten, die sich innerhalb des Landes
68 abspielen, von einem Teil des Landes in den anderen flüchten. Aber das hat sie
69 überhaupt nicht interessiert (lacht). Sie wollen über Religion reden. Also
70 weniger darüber reden, sie wollen, dass sie darüber reden und man hört zu und es
71 ist alles super und Gegenrede wird gar nicht so gern gesehen. Also deswegen
72 versuche ich irgendwie diese Themen (unv.) eher wegzulassen und bei den
73 Klassikern zu bleiben. Und die Dinge irgendwie so runterzuspitzen, dass sie
74 brauchbare Texte sind.

75 I: Also auch nach dem Lehrplan, die Epochen?

76 B: Genau, genau. Und je weiter die zurückgehen, desto mehr kürzen, ja. (...) Beim
77 Realismus fängt es dann immer an, dass man das wirklich nicht mehr lesen kann,
78 diese langen Beschreibungen vom Waldspaziergang (...). Das ist (...) Romantik geht
79 gut, aber wie gesagt, zum Glück gibt es ja sehr viel Lyrik aus der Zeit, also
80 man geht in den Wald und ist dann bewegt, das funktioniert immer (lacht).

81 I: Und wie gehen Sie jetzt mit stereotypen Darstellungen um? Brechen Sie das auf
82 im Unterricht?

83 B: (...) Letztens (...) also haben wir im Deutschunterricht mit der Sechsten (...) da
84 war das Thema Selbstwert und (...) es ist gegangen um Mutproben, was bewegt Leute

85 zum Mutproben machen. Diese Textbeilage (...) Leute, die einen niedrigen
 86 Selbstwert haben, die neigen dazu, gefährliche Mutproben zu machen. Von was
 87 hängt der Selbstwert so ab. Und da haben (lacht) die Kinder so gesagt, der
 88 Selbstwert hängt davon ab, dass die Eltern zufrieden mit einem sind. Da habe ich
 89 gedacht, na da schau her. Und ich, naja (...) wo es herkommt, Familie ist bei
 90 ihnen sehr, sehr, sehr wichtig und ich kann jetzt einfach nicht so reinfahren
 91 und frontal sie mit irgendwas konfrontieren, das funktioniert nicht. Da fehlt
 92 ihnen zu sehr diese Fähigkeit, dass man mit was konfrontiert wird und man muss
 93 sich damit auseinandersetzen. Das sind eher so „Flüchter“ und sie leben ganz
 94 stark in Schubladisierten Welten. Dann wieder zurück zum Wort Selbstwert, wo
 95 kommt der Wert her, sollte der von einem selbst kommen oder von woanders. Also
 96 (...) es ist nicht gefallen bei ihnen der Groschen, dass sie die Eltern vielleicht ein
 97 bisschen überhöhen. Und (...) da einfach vielleicht ein bisschen Emanzipation
 98 betreibt. Generell habe ich das Gefühl bei ihnen, dass sie (...) sich sehr
 99 wohlfühlen in dieser einfachen Welt, die sie haben und ihr Erfahrungshorizont
 100 örtlich nicht sehr groß ist. Da ist schon viel zum Aufbrechen da eigentlich,
 101 aber sie bringen (unv.). Was mir auch auffällt, nämlich bei den Übungen, wenn
 102 sie sprechen, also lesen ist ja schon mal eins, und das Verstehen des Gelesenen
 103 und dann das zu besprechen. Und sie neigen dazu, ganz, ganz, ganz kurze Sätze zu
 104 bilden. Also Einwort-, Zweitwortsätze am liebsten. Also ich muss sie immer
 105 motivieren, vollständige Sätze zu bilden. Ich muss sie erinnern, was ein Satz
 106 ist, wie man das Verb benutzt und alles. Was ihnen schwerfällt zu sagen: „Ich
 107 denke über das Thema x das und das und das denke ich, weil.“ Also zu
 108 kommunizieren über eine Sache, was sie denken und warum sie so denken, das ist
 109 bei ihnen eine Fähigkeit, die ganz, ganz, ganz schwach ausgeprägt ist. Wo das
 110 herkommt, das sind 15-, 16-jährige Kinder, die sollten das eigentlich machen
 111 doch die ganze Zeit, dass sie sich darüber unterhalten, was sie gut finden, was
 112 sie nicht gut finden. Die Kinder sind wirklich, wirklich anders, also, das ist
 113 nicht mit unserer Lebensrealität, die wir gehabt haben als Teenager, nicht so
 114 wirklich vergleichbar.

115 I: Weil das jetzt dazu passt, dem Deutschunterricht kommen ja nicht nur die
 116 Aufgaben Lesen und Schreiben zu, sondern auch gesellschaftliche und politische
 117 Themen. Wie gehen Sie damit um?

118 B: Ich glaube, ich habe mehr über das geredet als die Literatur. Also meine
 119 Erfahrung, ist, dass (...) mir hat jetzt ein Kollege gesagt, das sind Leute, die
 120 würden wir im normalen Leben nicht kennenlernen. Die leben in so einer anderen
 121 Welt, mit denen hätte man normalerweise keinen Kontakt. Also Vater hat zwei Jobs,
 122 Mutter ist seit 20 Jahren zuhause und spricht zu Hause anscheinend die
 123 Herkunftssprache. (unv.) Und dieses Weltbild, das da halt auftaucht bei ihnen,
 124 das ist sehr weit weg, mit dem wir umgeben sind. Und sie dann mit unserem
 125 Weltbild zu konfrontieren, funktioniert halt ganz schlecht. Damit fangen sie
 126 genau so wenig an wie umgekehrt. Man merkt, dass es manchmal so
 127 Annäherungsprozesse gibt und wir dann halt so über Teilaspekte reden können.
 128 Jetzt wo die Wahl war, natürlich (...) hatten wir darüber reden können, was es
 129 bedeutet überhaupt, aber da stößt man dann auch immer über sehr, sehr viel
 130 Unwissen. Und jetzt, wo die EU-Wahl war, und die erste Frage war, die FPÖ hat
 131 gewonnen (...) werden wir jetzt alle ausgewiesen. Ich sagte nein, ihr habt ja den
 132 österreichischen Pass, fangen wir mal so an (unv.). Österreich hat da schon was
 133 zu tun, aber nicht so direkt.

134 I: Und um das jetzt auf den Literaturunterricht zu beziehen, worin sehen Sie die
135 Potenziale von diesem in Bezug auf diese Themen?

136 B: (...) Meinen Sie ganz aktuelle Sachen zu lesen oder so?

137 I: Ja genau, vielleicht, wenn ich das mit einer weiteren Frage verknüpft (...) es
138 gibt ja beispielsweise neben österreichischen und deutschen Autor*innen auch
139 zahlreiche Autor*innen of Color oder Schwarze Autor*innen. Also diese
140 Repräsentation von kultureller Vielfalt im Literaturunterricht, welche Rolle
141 spielt die aus Ihrer Sicht?

142 B: (...) Die Autoren, die ich jetzt gelesen habe (lacht) im letzten Jahr, die
143 Migrationshintergrund haben, das waren eher sehr anspruchsvolle Texte. Die wären
144 zu anspruchsvoll gewesen jetzt für sie. Was mir zum Beispiel gefällt bei den
145 Neuen Medien, bei den Sozialen Medien, dass sie ganz eine starke migrantische
146 Komponente haben. Und das ist immer so der Gedanke, dass man das vielleicht eher
147 im Unterricht verwendet und im (...) ich glaub, dass so eins von den Zielen ist im
148 Unterricht, so irgendwie die Möglichkeit, sich auszudrücken. Dass sie es so
149 schaffen, was in ihnen drinnen ist, das irgendwie in Worte zu fassen und nach
150 außen zu bringen. Und die Schriftsprache ist wahrscheinlich jetzt das Zweite,
151 was ihnen zugänglich ist. Dass sie das Mündliche für sich irgendwie entdecken,
152 sie lernen, wie man sich anderen mitteilt und dass man sich verständlich
153 mitteilt. Und komplexe Gedanken und komplexe Emotionen ausdrücken kann. Und das
154 dann in die Schriftform zu bringen. Weil unsere Schüler (...) wenn Sie meinen,
155 dass man so migrantische Literatur verwendet im Unterricht, um ihnen zu zeigen,
156 da ist jemand wie ihr und so?

157 I: Ja, in Bezug auch auf die Identität oder Biographie der Schüler*innen.

158 B: Die Schriftsteller, die ich jetzt im Kopf habe, sind ja eher so aus dem
159 Balkan (...) unsere Schüler aber nicht. Unsere Schüler sind ganz großteils von
160 weiter weg. Da wird es dann schwierig. Also ich habe, wie gesagt, von der (...) so
161 aus dem Tschetschenien-Krieg gibt es sehr gute Bücher, ob das für die Schüler
162 passt, ist so eine Sache. Ich sage, ja, schaut euch das an, ob die das dann
163 lesen (...) Da habe ich wenig gemacht bis jetzt.

164 I: Okay.

165 B: Also die Sachen habe ich gelesen, ok gut, dass ich sie gelesen habe, aber für
166 die Schüler (...)

167 I: Und wie sehen Sie die Potenziale von Literaturunterricht für die
168 Identitätsbildung von den Schüler*innen?

169 B: Ich glaube, riesig. Also dass man sieht, das passiert irgendwann, dass die
170 Schüler*innen da sitzen mit Büchern (...). Und ich freue mich immer, dass ich sehe,
171 super, die lesen. Und dann kommst du in der Pause rein und die lesen, auch wenn
172 es (...) so nur Romantic Novels sind. Irgendwo muss es anfangen. Wenn es sowas ist
173 oder Harry Potter oder irgendeine Fantasy (...) da freut es mich. Oder diese
174 Poznanski-Bücher, die kommen in den Klassen einfach gut an, da erwischt man
175 immer so zwei, drei, die das gut annehmen, reinkippen und dann weiterlesen. Und
176 (...) wenn sie irgendwas für sich drinnen finden, aber sie lesen selten dann
177 deutsche Bücher, das sind dann eher englischsprachige Bücher, die sie lesen und
178 (...) da muss man bei sich selber anfangen. Deswegen glaube ich, wo ich es
179 versucht habe mit der Klasse, wo ich gesagt habe, Thema Flucht, ich stelle so
180 eine Liste zusammen, da kann man sich was aussuchen und für ein Referat melden.
181 Und dann lesen wir eines davon und die einzelnen Rückmeldungen waren so nicht da.
182 Und dann habe ich gedacht, irgendwas habe ich falsch gemacht (...). Es gibt so
183 wenig Bücher, die wirklich Religion thematisieren. Also Spiritualität sowas,
184 nein, okay, ihr wollt über eure Religion sprechen, da habe ich gesagt, okay, das
185 geht nicht, das müsst ihr im Religionsunterricht machen. Aber das ist ein Zugang,
186 den ich versuche, einen Kanon selber erarbeiten zu lassen, dann auswählen,
187 präsentieren, auswählen (...) und so weiter.

188 I: Okay. Vielleicht gehen wir weiter zur Matura, die ja den Literaturunterricht
189 häufig in den Hintergrund rückt. Welche Erfahrungen machen Sie denn
190 diesbezüglich?

191 B: Ja, genau diese. Also achte Klasse ist Textsortentraining. Das ist Training,
192 Training, Training, Training (...) und insofern schon im Literaturunterricht, weil
193 ich will sie immer darauf hinbringen, diese Interpretation zu wählen, deshalb
194 lese ich mit ihnen viel. Natürlich sehr viele der vergangenen Maturaaufgaben,
195 also die Gedichte, wobei die sind ziemlich gut. Die Auswahl der Gedichte und die
196 Kurzgeschichten auch, ganze Texte kommen ja nicht. (lacht) Es gibt sie, aber man
197 tut so, als würde es sie nicht geben. Und von meiner Erfahrung ist, dass
198 Theatertexte, wenn sie gut ausgewählt sind, bei Schülern gut ankommen. Also in
199 der Fünften Klasse „Frühlingserwachen“, das funktioniert super. In der Siebten
200 von Ferdinand Schiller, dass „Terror“ mit diesem Flugzeug, was dann
201 runtergeschossen wird, funktioniert einwandfrei. Und da kann man wirklich gut
202 mit ihnen darüber reden. Also ob da nicht generell eine Chance liegen gelassen
203 wird, dass man zu Theatertexten greift, weil da lernt man doch viel durch diese
204 Absätze und kürzere Passagen, die (...) leichte Sinneinheiten bleiben, aber gerade
205 bei der erzählenden Literatur (...) Man muss halt auch zeigen, dass Aufklärung,
206 Romantik lesen, das geht nicht mehr. Da hat man sehr oft das Problem, dass sie
207 es dann nachahmen und dann sind das Schachtelsätze, die einfach fehlerhaft sind
208 ohne Ende. Deswegen in Literatur Lyrik, Lyrik, Lyrik (...) und für die Matura, das
209 ein Stück vorzubereiten, aber das machen sie nicht (lacht). Deswegen im zweiten
210 Halbjahr immer nochmal die Meinungsrede üben sie auch gerne und da kommen auch

211 gute Texte zustande. Aber (unv.) der Kommentar (unv.) Also irgendwie haben sie
212 immer wieder diese (unv.)

213 I: Okay, danke. Wenn wir jetzt auf die Ausbildung, Weiterbildung und Fortbildung
214 schauen, hier werden migrationsgesellschaftliche Themen auch immer wichtiger.
215 Inwieweit beschäftigen Sie sich denn in dem Kontext mit
216 migrationsgesellschaftlichen Themen?

217 B: (...) Also es gibt so viele Themen, die da deswegen auftauchen, alleine, weil
218 ich schon gesagt habe, mit dieser Vergleichbarkeit. Also wie will ich
219 sicherstellen, dass das auf einem Niveau bleibt (...) Was ich an sich auch noch
220 immer so spannend finde, warum sie dann auch noch immer leichter schaffen, einen
221 500-Wörter-Text zu schaffen als Mathematik-Angaben zu verstehen. Also in Deutsch
222 gibt es schon viele Nicht genügend, aber nicht so viele wie in Mathematik, und
223 das ist irgendwie absurd, weil Mathematik (...) ist eine universale Sprache, aber
224 anscheinend ist es sprachlich schwieriger zu entziffern als wie Deutsch, und man
225 kann sich weniger auf Formulierungen und so stützen. Und solche Sachen.

226 I: Und inwieweit bilden Sie sich in den Bereichen fort?

227 B: Nein, habe ich nicht.

228 I: Und wie nehmen Sie die Angebote wahr (...) zum Beispiel von der PH?

229 B: Ich war einmal auf einer Veranstaltung auf der PH. Die hat mich überhaupt
230 nicht überzeugt. Also das war leider verlorene Zeit. Was ich sehr gerne gemacht
231 habe, sind diese bundesweiten Veranstaltungen. Also ich habe die Ausbildung
232 gemacht zum Schülerberater (unv.) und daneben den DaF/DaZ-Lehrgang und der hat
233 teilweise Vortragende von der Uni gehabt, das war sehr gut. Dann habe ich mir
234 gedacht, das kann ich mitnehmen und das kann ich mitnehmen und das kann ich
235 mitnehmen. Also diese Erhebungsbögen, Sprachstandsmessungen zu machen. Ich mache
236 es nicht wirklich regelmäßig im Unterricht, aber es bleibt natürlich im Kopf
237 hängen und immer, wenn ich mir das anschau, schaue ich mir das anders an, als
238 wie ich es vorher angeschaut habe. Also das war ganz, ganz wichtig. Und (...) die
239 Veranstaltungen, die dann nicht von (...) ich nenn das jetzt Professorinnen
240 begleitet worden sind, da ist von der Qualität her (...) da könnte ich meine Zeit
241 wirklich besser verwenden. Weil ich auch gerne Theater spiele, Theaterpädagogik
242 mache (...) aber da würde ich mich extra für etwas anmelden, dann weiß ich auch,
243 was ich erwarte. Wie gesagt, ich glaube an der PH ist halt Qualitätssicherung
244 eine ganz große Geschichte.

245 I: Okay, passt danke, das wäre alles von mir gewesen, gibt es noch etwas, das

246 Sie gerne erzählen würden?

247 B: Nein, ich glaube, ich habe eh viel darüber erzählt.

248 I: Perfekt, danke.

- 1 I: Sie unterrichten Deutsch in der Oberstufe. Erzählen Sie bitte kurz, was
2 zurzeit wichtige Themen für Sie sind, also im Unterricht oder was Sie
3 beschäftigt.
- 4 B: Im Unterricht in der Oberstufe?
- 5 I: Genau, oder allgemein während ihrer Lehrtätigkeit.
- 6 B: Naja, jetzt mal abgesehen davon, dass ein Großteil der Unterrichtszeit dafür
7 verwendet wird, die Textsorten zu üben für die Matura (...) Wenn wir jetzt uns
8 konzentrieren auf die Literatur bezogenen Sachen, dann ist es im Grunde so, dass
9 das noch relativ klassisch abläuft. Also dass Themen und Kanon eigentlich dem
10 entsprechen, was man lange Zeit schon macht und dass es da nicht allzu viel in
11 Änderungen gibt. Also es wird genauso noch der "Faust" gelesen und eben viele
12 andere bekannte Dinge, also ich seh jetzt da persönlich in einer Schule sowie
13 hier noch keine sehr große Veränderung, dass man da neue Wege gehen würde oder
14 dass man große Veränderungen durchführt innerhalb des Literaturunterrichts.
- 15 I: Also der Lehrplan, der ist die Rahmung vom Unterricht. Da ist eher deutsche
16 und österreichische Literatur drinnen. Wie gehen Sie mit den Vorgaben um und
17 gestalten Sie das auch individuell oder offen?
- 18 B: Natürlich wird es schon noch individuell gestaltet. Sicher nicht nur von mir,
19 aber ich kann sagen, dass wir je nach Situation in einer Klasse dann schon genau
20 auf Vergleiche ausgehen. Also dass man die Literaturen von verschiedenen Ländern
21 heranzieht und dass das dann schon auch so ist, dass eben die Herkunftsländer
22 miteinbezogen werden. Also Literaturbetrachtung verstehe ich persönlich so, dass
23 eben auch die Schüler überlegen sollen, was sind mögliche Gemeinsamkeiten von
24 Literatur an unterschiedlichen Orten in unterschiedlichen Ländern. Ja. (...)
- 25 I: Also können Sie da Beispiele geben für ihre "klassische" Literaturliste, was
26 Sie so lesen im Unterricht?
- 27 B: Ja, also aus der österreichischen Literatur (...) fallen mir jetzt viele
28 Namen ein aus dem frühen 20. Jahrhundert. Also Hoffmannsthal, Roth, Karl Kraus (.
29 ..) alles Mögliche kann man da natürlich nennen ja (...) Schnitzler.
- 30 I: Ja, und in Bezug auf Gegenwartsliteratur, lesen Sie das auch im Unterricht?
- 31 B: Ja, schon, ja. Also man kann sich halt beziehen auf Namen, die aus den Medien

32 auch bekannt sind. (...) Keine Ahnung, beispielsweise der Peter Handke. Aber ich
33 habe auch schon versucht eben da einzugehen auf die ganz neuen oder jungen
34 Autoren. Also zum Beispiel der Tonio Schachinger ist von mir zum letzten Mal
35 behandelt worden. Also ich beziehe mich persönlich gerne auf österreichische
36 Literatur.

37 I: Und in Bezug auf (...) also das haben sie ja schon angesprochen, dass es hier
38 in der Schule jetzt noch nicht so in die Richtung Veränderung geht, auch wegen
39 der Klassenzusammensetzung?

40 B: Ja, also es gibt wenig Anlass, also auf jetzt ganz bestimmte Sachen
41 einzugehen, weil die Klassenzusammensetzung in der Oberstufe halt meistens so
42 ist, dass wir wenig Personen haben, die außerhalb Österreichs ihre Herkunft
43 haben und auch relativ wenig, die zum Beispiel außerhalb Europas ihre Abstammung
44 haben.

45 I: Also die Klassen sind ziemlich homogen und nicht sehr heterogen?

46 B: Also im Grunde gibt es nur einzelne Schülerinnen und Schüler, die eben nicht
47 in diese homogene Gruppe gehören, jetzt rein äußerlich betrachtet.

48 I: Und wie gehen Sie denn mit stereotypen Darstellungen um, auch in der
49 österreichischen Literatur, weil das kommt ja manchmal vor, dass da quasi die
50 "Anderen" dargestellt werden. Brechen Sie das auf im Unterricht oder wie ist da
51 Ihre Sichtweise oder Ihre Erfahrung?

52 B: Naja schon, das würde ich schon sagen. Weil "anders" sein, das bezieht sich
53 ja nicht nur auf die Herkunft, sondern das Ganze, zum Beispiel auf die sexuelle
54 Ausrichtung oder auf das Verständnis des eigenen Geschlechts und so weiter und
55 so fort. Das ist sehr wohl ein Thema und es ist auch so, das weiß ich zum
56 Beispiel auch von Kollegen oder Kolleginnen, dass das "anders" sein eben auch
57 dann in der Literatur gesucht wird. Sei das jetzt bei mehr klassischen
58 Beispielen oder eben auch bei neueren Texten ganz einfach.

59 I: Können Sie da Beispiele nennen?

60 B: Ja, (...) das ist jetzt eine gute Frage. (...) Ja, "anders" sein kann sein (...
61 .) Als einfaches Beispiel würde mir schon einfallen, ein Buch oder ein Text, der
62 immer wieder in der Schule gelesen wird ist "Die Verwandlung". Und die
63 Hauptfigur ist natürlich auch ein Beispiel dafür, was "anders" innerhalb der
64 Familie bedeuten könnte oder eben, das "anders" sein ist ja angesprochen unter

65 diesem Thema der Verwandlung. Ja, also da gibt es natürlich die
66 unterschiedlichsten Möglichkeiten, das kann man natürlich nicht nur jetzt mit
67 dem Franz Kafka machen, sondern auch mit ganz vielen anderen möglichen Texten.
68 Aber ich habe es jetzt genannt, weil der Kafka jetzt eben ein Autor ist, der in
69 Schule eben auch eine gewisse Rolle spielt.

70 I: Worin sehen Sie denn generell die Potenziale von Literaturunterricht?

71 B: Ja, gerade das, und das war der Grund, warum ich mich auch gemeldet habe bei
72 Ihnen, dass eben die Literatur die Möglichkeit bietet, die eigene Identität, die
73 sprachliche oder auch sonstige Identität zu hinterfragen und da eben der
74 Vergleich von Literaturen. Wie das dann eben in verschiedenen Kulturen wirkt,
75 finde ich schon auch ein Thema ist, das in der Schule mit Schülern angesprochen
76 werden muss.

77 I: Also die Potenziale für die Identität von den Schüler*innen?

78 B: Genau, also ich sehe das so, dass Literaturunterricht eben (...) nach
79 Möglichkeit auf die Identität der Schüler ausgerichtet werden soll ja.

80 I: Und welche Rolle spielt denn aus Ihrer Sicht die Repräsentation von
81 kultureller Vielfalt im Literaturunterricht, also es gibt ja auch
82 österreichische Literatur, die von Personen mit Migrationsbiografie verfasst
83 wird zum Beispiel. Wie sehen Sie das?

84 B: Ja, das ist in Österreich (...) ist ja dieses Thema der Migration oder der
85 verschiedenen kulturellen Identitäten auch in den österreichischen Klassikern
86 schon lang da. Also dann muss man eben sich das bewusst machen. Der Joseph Roth
87 ist ein Erzähler, der unterschiedliche kulturelle Identitäten sehr wohl zeigt im
88 "Radetzkmarsch" und so weiter. Und das geht natürlich heute mit heutigen Texten
89 noch deutlicher ja. Wenn eben Personen, die jetzt in Österreich leben aber
90 anders woher stammen, Literatur machen, was ja oft der Fall ist. Dann kann man
91 das natürlich als konkretes Beispiel anwenden und sich anschauen was ist der
92 Zugang zu ihrer eigenen Entwicklung oder zu Ihrer Identität oder eben auch zu
93 Ihrem "Hier-Sein" in Österreich.

94 I: Und wie nehmen die Schüler*innen dieses Angebot an in Bezug auf die Literatur?

95 B: Naja, ich glaube das ist jetzt unabhängig von der konkreten Thematik, über
96 die wir sprechen, dass das Annehmen von Literaturunterricht immer so eine
97 zwiespältige Sache ist oder sagen wir mal so, mal so. Meine Erfahrung ist, dass

98 das dann meistens so aussieht, dass es ein paar wenige sind, die sich beteiligen,
99 während eben der große Rest sich nicht äußern will, nicht äußern kann und das
100 eher so ein bisschen vorbeirauschen lässt ja.

101 I: Und thematisieren Sie dann auch die Biografien von den Autor*innen, also wie
102 gehen Sie damit um? Zum Beispiel, wenn Sie jetzt einen mehrsprachigen Autor
103 haben, thematisieren Sie dann auch die Biografie von den Autor*innen aktiv im
104 Unterricht?

105 B: Also Sie meinen jetzt die Biographien von Autoren?

106 I: Genau, also auch in Bezug dann auf die Identität von den Schüler*innen oder
107 die eigene Biografie?

108 B: Ja, schon muss man natürlich über die Biographie von Autoren reden, weil ja
109 das ganz klar ist, dass viele Texte sich auf die Biographien beziehen letztlich.
110 Und daraus heraus eben entstehen. Und wenn es jetzt darum geht, dass ein Autor
111 eben einen "anderen" kulturellen Hintergrund hat, dann kommt halt das noch als
112 zusätzliches Thema dazu. Also dass das eben nicht nur dann eine mehr oder
113 weniger individuelle Lebensgeschichte ist, sondern dass diese Lebensgeschichte
114 eben vor diesem Hintergrund der Migration oder der "anderen" Herkunft steht ja.
115 (...) Und es ist ja glaube ich doch so, dass die meisten Autoren, von denen wir
116 jetzt sprechen könnten (...) dass die glaube ich, versuchen, das bewusst in
117 ihren Texten zu verarbeiten. Also die Identität.

118 I: Und also, das, was wir besprochen haben (...) dem Deutschunterricht kommen ja
119 nicht nur Aufgaben im Bereich lesen und schreiben zu, sondern auch in Bezug auf
120 gesellschaftliche und politische Themen. Wie gehen Sie damit um?

121 B: (...) Naja (...) Also erstens einmal, wenn man auf solche Sachen oder Themen
122 zu sprechen kommt, dann muss man eben auch immer Erklärungen parat haben. Und
123 eben das politische oder gesellschaftliche Setting genau analysieren. Manche
124 Schüler wissen da eh schon sehr viel, manche aber auch nicht und das ist dann
125 immer wichtig, dass dann alle ungefähr auf demselben Informationsstand sind.
126 Damit man das dann sinnvollerweise diskutieren kann. Also es macht halt einen
127 Unterschied, interessieren sich die Schülerinnen und Schüler für
128 politisch-gesellschaftliche Fragen oder tun sie das eher nicht. Und in so einem
129 Fall muss man sie dann einfach zusammenführen. Aber ich sehe das schon so, dass
130 im Deutschunterricht diese allgemeinen und politisch-gesellschaftlichen Fragen
131 einen Platz haben müssen. Und ich gehe da auch aktiv damit um. Also ich setze
132 ihnen das halt einfach auch vor ja.

133 I: Haben Sie da vielleicht ein Beispiel?

134 B: Naja, was könnte ein Beispiel sein. (...) Einfach zum Beispiel die Frage oder
135 der Sachverhalt, dass Demokratie davon lebt, dass sich die Leute daran
136 beteiligen und dass man eben darüber spricht, warum es wesentlich ist, zu einer
137 Wahl zu gehen oder sich eben vor einer Wahl zu informieren, wen man wählen
138 könnte und aus welchem Grund. Und ich glaube, in solchen Gesprächen habe ich
139 auch die Erfahrung gemacht, dass, wenn man das durchgeht und wenn man dabei
140 bleibt, dass die Jugendlichen froh sind, weil es eben gerade oft darum, dass sie
141 das Gefühl haben, zu wenig zu wissen. Und daher, wenn dann die Möglichkeit
142 besteht, Sachen aufzuklären oder draufzukommen, dann wird es vielleicht sogar
143 leichter aufgenommen oder angenommen als zum Beispiel die reinen literarischen
144 Sachen.

145 I: Okay also setzen Sie das auch aktiv im Literatur- oder mit dem
146 Literaturunterricht um? Weil es gibt ja Bücher, wo diese Themen aufgearbeitet
147 werden?

148 B: Sicher, immer wieder. Ich glaube, es gibt immer wieder Bücher, die klare
149 politische Inhalte haben und das wähle ich dann auch bewusst so aus. Also das
150 können jetzt natürlich auch wieder ganz verschiedene Sachen sein. Also dazu
151 gehört, wenn man dann auch an Autoren denkt, die eben aufgrund ihrer jüdischen
152 Herkunft verfolgt worden sind, aber wieder nach Österreich zurückgekehrt sind.
153 Also sowie der Albert Drach zum Beispiel, dann kann man auf diese Weise
154 vorführen oder zeigen, was erleben diese Personen, wenn sie wieder zurückkommen
155 und das ist sozusagen der Kerninhalt ihrer Literatur dann.

156 I: Okay dann gehen wir kurz zurück zum Lehrplan und zwar sind da jetzt eher neu
157 die "Übergreifenden Themen" wie zum Beispiel "interkulturelle Bildung".
158 Inwieweit beeinflussen die den Unterricht, speziell den Literaturunterricht?

159 B: Übergreifende Themen haben Sie gesagt?

160 I: Ja.

161 B: Naja, das ist ja glaube gerade im Literaturunterricht eh ganz offensichtlich,
162 dadurch, dass Literatur schon ganz lang so ist, dass verschiedene kulturelle
163 Bereiche (...) quasi miteinander verbunden werden oder Verbindungen beschreibt.
164 Und wenn man das eben auf jetzt bezieht, dann (...) glaube ich, wenn man die
165 jetzigen jungen Autoren hernimmt, dann kommen ja in ihren Büchern (...) ganz
166 automatisch diese transkulturellen, wenn wir so wollen, Themen hervor. Also ich
167 denke nur gerade eben an das Buch, also was ich in der jetzigen achten Klasse
168 gelesen hab, also "Echtzeitalter" von Tonio Schachinger, was eigentlich ein
169 Schulroman ist und von einer Schulkarriere handelt. Aber wo eben auch die
170 unterschiedliche Herkunft der Schüler bis zu einem gewissen Grad deutlich wird

171 und wo das auch sehr vom Erzähler, ja sehr bewusst beschrieben wird.

172 I: Okay, dann haben wir früher auch schon über die Matura gesprochen. Inwieweit
173 nehmen Sie das wahr, dass dadurch der Literaturunterricht häufig beeinflusst
174 wird beziehungsweise in den Hintergrund rückt?

175 B: Ja, naja, es ist das, was ich vorher schon gesagt hab, das kann ich jetzt
176 noch einmal betonen. Es ist sicher so, dass man sehr viel Zeit braucht, um die
177 Matura-Textsorten zu üben und das heißt, dass allein praktisch gesehen wenig
178 Unterrichtszeit zur Verfügung steht, wo man dann literarische oder eben auch
179 literaturnahe Themen machen kann. Und das bedeutet auch, dass man sich dann halt
180 sehr konzentrieren muss. Da ist es dann auch nicht immer möglich, die Texte
181 vollständig zu lesen und so weiter und so fort. Also gerade eben auch, wenn die
182 Schülerinnen und Schüler mit Texten zu tun haben, die schon älter sind, tun sie
183 sich oft auch sprachlich ein bisschen schwer. Und das heißt, dass man das dann
184 meistens reduzieren muss auf Ausschnitte oder auf ganz bestimmte Aspekte in dem
185 Buch, die halt ich dann sozusagen zurechtschneiden muss. Also "wir schauen uns
186 jetzt das an, weil", ja, also in diesem Sinn.

187 I: Also ist generell die Sprache bei den älteren Texten ein Problem für die
188 Schüler*innen?

189 B: Also ich würde sagen, zumindest dann, wenn das zum Beispiel aus dem 18.
190 Jahrhundert ist oder wirklich noch älter, dann ist es schon ein gewichtiges
191 Problem. Teilweise auch die Texte aus dem 19. Jahrhundert sind für manche
192 Schüler schwierig. Also erst im 20. Jahrhundert wird das dann ein bisschen
193 leichter fassbar.

194 I: Und bei der mündlichen Matura, da ist eher der Literaturunterricht im
195 Vordergrund. Wie nehmen Sie das wahr, also auch in Bezug auf die Maturanten?

196 B: Also, es ist zunächst einmal wahrzunehmen, dass es sehr selten vorkommt, dass
197 überhaupt jemand in Deutsch maturiert. Also wir haben zum Beispiel jetzt in
198 diesem Jahr von der Klasse, die ich hatte, eine Schülerin, die in Deutsch Matura
199 macht. Ich glaub einfach, dass eben viele Schülerinnen und Schüler befürchten,
200 dass sie viel lesen müssten, dass sie sich vor der Literaturgeschichte fürchten
201 und ähnliches ja.

202 I: Gibt es da eine Literaturliste für die Matura?

203 B: Es gibt natürlich die Themenpools und eben die Themenbereiche, die den

204 Schülern bekannt sind und daraus geht schon hervor, dass muss man ja auch ganz
205 sachlich sagen, dass sie tatsächlich viele literaturgeschichtliche Themen
206 vorzubereiten hätten oder dass sie natürlich auch gezwungen werden (lacht), sag
207 ich jetzt einmal, Texte zu lesen und sich eben mit dem auseinanderzusetzen und
208 dass das dann natürlich auch viel ist ja.

209 I: Okay, dann zu der letzten Frage (...) und zwar gibt es ja in der Ausbildung,
210 in der Fortbildung und der Weiterbildung immer wieder Angebote, wo auch
211 migrationsgesellschaftliche Themen behandelt werden theoretisch. Inwieweit
212 beschäftigen Sie sich denn im Kontext ihrer Lehrtätigkeit mit
213 migrationsgesellschaftlichen Themen?

214 B: Also ich beschäftige mich mit meinen Klassen, besonders auch mit den
215 Oberstufenklassen, eigentlich häufig damit.

216 I: Aber in Bezug jetzt auf die Fortbildungen oder die Weiterbildungen?

217 B: Wenn es um Weiterbildungen geht, muss ich zugeben, habe ich in letzter Zeit
218 eher wenig gemacht, aber ich seh schon auch, das ist schon wichtig, dass es ja
219 gerade in diese Richtung auch viele Angebote gibt. Und da bin ich auch
220 grundsätzlich froh, dass sich jemand darum kümmert, wie das vermittelt werden
221 kann und dass das grundsätzlich ein Thema ist ja.

222 I: Okay, ja, das wären dann alle meine Fragen gewesen. Gibt es noch etwas, was
223 Sie gerne erzählen würden oder was Ihnen zu dem Thema einfällt?

224 B: Ja, also ich bedauere, dass eigentlich die Literatur sehr wenig Zeit hat und
225 würde mir das anders wünschen, weil das in meiner Schulzeit auch anders war. Und
226 weil ich natürlich dann auch ja einen wichtigen Teil meines Lebens damit
227 verbracht habe, Germanistik zu studieren. Aber ich glaube, wenn man dann eben
228 konkret unterrichtet, dann geht es darum, aus den gegebenen Möglichkeiten eben
229 etwas möglichst Gutes zu machen und trotzdem irgendwie Literarischem,
230 Politischem, Gesellschaftlichem Platz zu machen. Also von den Kindern werden sie
231 eher nicht kommen. Das muss der Lehrer oder die Lehrerin natürlich machen.

232 I: Okay, danke.

f. Transkription P6

1 I: Okay, du unterrichtest Deutsch in der Oberstufe. Erzäh bitte kurz, was
2 zurzeit wichtige Themen für dich sind in deiner Lehrtätigkeit.

3 B: In der Oberstufe, jetzt rein die Oberstufenklasse oder allgemein?

4 I: Allgemein im Lehrerberuf.

5 B: Okay, gut. Also, ganz allgemein, ganz grob gefasst, ich bin eher in der
6 Unterstufe, also ich habe eine volle Lehrverpflichtung. Ich habe jetzt momentan
7 insgesamt fünf Deutschklassen und zusätzlich einen Deutschförderkurs. Also es
8 ist ziemlich viel zu tun momentan. Ein großer Teil, der generell glaube ich
9 pädagogisch ganz viel Fingerspitzengefühl braucht, ist auch die KV-Tätigkeit.
10 Also ich bin auch KV in einer zweiten Klasse, wo mir das jetzt einfach momentan
11 ganz wichtig ist oder wo momentan ein großes Thema ist, wie man oder wie Schüler
12 eigentlich ihre Bedürfnisse so kommunizieren können, wie sie in Konflikten
13 miteinander umgehen. Und wie man auch mit ganz großem Zorngefühl manchmal umgeht
14 und wie man so diese Dinge löst. Das ist so das, was momentan pädagogisch eine
15 große Herausforderung ist und mich momentan viel beschäftigt. Und auch in der
16 Oberstufe bereiten wir uns gerade auf die Matura vor, also ich habe jetzt in der
17 Oberstufe eine siebte Klasse in Deutsch, die ich eben nächstes Jahr zur Matura
18 führen darf und wir sind jetzt mit den Textsorten auf einem ganz guten Weg und
19 jetzt ist noch so Endspurt Literaturgeschichte ganz wichtig momentan. Aber wie
20 gesagt, das ist wirklich eine super liebe Klasse, da ist das Fachliche eher im
21 Vordergrund.

22 I: Okay, wenn wir jetzt gleich von der Matura sprechen. Durch die rückt ja der
23 Literaturunterricht eher in den Hintergrund. Welche Erlebnisse hast du dabei?

24 B: Ich glaube, es ist textsortenspezifisch. Heuer haben wir in der siebten
25 Klasse die Textanalyse neu angefangen. Und gerade die Textanalyse,
26 Textinterpretation ist glaube ich schon auch (...) Ich glaube, wer einfach
27 generell ein literarisches Interesse und ein literarisches Wissen hat, tut sich
28 hier allgemein leichter, eine gute Textanalyse oder gute Textinterpretation zu
29 verfassen. Also ich glaub schon, dass da Hintergrundwissen ganz wichtig ist und
30 ich versuche auch mit ihnen beim Üben Texte auszuwählen, wo sie einen
31 geschichtlichen Hintergrund haben, wo sie die Epoche halt schon kennen, damit
32 sie da irgendwie halt Querverbindungen herstellen können. Das finde ich
33 persönlich wichtig. Das Problem ist glaube ich bei der Zentralmatura, wenn eine
34 Textinterpretation kommt, dass das dann oft gar nicht so sehr zu dem passt,
35 textmäßig gesehen oder auch an Epochen gesehen. Wo sie wirklich auf ein Wissen
36 zurückgreifen können, weil es ist ganz viel auch Gegenwartsliteratur, wo sie
37 einfach wenig Wissen haben, weil es wenig vorkommt. Also klar, man spricht
38 darüber, aber ich glaube schon, dass ihr Wissen momentan nicht in diesem Bereich
39 ist und dass sie da einfach viel zu wenig wissen, damit sie da so
40 Querverbindungen herstellen können. Allgemein, also um deine Frage jetzt zu
41 beantworten (lacht), ich schweif ein bisschen ab (...) ich glaub schon daran,

42 dass der Literaturunterricht unter dem Jahr, also wenn es jetzt nicht um die
43 Matura geht, nicht in den Hintergrund rückt, wenn man selbst als Lehrperson auch
44 beschließt, dem einen Raum zu geben, also das selber als wichtig erachtet. Aber
45 im Hinblick auf die Matura dann befürchte ich das eigentlich schon, dass da ein
46 sehr starker Fokus auf die Textsorten gelegt wird, was eigentlich sehr schade
47 ist.

48 I: Und welche Erfahrungen machst du mit der mündlichen Matura?

49 B: Im Fach Deutsch ist generell an unserer Schule so, dass das Fach Deutsch sehr
50 wenig ausgewählt wird, weil es eher bei den Oberstufen sich so etabliert hat,
51 dass die Naturwissenschaften stärker repräsentiert sind. Heuer tritt nur eine
52 Person in Deutsch mündlich an und nächstes Jahr wird sich zeigen, aber ich
53 glaube, dass es eher wenige sein werden (lacht).

54 I: Und gibt es an deiner Schule Literaturlisten, die was dann für die
55 Deutschmatura gelesen werden müssen?

56 B: Das ist von Kollege zu Kollege sehr unterschiedlich. Also ich glaube schon,
57 dass es in gewisser Weise sinnvoll ist, wenn man sich für die Matura, für die
58 mündliche Matura Listen vorbereitet und einfach sagt, welche Werke sind jetzt
59 wichtig, welche sind essenziell, damit man die Themenkörbe gut bearbeiten kann
60 und beantworten kann, weil oft manche Werke analysiert man jetzt nicht so
61 tiefgehend. Die spricht man vielleicht einmal an, schaut sie vielleicht einmal
62 ein bisschen an, aber geht eben nicht so in die Tiefe. Ich glaub schon, dass das
63 da helfen kann. Das ist dann aber wirklich individuell glaub ich, was man in den
64 Vorjahren mit ihnen besprochen hat. Also so eine allgemeine Literaturliste, wie
65 das ja auch im Abitur in Deutschland ist, weiß ich nicht, was ich davon halte
66 ehrlich gesagt. Weil es ist dann wieder so (...) standardisiert für alle und ich
67 glaube doch, dass jede Lehrperson so ihre eigenen Stärken und Schwächen hat und
68 auch Dinge, die man halt lieber unterrichtet und Dinge, die man auch weniger
69 gern unterrichtet. Ich glaube, es ist schon wichtig, dass diese Lektürelisten
70 individuell sind.

71 I: Kannst du das vielleicht näher ausführen, die individuelle Gestaltung vom
72 Literaturunterricht, auch jetzt von deiner eigenen Perspektive aus?

73 B: Ich glaub vor allem, dass es wichtig ist, mit den Interessen von den Schülern
74 zu arbeiten, weil auch gerade Literatur auch für viele abschreckend ist, weil
75 sie einfach wenig Berührungspunkte haben, wenn sie jetzt nicht aus einer Familie kommen,
76 die generell viel liest oder generell viel Interesse an Literatur hat, ist es
77 zuerst einmal diese Hürde, die man da versuchen muss, irgendwie in Angriff zu
78 nehmen, dass sie überhaupt einmal Interesse haben und dass sie irgendwie auf
79 eine Ebene kommen, wo man halt diskutiert miteinander. Und deswegen finde ich das
80 einfach immer ganz wichtig, mit einem Werk einzusteigen, was sie irgendwie auch

81 so in ihrer Lebensrealität abholt. Ich habe mit ihnen heuer "Gut gegen Nordwind"
82 von Glattauer gelesen. Das ist ja auch im Prinzip ein E-Mail-Roman oder ein
83 Briefroman und ich habe das als Einstieg für den Briefroman genommen. Das hat
84 total gut funktioniert, weil sie da einfach teilweise sich mit gewissen Dingen
85 identifizieren haben können, die Sprache war auch nicht so herausfordernd. Ich
86 glaube, dass das ganz wichtig ist, dass man sie mit etwas abholt, was einem
87 selber gefällt. Weil ich glaube nicht, dass ich sie von einer Epoche oder einem
88 Werk total überzeugen kann und sie total mitnehmen kann, wenn ich selber finde,
89 dass es eigentlich langweilig ist. Und da glaube ich, muss es individuell sein,
90 weil ich habe sicher Kollegen, die da ganz andere Ansichten oder ganz andere
91 Vorlieben haben, was Literatur betrifft. Das soll glaube ich jeder so machen,
92 wie er oder sie das für sinnvoll hält dann.

93 I: Wenn wir jetzt dabei bleiben, also im Lehrplan ist der Fokus auf deutscher
94 und österreichischer Literatur. Wie gehst du jetzt mit diesen curricularen
95 Vorgaben um beziehungsweise inwieweit gestaltest du das auch offen?

96 B: Ich halt mich auf jeden Fall an die Vorgaben, die erfüllt werden müssen.
97 Erstens einmal, weil ich denke, die sind da aus einem Grund, zweitens, weil ich
98 im ersten Dienstjahr bin und weil man da glaube ich generell versucht, gut sich
99 an das zu halten, woran man sich halten muss. Aber weil mein Zweitfach eben
100 Englisch ist, versuche ich trotzdem immer wieder, Querverbindungen eben
101 herzustellen. Das gelingt bei manchen Literaturepochen aber eher nicht so gut,
102 zum Beispiel Vormärz, der ist ja rein schon wegen der Region limitiert auf den
103 deutschsprachigen Raum. (...) Auch so junges Deutschland und so ähnliche
104 Bewegungen, das ist immer recht beschränkt auf diesen Raum. Aber generell bei so
105 Dingen wie die Romantik oder so glaube ich, dass man ganz gut Querverbindungen
106 zu andere Sprachen und auch zu anderer Literatur herstellen kann. Aber auch beim
107 Realismus, wo ganz viel auch aus Russland gekommen ist. Das finde ich eigentlich
108 ganz wichtig, da auch andere Werke anzusprechen. Und ich glaube auch, also wir
109 haben momentan dieses "Lesenswert"-Literaturbuch, wo das schon auch gelingt
110 eigentlich. Also da wird schon auch immer wieder auf andere Werke verwiesen, die
111 halt in einer anderen Originalsprache erschienen sind und trotzdem die gleichen
112 Epochenmerkmale umgesetzt werden. Das versuche ich schon, dass ich nicht immer
113 nur rein aus diesem deutschsprachigen Raum lese und zumindest einmal, wenn die
114 Zeit das halt erlaubt, auch andere Werke bespreche.

115 I: Und jetzt sind die Klassen ja auch geprägt durch kulturelle Vielfalt wegen
116 Globalisierungs- und Migrationsprozessen. Wie wirkt sich denn das in Bezug auf
117 die Gestaltung von Literaturunterricht aus beziehungsweise welche Bedeutung hat
118 das für dich für den Unterricht?

119 B: Ich finds selbst total wichtig und ich glaube auch, dass man da tatsächlich
120 im Fach Englisch mehr auf das ausgebildet wird als im Fach Deutsch. Zumindest
121 bei mir im Studium habe ich nicht das Gefühl gehabt, dass es einen großen Raum
122 eingenommen hat, darüber zu sprechen und darüber nachzudenken. Ich persönlich
123 finde es einfach total wichtig. Auch generell, weil in ganz vielen literarischen

124 Werken, das kann auch Kinderliteratur sein in der Unterstufe, einfach gewisse
 125 Aussagen auch vorkommen, die einfach total bedenklich sind, was man im Vorfeld
 126 halt mit ihnen aufgreifen muss. Dass man sagt, dass es halt nicht ok ist,
 127 gewisse Begriffe zu verwenden, die vielleicht vor 30, 40 Jahren noch als ok
 128 erachtet worden sind und warum das halt so ist. Das kann man halt mit den
 129 Kleinen schon aufgreifen. Ansonsten in der Oberstufe jetzt sind sie eigentlich
 130 sehr diskussionsoffen, man kann sehr viel über diese Dinge reden, sie sind auch
 131 sehr meinungsstark. Kulturelle Vielfalt innerhalb der Klasse ist eher weniger,
 132 weil das halt ein ländliches Gymnasium ist und dadurch das einfach nicht so
 133 gegeben ist tatsächlich. Aber prinzipiell sind sie da sehr offen und sehr
 134 tolerant eigentlich auch, über verschiedene Dinge nachzudenken. Also ja ich
 135 versuche, dem Raum zu geben auch insofern, wie sie bereit sind, dazu in die
 136 Diskussion einzusteigen. Weil wie gesagt, sie sind eigentlich wirklich toll und
 137 man kann viel mit ihnen machen.

138 I: Okay, also wie gehst du mit stereotypen Darstellungen um beziehungsweise den
 139 Abbau von diesen?

140 B: In der Oberstufe erkennen sie das ganz oft schon von sich aus. Also sie
 141 merken das oft, wenn eine Textstelle halt vorkommt, wo gerade sowas vorkommt,
 142 eben Stereotypen oder es wird irgendwie diskriminierend über irgendwen
 143 gesprochen. Dann merken sie das eigentlich schon ganz schnell selber und finden
 144 dass dann voll arg, dass das so vorkommt, wo ich halt oft dann ihnen sagen muss:
 145 "Ja, ihr habt recht, das ist wirklich für die heutige Zeit voll arg, dass das so
 146 vorkommt" oder eher "Damals wurde über dieses und jenes anders gesprochen". Und
 147 heute muss man halt anders darüber nachdenken und da hat man halt mehr Wissen
 148 darüber. In der vierten Klasse ist es mir tatsächlich aufgefallen, falls du
 149 diese Schnittstelle auch untersuchst zur fünften Klasse, dass das noch nicht so
 150 der Fall ist. Also wir haben da das Buch "Tschick" gelesen und da kommt ja eine
 151 der Protagonisten kommt ja aus Russland, wo sehr abwertend teilweise über dessen
 152 Herkunft gesprochen wird. Und das haben sie also noch recht witzig gefunden,
 153 also da war es mir total wichtig, das aufzugreifen und das anzusprechen, weil
 154 ihnen das im ersten Moment eigentlich noch gar nicht so bewusst war, mit welchem
 155 Wörtern da bewusst vom Autor eigentlich provoziert wird.

156 I: Also hast du da keine Angst, diese Themen dann anzusprechen?

157 B: Nein. Ich finde das ganz wichtig, dass man da als Lehrer keine Angst hat und
 158 dass man da sofort versucht, da dann einzuhacken. Ich versuche halt auch immer,
 159 meine eigene Meinung teilweise zuerst ein bisschen zurückzuhalten, weil ich
 160 einfach interessiert dran bin, was von ihnen auch kommt und dann versuche ich
 161 halt, darauf einzugehen. Also ich glaube, es ist wichtig, dass man jetzt nicht
 162 wirklich politische Meinungen aufdrängt, aber dass man sie dann anregt zum
 163 Nachdenken. Und wenn halt wirklich was diskriminierend und wirklich schrecklich
 164 ist, dann finde ich, kann man das schon so auch sagen.

165 I: Also du hast jetzt schon ein bisschen die Aufgaben vom Deutschunterricht
166 angesprochen, die sind ja nicht nur Lesen und Schreiben, sondern auch die
167 Behandlung von gesellschaftlichen und politischen Themen. Wie gehst du damit um
168 im Unterricht?

169 B: Also wir sind ja (...) Es ist schwierig im Deutschunterricht glaube ich.
170 Einerseits sollen wir auf ganz viele Themen aufmerksam machen und sie generell
171 so zu kritisch denkenden Wesen heranziehen und ich finde das auch ganz super,
172 dass ich in der Schule ganz viele verschiedene Charaktere kennenlerne mit einer
173 unterschiedlichen Lebensrealität. Auf der anderen Seite müssen wir auch immer
174 versuchen, das ist ja auch für Geschichtelehrer herausfordernd, nicht zu stark
175 zu beeinflussen. Und ich glaube, das ist auch so eine kleine Gradwanderung, die
176 manchmal total gut gelingt und manchmal schwierig einzuhalten ist, wenn man eine
177 Klasse hat, mit denen man sich total gut versteht und wo man das Gefühl hat, wir
178 sind voll auf einer Basis, dass man da halt aufpasst, nicht nur in dieser Bubble
179 zu sein und ihnen dass nicht vermittelt, quasi, sowie wir jetzt denken, also ich
180 als eure Lehrerin und ihr als Schüler ist so das einzig Richtige. Sondern
181 trotzdem irgendwie zum Nachdenken halt anregen. Also ich finde, das ist beides
182 irgendwie wichtig. Einerseits (...) schon auch, sie zum kritischen Nachdenken
183 anzuregen, weil man selber auf eine gewisse Art denkt, auf der anderen Seite
184 aber auch, sie ihre eigenen Erfahrungen machen zu lassen, dass sie eben zu ihren
185 eigenen Erkenntnissen kommen. Schwierig, finde ich.

186 I: Ja, wie nimmst du das Interesse von den Schüler*innen an diesen Themen auch
187 wahr?

188 B: Das ist ganz klassenunterschiedlich. Also in manchen Klassen, wo ich subliert
189 habe, die haben halt wirklich überhaupt kein Interesse, sie wollen ihre
190 Arbeitsaufträge erledigen und sind froh, wenn sie das erledigt haben und damit
191 abschließen können und andere Klassen (...) da kommt es wirklich zu ganz langen
192 Diskussionen und sie sind ganz interessiert daran, wo man dann abschweift und wo
193 man dann versuchen muss, wieder zum Thema zurückzukommen, weil man ja doch
194 einiges hat, das man durchbringen muss, ich finde, das ist immer ein
195 schreckliches Wort, dieses "durchbringen" vom Stoff, aber es ist halt trotzdem
196 so, dass man in der Oberstufe ziemlich Zeitdruck hat.

197 I: Wenn wir jetzt noch einmal die Literatur näher betrachten, dann gibt es ja
198 neben österreichischen und deutschen Autor*innen auch zahlreiche Autor*innen
199 mit Migrationsbiographie, of Color oder Schwarze Autor*innen. Und welche Bedeutung hat aus
200 deiner Sicht diese Repräsentation für den Literaturunterricht und auch die
201 Thematisierung von den Biographien dieser Autor*innen?

202 B: Ich glaube allgemein, wenn man jetzt wirklich nur mit dem Literaturbuch
203 arbeiten würde, kommt man kaum damit in Kontakt (...). Ja, wie gesagt, ich
204 versuche generell immer, sie mit irgendwas abzuholen, was sie momentan
205 beschäftigt oder was sie momentan interessiert und das mache ich auch ganz oft

206 mit Musik. Und wir haben letztens dieses "Talking about a Revolution" von Tracy
207 Chapmann uns angeschaut. Und generell, da bespricht sie über die Zeit, wo das
208 Lied eben erschienen ist und von den Herausforderungen von People of Color. Und
209 wir haben das im Kontext vom Vormärz uns angeschaut, das halt ähnliche Dinge
210 irgendwie kritisiert worden sind, was zwar unterschiedliche Gruppen von Personen
211 sind, die zu unterschiedlichen Zeiten gelebt haben, aber welche Parallelen gibts,
212 welche Unterschiede gibts. Und ja, ich versuche so auch immer Dinge
213 einzubringen, die vielleicht für sie sprachlich eher zugänglich sind und dann
214 versuchen wir da, irgendwie das aufzuarbeiten. Da kommt es eben ganz oft zu so
215 Themen, warum gibt es eigentlich so wenig weibliche Autoren aus der Zeit oder
216 warum hört man immer nur von der einen Seite, wenn irgendein geschichtliches
217 Ereignis passiert ist, warum hört man immer eher was von diesen, von jenen. Also
218 das beschäftigt sie schon, das fällt ihnen auch auf. Und ich versuche auch auf
219 das einzugehen, aber es ist eigentlich schon schockierend, wie wenig Material es
220 dazu gibt. Also wenn man was halt aufgreifen möchte, dann muss man das alles
221 selber erstellen. Was gut ist und was Spaß macht, aber mit einer vollen
222 Lehrverpflichtung manchmal halt wirklich schwierig ist.

223 I: Und erstellst du oft Sachen selbst?

224 B: Ich erstelle ziemlich viel in der Hoffnung, dass ich einfach einiges davon
225 weiterverwenden kann. Also halt alles, was Arbeitszettel betrifft,
226 Powerpoint-Präsentation, ich suche mir halt Videos zusammen. Irgendwie, sowie
227 halt jeder seinen Unterricht vorbereitet, versuche ich halt teilweise mit dem
228 Buch zu arbeiten und versuche das dann um das zu ergänzen, was halt dann noch
229 fehlen würde.

230 I: Also du hast schon angesprochen den Perspektivenwechsel und
231 multiperspektivische Zugänge, das ist dir dann auch wichtig im
232 Literaturunterricht? Welche Bücher liest du da zum Beispiel dafür?

233 B: Also damit wir uns annähern konnten an die "Leiden des jungen Werthers" haben
234 wir, wie gesagt, "Gut gegen Nordwind" gelesen, von Glattauer. Wir haben uns mit
235 der Sprache beschäftigt, die in diesem Buch verwendet wird. Wir haben uns die
236 Charaktere angeschaut. Ich arbeite ganz gerne mit diesen Diagrammen, wo man
237 dann diese Beziehungen von diesen Personen sieht. Ich weiß nicht, ob du das Buch
238 gelesen hast "Gut gegen Nordwind", aber wir haben uns dann auch damit
239 beschäftigt, kann man jetzt sagen, der eine ist der Böse im Buch und der andere
240 ist der Gute im Buch. Oder haben die vielleicht beide Schwächen und Stärken, wo
241 man da dann halt auch wieder so Fachbegriffe einbringen kann, wie: "Was ist
242 ein dynamischer Charakter, was ist ein statischer Charakter" und so. Ich mag das
243 nicht so gern, Dinge zack zack zack nach der Reihe zu machen, so, dass man alles
244 so einzeln und alleinstehend hat, sondern ich versuch halt immer, dass so
245 themenübergreifend zu machen und dann haben wir uns dadurch eben an den Werther
246 angenähert und dass der halt eigentlich eine ähnliche Form hat und dass der halt
247 auch in Briefen erscheint und dass die Sprache anders ist und dass ganz
248 andere Emotionen beim Lesen erzeugt werden. Also so versuche ich halt, das zu

249 machen. Wenn wir uns ein gewisses Werk näher anschauen, dann schaue ich, dass
250 wir irgendwie darüber diskutieren und wir darüber sprechen, dass es in ihre
251 eigene Lebenswelt halt eingebettet wird. Bei "Faust" haben wir uns das zum
252 Beispiel auch angeschaut im Theater, dass sie sich was vorstellen können
253 darunter, das war so eine recht moderne Inszenierung auch. Genau (...) so
254 versuche ich das halt.

255 I: Und wie schätzt du generell die Potenziale von Literaturunterricht in Bezug
256 auf Identitätsbildung ein?

257 B: Ich glaube, das ist auch wieder sehr sehr unterschiedlich von Schüler zu
258 Schüler. Also bei manchen, die lassen sich da wirklich total prägen und können
259 da ganz viel für sich selber aus einem Werk herausnehmen oder identifizieren
260 sich total mit Charakteren, und dann gibt es halt andere, die sehen sich halt
261 woanders. Also ich sehe das jetzt nicht negativ, aber die fühlen sich durch
262 andere Fächer repräsentiert und haben halt dort ihre Identität. Und wenn der
263 "Faust" ihn nicht abholt, dann sei es halt so, also ja, bei manchen ist es
264 sicher Teil von Identitätsbildung. Und ich glaube, Unterricht und Schule
265 generell ist ganz wichtig für Identitätsbildung, aber ob das Fach Deutsch
266 wirklich für jeden den Stellenwert hat, den es vielleicht auch für uns gehabt
267 hat, als wir uns entschieden haben, das zu studieren, das ist glaube ich
268 vermessen, das zu behaupten oder den Anspruch für jeden Schüler zu stellen. Aber
269 bei ein paar, die wird man schon abholen können mit der Literatur.

270 I: Okay, dann kommen wir schon zur letzten Frage und zwar zur Ausbildung,
271 Weiterbildung und Fortbildung. Da werden Themen rund um den Unterricht in der
272 Migrationsgesellschaft immer wichtiger. Inwieweit beschäftigst du dich denn im
273 Kontext von deiner Lehrtätigkeit mit diesen Themen?

274 B: Ja (lacht). Weiterbildung ist interessant, weil wir müssen ja in der
275 Induktionsphase eine gewisse Anzahl an Fortbildungen aufweisen. Das mache ich
276 auch sehr gewissenhaft. Aber schade finde ich nur, dass das Angebot, gerade für
277 Literaturunterricht heuer wirklich sehr, sehr, sehr bescheiden ist. Ich hätte
278 total gerne eine Lehrveranstaltung auch gemacht, die aber dann zum Beispiel
279 nur für BHS zugänglich ist und gerade das Fach Deutsch wird ja auch in der
280 Zentralmatura nicht so unterschiedlich abgeprüft in einem verschiedenen
281 Schultypen. Und ich finde das einfach schade, erstens einmal, das so auf den
282 Schultyp zu limitieren, gerade auch beim Fach Deutsch und dann auf der anderen
283 Seite so wenig angeboten wird auch für die Oberstufe. Weil es gibt ganz viel so
284 Grammatikunterricht in der Unterstufe oder "Lustig Lesen" in der Unterstufe, aber
285 ich glaube, das sind halt Dinge, da hat man selber auch immer ganz viele Ideen,
286 weil Unterstufe einfach sich mit ganz vielen Dingen abholen lässt und ganz viele
287 Spiele und was auch immer zugänglich sind. Aber ich glaube, in der Oberstufe ist
288 das viel schwieriger und ich persönlich würde mir da manchmal mehr Austausch
289 auch wünschen, also im Kollegium funktioniert das eh super, aber gerade bei
290 Fortbildungen wäre das glaube ich ganz wichtig, dass man sich generell vernetzt
291 und zum Beispiel austauscht. Und ich finde ehrlich gesagt, dass das Angebot hier

292 nicht besonders gut ausgebaut ist. Zumindest nicht dort, wo ich bin.

293 I: Okay, danke, das wär die letzte Frage gewesen. Gibt es noch etwas, das du
294 gerne erzählen oder ergänzen möchtest?

295 B: Nein, also generell jetzt auf das Forschungsgebiet zu deiner Arbeit, ich
296 glaube, dass generell jüngere Lehrer schon ganz anders denken und deswegen finde
297 ich das auch total wichtig, dass im Kollegium die verschiedenen Generationen der
298 Deutschlehrer untereinander Material austauschen und sich vernetzen und ich
299 finde das eigentlich ganz cool, weil man ganz viel voneinander lernen kann und
300 dass sollte einfach noch viel mehr gestärkt werden. Auch an anderen Schulen,
301 weil ich bin froh, dass das in meiner Schule ganz gut funktioniert, aber ich höre
302 halt immer wieder, dass das an anderen Schulen gar nicht funktioniert und das
303 finde ich sehr schade, weil ich glaube, dass man dadurch ganz viel lernen kann
304 und auch an ältere oder erfahrenere Kollegen ganz viel weitergeben kann.

305 I: Hast du im Studium eigentlich viel über diese Themen gelernt?

306 B: In Englisch schon, in Deutsch eigentlich kaum. Ich glaub einfach, wenn man es
307 einmal gehört hat, auf ein anderes Fach bezogen (...). In Englisch ist auch ein
308 großer Teil Literatur, dann münzt man das selber so auf diese Art und Weise oder
309 versucht, das dann mit diesen Perspektiven zu lesen. Aber dass wirklich ganz viel
310 angeregt worden ist, darüber nachzudenken, kann ich nicht sagen. Das ist in
311 Deutsch ziemlich in den Hintergrund gerückt.

312 I: Okay, danke fürs Mitmachen.

g. Transkription P7

- 1 I: Okay, also Sie unterrichten Deutsch in der Oberstufe, erzählen Sie bitte kurz,
2 was zurzeit wichtige Themen für Sie sind in Ihrer Lehrtätigkeit.
- 3 B: Also ganz aktuell jetzt ist die Pride Week. Da machen wir an der Schule ganz,
4 ganz viel dazu. Das bedeutet, wir versuchen das in Texten aufzugreifen, aber
5 auch in Diskussionen aufzugreifen. Sonst sind die aktuellen Schwerpunkte dadurch,
6 dass die Schularbeiten bald vorbei sind, Literatur, zum Teil
7 Literaturgeschichte (...) und da sozusagen so ein bisschen, wie gesagt jetzt sind
8 die Schularbeiten vorbei, jetzt ist ein bisschen Luft wieder da, wo man ein
9 bisschen sich auch dem widmen könnte. Das sind große Themen und politisch
10 natürlich, also Politik fließt immer wieder mit (...) das war vor allem jetzt mit
11 Israel Palästina war natürlich ein Thema, aber auch Fluchterfahrung ist immer
12 wieder ein Thema. Und ja, dem gebe ich immer recht gut Raum.
- 13 I: Weil Sie das schon ansprechen (...) und zwar hat der Deutschunterricht ja nicht
14 nur die Aufgaben lesen und schreiben, sondern auch politische und
15 gesellschaftliche Themen. Können Sie das näher ausführen, wie sie damit umgehen
16 im Unterricht?
- 17 B: (...) Meistens anhand von Diskussionen, also wir haben eine Fragestellung oder
18 wir haben einen Text, den ich vorbereitet habe. Anhand dieses Textes ergeben
19 sich Diskussionsansätze und diese Diskussionsansätze lasse ich auch in der
20 Klasse zu. Das klappt bei uns relativ gut. (...) Meistens so, dass die Schüler
21 frei diskutieren dürfen, bei schwierigeren Themen, also zum Beispiel hatten wir
22 jetzt gesellschaftlich Gewalt gegen Frauen, Femizide und ähnliches. Da ist es
23 meistens so, dass ich Positionen vorgebe, weil ich verhindern möchte, dass dann
24 die Schüler sagen „Naja du hast ja gesagt oder deine Meinung ist ja“, sondern
25 dass man dann immer sagen kann: „Nein, das ist nicht meine Meinung, sondern das
26 ist die Rolle, welche ich in der Situation hatte.“
- 27 I: Und wie nehmen Sie da auch das Interesse von den Schüler*innen wahr?
- 28 B: Sehr groß, sehr, sehr groß. Also da ist wirklich diese (...) man sagt immer
29 diese Lebenswelt der Jugendlichen und das fällt da ganz extrem auf. Also sie
30 sind begeistert, sie kippen ganz, ganz schnell dann in diese Diskussionen hinein
31 und ich sehe eine Veränderung in der Herangehensweise an die Texte. Also wenn
32 dieses, ich sage mal, dieser Bonus vor der Nase hängt, dann können wir
33 diskutieren darüber, dass sie sich viel schneller und viel, viel tiefer auf die
34 Texte einlassen, als das zum Beispiel der Fall ist, wenn man das nicht vorher
35 schon definiert und sagt: „Naja und da diskutieren wir dann darüber.“
- 36 I: Okay und jetzt in Bezug auf das Curriculum und auf den Lehrplan, da ist ja
37 eher österreichische und deutsche Literatur im Vordergrund in der Oberstufe. Wie
38 gehen Sie denn mit diesen Vorgaben um und inwieweit gestalten Sie das auch

39 individuell?

40 B: Ich gehöre zu denen, die sich nicht unbedingt daran halten. Ich weiß, dass
41 das immer wieder Diskussion ist, das ist auch im Kollegium immer wieder
42 Diskussion. (...) Ich mach das nicht, ich versuche immer, also, wenn ich eine
43 Klasse übernehme, frage ich immer, welche Nationalitäten sind drinnen, welche
44 Erstsprachen sind drinnen, welchen familiären Hintergrund gibt es. Also ich
45 versuche das so ein bisschen auseinander zu bröseln. Und versuche dann, Texte zu
46 finden, die sich entweder mit diesen Ländern beschäftigen oder mit der Kultur
47 beschäftigen oder Autorinnen, Autoren, die aus den Herkunftsländern von den
48 Kindern kommen oder zumindest von den Familien, wo sie vielleicht irgendwelche
49 familiären Bezüge dazu haben. (...) Insofern versuche ich immer, einen Raum zu
50 schaffen, wo Platz dafür ist. Ich merke aber auch, dass der Druck relativ groß ist,
51 dieses "Naja es muss deutschsprachige Literatur sein" und es muss vor allem
52 ursprünglich deutschsprachige Literatur sein, also es reicht dann auch nicht,
53 dass es übersetzt wurde, sondern es muss wirklich, das muss ein deutscher oder
54 österreichischer Autor sein, am besten jetzt noch von einer Autorin. Also da
55 merke ich schon, dass relativ viel Druck gemacht wird (...) oder sehr viele
56 Erwartungen gestellt werden, sagen wir es vielleicht so, dass Erwartungen
57 gestellt werden. Und ich halte mich da aber nicht unbedingt daran.

58 I: Und wie gehen Sie mit dem Materialien erstellen um, weil das ist ja meistens
59 auch das Problem, dass man für neue Literatur oder Gegenwartsliteratur viele
60 neue Materialien erstellen muss selbst?

61 B: (...) Vieles erarbeite ich im Unterricht. Also das geht halt in der Oberstufe
62 relativ gut, dass man zum Beispiel recherchieren lässt. Also zum Beispiel haben
63 wir jetzt das Thema Kinderliteratur gehabt und so ein bisschen die „böse
64 schwarze Pädagogik“ und da habe ich so Märchen, Kinderlieder in den Erstsprachen
65 mitnehmen lassen und das haben sie dort dann übersetzen dürfen und damit haben
66 wir weitergearbeitet. Also ich greif nicht automatisch nur auf Übersetzungen zu,
67 sondern ich versuche, dieses Erarbeiten von der Literatur im Unterricht zu
68 machen. Geht natürlich nicht überall. Manchmal muss man dann das Material
69 wirklich selbst erstellen. Das ist meistens dann die Arbeit in den Ferien. Also
70 planen, was kommt da ungefähr auf einen zu und da hab ich dann in den Ferien
71 halt Arbeitsblätter zu erstellen, Material zu didaktisieren, was vielleicht schon
72 da ist, aber halt nicht didaktisiert ist. (...) Es gibt tatsächlich dazu relativ
73 wenig finde ich, also ich würde mir da zum Teil vor allem für die Sekundarstufe
74 II mehr wünschen.

75 I: Und wie gehen Sie mit stereotypen Darstellungen in Literatur um, auch jetzt
76 in klassischer Literatur?

77 B: Ich bin hoch allergisch darauf, da muss ich jetzt ein bisschen grinsen, dass
78 Sie das gefragt haben. Ich habe das gerade an der PH in einem DaZ-Lehrgang
79 intensiv diskutiert. Ich finde das ganz, ganz, ganz kritisch und ganz gefährlich.

2/7

80 In der klassischen Literatur geht es noch, weil ich als Lehrperson da bin, die
81 das thematisiert und die darauf hinweist. Ich sage, wir haben dort diese
82 Stereotypen, das ist zum Teil historisch begründet, wie schaut das heute aus.
83 Also ich nehme mir glaube ich verhältnismäßig viel Zeit dafür, das aufzuarbeiten
84 und das wirklich so zu dekonstruieren, diese ganzen Strukturen, die dahinter
85 stecken. (...) Das klappt aber interessanterweise bei den Materialien, die oft
86 sozusagen eben als didaktisiert angeboten werden, nicht so gut. Und ich ärgere
87 mich da, meine Klasse lacht da schon immer, wenn da ein stereotypes Bild wieder
88 irgendwo ist, wo ich dann sage : "Leute bitte vergessts das ja. Nehmt das raus
89 oder weiß ich nicht, übermalt das, also ich möchte das so im Unterricht nicht
90 stehen haben." Ich finde es nur dann problematisch, weil eigentlich diese
91 Diskussion den großen Raum einnimmt und eigentlich die Literatur oder das, was
92 ich dann machen möchte, in den Hintergrund drängt. Und darum ärgere ich mich
93 über diese Stereotypen, die da drinnen sind.

94 I: Und gibt es in Ihrer Schule eine Leseliste, also was gelesen werden muss?

95 B: Nein, also es gibt eine Leseliste im Sinne von das ist als Klassensatz da.
96 (...) Das ist natürlich, dadurch, dass wir auch finanziell ein bisschen entlasten
97 wollen, orientieren wir uns zum Teil natürlich daran. (...) Aber sonst eigentlich
98 nicht. Im Gegenteil, es wird auch unter den Deutsch-Kollegen und Kolleginnen, da
99 wird das eher positiv gesehen. Dass man sagt, der eine hat halt dort den
100 Schwerpunkt und irgendwie ein Steckpferd, der andere liest das total gern und
101 manchmal wird es dann auch im Teamteaching also auch aufgegriffen. Also die
102 meisten wissen, dass ich ein absoluter Mittelalter-Fanatiker bin und dann heißt
103 es halt ja: „Ich mach gerade was zum Thema Mittelalter, hast du da was? Willst
104 du mal mitkommen in die Stunde oder so?“ Also da wird wenig Druck gemacht, was
105 gelesen werden muss und eine Liste als wirklichen Plan, der abgearbeitet werden muss,
106 gibt es nicht.

107 I: Und wenn wir jetzt von den Büchern reden, die was in Klassenstärke vorhanden
108 sind in der Schule (...) Also gibt es da zum Beispiel Bücher von Autor*innen mit
109 Migrationsbiografie oder Schwarzer Autor*innen oder Autor*innen of Color?

110 B: (...) Also Migrationsbiografie zum Teil uralte, also sowie Raabe, Knapp und
111 ähnliches. (...) People of Color glaube ich ehrlich gesagt nicht, nein. (...) Also
112 ich beziehe mich jetzt wirklich auf die, die im Deutschunterricht verwendet
113 werden, also der Englischunterricht interessiert hier jetzt nicht, oder?

114 I: Nein.

115 B: (...) Dann glaub ich ehrlich gesagt nicht, nein. Also mir würden spontan keine
116 einfallen.

117 I: Und wie wichtig finden Sie diese Repräsentation von der kulturellen Vielfalt?
118 Auch in Bezug auf den Literaturunterricht und auch die Thematisierung von den
119 Biografien von diesen Autor*innen, zum Beispiel mit Migrationsbiografie?

120 B: Ganz, ganz wichtig, weil, finde ich über den Kanal ein erster Bezug zu den
121 Schüler- und Schülerinnen-Biographien hergestellt werden kann. Ich hab da, ich
122 meine das betrifft jetzt nicht nur die Migrationsbiographie, aber ich glaub,
123 dass über dieses: „Das kenne ich von mir, das ist meine Erfahrung, das ist das,
124 was ich aus meinem Alltag oder vielleicht von meiner Familie kenne oder aus
125 Erzählungen von meiner Familie kenne.“ Dass das einen ersten Zugang ermöglicht
126 und gar nicht jetzt nur auf ich verstehe die Person, sondern auch, ich kann
127 trotzdem schreiben und ich kann vielleicht trotzdem ein Buch schreiben, ich kann
128 vielleicht Autorin oder Autor werden, obwohl oder vielleicht gerade weil ich
129 eben so eine Migrationsbiografie habe. Und das finde ich ist ein wichtiges
130 Signal, dass man sagt: „Schauts, die Bücher stehen hier überall im Bücherregal.“
131 Und also die berühmte Frage, was ist ein echter Österreicher und man sagt, die
132 stehen hier überall und die haben Migrationsbiographie, genau so wie ihr eine
133 Migrationsbiographie habt und das ist eigentlich etwas, worauf man stolz sein
134 kann und woraus man etwas machen kann.

135 I: Und können Sie das näher ausführen, also was sind generell so die Potenziale
136 von Literaturunterricht, auch in Bezug auf das?

137 B: (...) Grenzen überwinden, im Sinne von ich lerne Kulturen kennen, ich lerne
138 vielleicht Verhaltensweisen kennen, ohne dass aber von mir jetzt eine aktive
139 Handlung erforderlich ist. Also wenn ich die Personen gegenüber setze und sage:
140 „Erzähl mal von deiner Fluchterfahrungen oder von deiner Migrationsbiografie.“
141 Dann ist von mir irgendeine Reaktion gefordert oder erwartet, die ich jetzt
142 bringen muss, vielleicht doppelt verstärkt, wenn der Lehrer daneben steht und
143 ist sage okay, jetzt kann ich eigentlich meine wirkliche Meinung gar nicht
144 äußern, weil der ja das vielleicht beurteilt. Und diese Möglichkeit habe ich bei
145 Literatur, ich kann meine Gedanken dazu machen, ich kann eigene Emotionen
146 zulassen und ich kann ein bisschen austesten (...) wie kann ich mit so
147 Migrationsbiographien umgehen. Gleichzeitig finde ich es ganz, ganz wichtig,
148 weil dadurch auch eine gewisse Empathie gestärkt wird. Weil man sagt, wie fühlen
149 sich Personen, die ja eigentlich vielleicht in Österreich angekommen sind, aber
150 halt immer noch diskriminiert oder immer noch irgendwo ausgegrenzt werden oder
151 immer noch stereotyp dargestellt werden, obwohl sie es ja eh nicht sind. Und das
152 finde ich kann Literaturunterricht (...) wenn er, finde ich, offen gehalten wird,
153 also wenn ich halt diese ganzen Aspekte zulasse und nicht von Vornherein
154 definiere, genau dort möchte ich mit meiner Interpretation zum Beispiel hin.

155 I: Okay, danke. Und vielleicht zur nächsten Frage, und zwar sind die Klassen ja
156 von kultureller Vielfalt geprägt, wie wirkt sich das denn generell in Bezug auf
157 die Gestaltung von Literaturunterricht aus beziehungsweise welche Bedeutung hat

158 es dann auch für den Unterricht?

159 B: Das ist zum Teil sprachlich eine Herausforderung. Das heißt, ich muss beim
160 Literaturunterricht immer mit einberechnen, dass ich sage, es gibt vielleicht
161 welche, die es sprachlich oder die Satzstrukturen nicht verstehen. Ich mach das
162 immer so, dass ich versuche, das zuerst auszuräumen. Dass ich sage, verstehen
163 wir alle den Text und wenn das sozusagen gegeben ist, dann können wir uns auf
164 die emotionale Ebene einlassen. Es ist manchmal ein bisschen eine
165 Herausforderung auf die Auswahl von Literatur, weil man eben sagt, welche
166 Sozialform brauche ich dafür, ist das was, was ich mit der Klasse lesen will
167 oder mit der Klasse besprechen muss oder ist das eigentlich etwas, was sie
168 alleine lesen können und ich nur die Bearbeitung oder die Diskussion im
169 Unterricht habe. Also da muss man finde ich schon mal so ein bisschen mitdenken,
170 wie wähle ich die Literatur aus. Und dass es viele Familien gibt, aber das hat
171 jetzt nicht nur mit der Migration zu tun, wo lesen und Bücher einfach nicht mehr
172 vorhanden sind, das ist auch noch erschwerend.

173 I: Wie nehmen Sie generell das Interesse von den Schüler*innen an lesen wahr?

174 B: Zuerst mal ablehnend (...) vor allem sofort mit der Buchdicke verbunden (...)
175 Also lesen ist mühsam, lesen ist schwierig, lesen ist ich verstehe nichts. Und
176 erst, wenn sie sich dann einlassen drauf, dann ist oft Begeisterung da. Also
177 auch oft bei Werken, wo ich es gar nicht vermutet hätte. Wo ich mir denke, ja ok,
178 das ist jetzt irgendwie vielleicht ein bisschen trockener oder schwieriger zu
179 verstehen und da sind sie aber oft sehr, sehr begeistert dann dabei (...) Und
180 meine Erfahrung ist, je mehr kreative Dinge man einbaut, desto besser ist der Zugang
181 dann zum Lesen. Ich mach das dann oft so, wenn ich merke, die Lesemotivation
182 sinkt, dass man dann einfach einen kreativen Arbeitsauftrag gibt, der mit der
183 Literatur oder mit dem Text zusammenhängt und dadurch sind sie dann aber wieder
184 bei den Texten. Es ist dann oft so, dass Schüler zu mir kommen und sagen: „Naja,
185 diesmal haben wir gar nix mit dem Buch gemacht.“ Und ich sage dann, doch, wir
186 haben die ganze Zeit mit dem Text oder der Literatur gearbeitet, wir haben
187 vielleicht nicht nur gelesen, aber wir haben die ganze Zeit genau mit diesem
188 Text gearbeitet. Also sie nehmen das dann oft gar nicht mehr als Bearbeitung von
189 Literatur oder lesen in dem Sinn wahr.

190 I: Okay, und wenn wir jetzt auch zur Matura gehen, welche jetzt gerade ein Thema
191 war, die rückt den Literaturunterricht ja meistens in den Hintergrund, welche
192 Erfahrungen machen Sie denn diesbezüglich?

193 B: Genau diese. Also, je mehr es in die Richtung Matura geht, desto mehr schwindet
194 Literaturunterricht aus dem Deutschunterricht, weil der Fokus nur mehr auf den
195 Textsorten liegt und mehr auf dem Erfüllen der Kompetenzbereiche und auf dem
196 Erfüllen der Operatoren. Und Textinterpretation bei der Matura, erfahrungsgemäß
197 keiner nimmt, also wenn dann mal einer dabei ist, dann bin ich sehr überrascht
198 aber im Prinzip nimmt das keiner. Und dadurch verschwindet das sehr stark. Ich

199 probiere es dann immer mit wirklichen Kurztexten, also wirklich
200 Kürzestgeschichten oder Gedichte oder so trotzdem ein bisschen hineinzukriegen.
201 Aber es ist ganz klar, wenn die Frage besteht, Textsorten schreiben oder
202 Literatur, dann fliegt immer der Literaturunterricht raus.

203 I: Dann komme ich auch schon zur letzten Frage, und zwar in der Ausbildung, in
204 der Fortbildung und der Weiterbildung, da werden theoretisch
205 migrationsgesellschaftliche Themen auch immer wichtiger. Wie nehmen Sie dieses
206 Angebot wahr und inwieweit beschäftigen Sie sich im Kontext Ihrer Lehrtätigkeit
207 mit diesen Themen?

208 B: Momentan wirklich sehr, sehr viel. Auch deshalb eben, weil ich den Deutsch
209 als Zweitsprache-Bereich übernommen habe. Also insofern bin ich der Meinung,
210 dass ich da sehr, sehr stark drinnen bin. Bei uns an der Schule ist es auch so,
211 dass sehr, sehr viel Sensibilität dafür herrscht. Also es werden viele Angebote
212 wahrgenommen, es wird viel diskutiert darüber, es ist jetzt von der Schule etwas
213 organisiert worden. Also es ist immer irgendwie präsent. Dann in der
214 Arbeitsgruppe, die ich da jetzt geleitet habe zu dem Thema, also es ist sehr
215 präsent und dadurch nehme ich das sehr stark wahr. (...) Ich würde mir manchmal
216 wünschen, dass gerade an der PH mehr Fortbildungen angeboten werden. Also es ist
217 zum Teil, wenn man dann schon beginnt, auszusortieren, das ist für die
218 Volksschule, das ist nur für Sekundarstufe I und dann bleibt manchmal schon
219 relativ wenig übrig. Also da würde ich mir (...) oder würde ich mir wünschen,
220 eigentlich muss ich fast sagen, ich hätte erwartet, dass da heutzutage mehr
221 angeboten wird und mehr passiert.

222 I: Wie nehmen Sie den Aufbau der Veranstaltungen wahr?

223 B: (...) Sehr, sehr unterschiedlich. Zum Teil relativ gut, ich nehme nur die
224 Vortragenden oft nicht sehr positiv wahr und zwar, weil da Kompetenzen fehlen.
225 Wir haben Personen gehabt, wo dann zum Beispiel die Teilnehmerinnen und
226 Teilnehmer die Vortragenden ausbessern müssen. Das sind irgendwie dann
227 Situationen, wo ich mir denk, das find ich irgendwie schade, wenn dann nicht
228 kompetente Personen vortragen. Man muss natürlich auch die absoluten
229 Gegenbeispiele nennen. Da ist das immer spannend und immer interessant, ein ganz
230 toller Zugang. Aber wie gesagt, wir haben schon Vortragende gehabt, wo wir
231 kollektiv mehr oder weniger drinnen gesessen sind und gesagt haben, da ist dem
232 Vortrag aufgrund von sprachlichen Schwierigkeiten fast nicht zu folgen.

233 I: Okay, danke, das wäre es auch schon gewesen. Gibt es noch etwas, was Sie
234 gerne erzählen oder erwähnen möchten in Bezug auf diese Themen?

235 B: Ich würde mir wünschen und das hoffe ich, dass das Ihre Arbeit so ein
236 bisschen anstößt, dass hier auch akademisch wirklich viel breiter darüber

237 diskutiert wird und nicht immer nur über Migrationspolitik und so, sondern auch
238 eben, wie kann das in die Literatur einfließen, wie kann das in einen
239 Literaturunterricht einfließen. Und vor allem, was brauchen Lehrerinnen und
240 Lehrer, um das irgendwie in die Hand zu kriegen und damit umgehen zu können. Das
241 wäre so wichtig (...)

242 I: Also auch in Bezug auf die universitäre Ausbildung?

243 B: Ja, genau.

244 I: Okay, danke.

h. Transkription P8

1 I: Okay. Du unterrichtest Deutsch in der Oberstufe. Kannst du kurz erzählen, was
2 zurzeit so wichtige Themen für dich sind in deiner Lehrtätigkeit oder auch im
3 Unterricht?

4 B: Bezüglich was mir im Unterricht wichtig ist oder was oft Thema ist?

5 I: Was zurzeit aktuelle Themen für dich sind?

6 B: Okay. Ich habe Oberstufe und deshalb ist es doch glaub ich leichter, weil ich
7 habe früher in der Unterstufe unterrichtet, weil Disziplin nicht so ein großes
8 Thema ist. Also das ist schon sehr auffällig im Vergleich zu früher und zu jetzt.
9 Und was sind oft Themen (...) ich glaub, oft Themen sind so, dass sie müde sind
10 oder dass sie keine Lust haben. Aber es schreit jetzt keiner die ganze Zeit
11 herum oder es passt keiner auf. Und wir können uns eigentlich schon gut auf den
12 Unterricht konzentrieren. Also zumindest funktioniert das bei mir sehr gut.
13 Eigentlich, ich habe auch Gott sei Dank wirklich das Glück, dass ich nicht das
14 Problem habe, dass sie nie gar nicht mitarbeiten wollen. Also wie ich es
15 beispielsweise von der Unterstufe oder der Neuen Mittelschule kenne. Genau, also
16 ich kann mich wirklich fast immer auf den Unterricht konzentrieren.

17 I: Und speziell beim Deutschunterricht. Gibt es da irgendwelche Themen oder
18 Herausforderungen?

19 B: Also ganz ehrlich muss ich sagen, da hat uns das Studium glaube ich auch ein
20 bisschen zu wenig darauf vorbereitet. Es gibt schon manchmal Fragen, die sie mir
21 stellen, die ich nicht beantworten kann. Oder nicht aus dem Stegreif heraus.
22 Manchmal so Grammatiksachen, wo ich mir dann selber so denke, für mich ist das
23 so normal, aber wenn ich das jetzt jemanden erklären muss, der keine Ahnung hat
24 oder der es einfach nicht nachvollziehen kann, dann fällt mir das manchmal
25 schwer, besonders, weil ich das noch nicht 15 Jahre mache. Also das ist schon
26 immer wieder, das sind so Momente, wo ich dann auch einmal nervös bin und
27 gestresst, weil ich mir denke, ich muss das eigentlich können und wissen und das
28 passiert schon ab und zu, nicht jede Stunde, aber (...) ich muss auch ganz ehrlich
29 sagen, das habe ich davor wirklich unterschätzt, also es ist eine sehr
30 technische Schule, aber die Technik funktioniert oft nicht. Und es ist total
31 mühsam, wenn du etwas vorbereitest und ich arbeite gerne mit PowerPoint, ich hab
32 das sehr gern, weil da ist irgendwie schon alles da (...) ich bin oft schon nervös,
33 und dann kann ich mich nicht verschreiben auf der Tafel. Und es ist dann blöd,
34 wenn du etwas vorbereitest und dann kannst du es nicht machen, weil das
35 Whiteboard nicht funktioniert und dann stehst du auf einmal da (...) Ich meine,
36 inzwischen habe ich immer so Backup-Sachen und ich muss auch sagen, ich bin auch
37 wirklich zurückgegangen dazu, viele Sachen auszudrucken, was mich jetzt nicht so
38 freut oder ich schicke es ihnen per E-Mail, aber das ist auch etwas, was
39 eigentlich rein nicht den Unterricht betrifft, aber oft ein Problem im
40 Unterricht ist, so Sachen wie Technik.

41 I: Ja. (...) Und wenn wir jetzt zum Literaturunterricht gehen, also im Lehrplan,
42 da ist der Fokus ja auf deutscher und österreichischer Literatur. Wie gehst du
43 jetzt mit diesen Vorgaben um bzw. inwieweit gestaltest du den
44 Literaturunterricht individuell?

45 B: Es ist so (...) Wir haben eine Vorgabe, was wir lesen sollen und das lese ich
46 auch mit ihnen. Also das sind beispielsweise die griechischen Sagen oder die
47 Nibelungen, die habe ich jetzt mit ihnen gelesen. Also ich habe beides voll
48 gelesen, da haben andere Lehrer auch nur Auszüge gelesen, das weiß ich. Aber mir
49 war es irgendwie wichtig, wenn das die Vorgabe ist, dass ich das auch mit ihnen
50 lese. Und sonst habe ich auch Standardwerke rausgesucht, was typisch ist für die
51 Epochen. Aber diese Vorgaben, die es gab, habe ich auf jeden Fall gemacht. Aber
52 es war auch da eine Herausforderung bei den griechischen Sagen, wir haben den
53 Köhlmeier gelesen, dass halt manche Geschichten echt arg sind. Und es ist dann
54 wirklich (...) wenn mich dann Schüler fragen, warum lesen wir das (...) es ist dann
55 wirklich explizit teilweise (...) teilweise diese Themen, diese ganze Inzucht und
56 Gewalt (...) das ist dann schon, auch das ist ein bisschen eine Herausforderung zu
57 erklären, warum wir das jetzt eigentlich machen. Weil ich mir manchmal denke,
58 ich hätte es wahrscheinlich auch nicht gelesen. Also das ist vielleicht auch
59 eine Herausforderung, dass man sich an diese Vorgaben hält, auch wenn man es
60 selbst nicht nachvollziehen kann oder sich schwertut, es zu vertreten. Also ich
61 kann das schon nachvollziehen, ich denke mir, es gehört zu der Grundbildung und
62 alle diese Sachen sind schön und gut, aber aus der Sicht der Schüler verstehe ich
63 auch, dass es nicht zeitgemäß ist oder dass sie es als nicht zeitgemäß empfinden.
64 Also und ich habe (...) ich müsste nachschauen, was wir gelesen haben (...) Aber
65 ich habe nicht nur deutsche und österreichische Literatur gelesen. Ich habe mich
66 sehr darauf fokussiert, dass ich auch schaue, was macht den 15- oder 16-jährigen
67 Spaß. Also wir haben diese Standardvorgaben gelesen und dann durfte aber
68 zumindest jeder (...) Also wir haben da diese Newsletter erstellt und da durfte
69 jeder ein Genre wählen und aus den Genres, die die Schüler wählen durften, habe
70 ich dann eine Auswahl getroffen und dann durften sie sich ein Buch aus dem Genre
71 auswählen. Und so waren alle wirklich sehr motiviert, das zu lesen. Weil es
72 zumindest ungefähr was war, was sie sich selber ausgewählt haben und ungefähr
73 ein Genre war, das sie interessant fanden. Besonders eben, nachdem ich so ein
74 negatives Erlebnis hatte nach der Pflichtlektüre, weil sie da überhaupt nicht
75 lesen wollten und ich habe mir gedacht, ok, ich muss das irgendwie retten.

76 I: Kannst du das näher ausführen, dieses Erlebnis?

77 B: Dass das mühsam war, meinst du?

78 I: Ja, also mit der Pflichtlektüre.

79 B: Ja, für mich ist es wirklich einfach herausfordernd, das selber zu vertreten,

80 weil sich das nicht authentisch anfühlt. (...) Für mich muss Unterricht
81 authentisch sein, weil sonst kann ich nicht begeistert unterrichten und ich kann
82 nicht dahinterstehen. Und wenn mich dann wirklich Schüler fragen, warum wir über
83 Inzest lesen, warum wir damit so viel Zeit verbringen, dann muss ich ihnen Recht
84 geben. Und ich habe auch schon Momente gehabt, da hab ich gesagt: „Kinder, wir
85 müssen es leider lesen.“ Ich will auch nicht lügen, auch wenn ich privat nicht
86 über Inzest lesen würde, auch, wenn mir lesen so wichtig ist. Und ich habe
87 natürlich argumentiert, es gehört auch zur Weltliteratur und es sind Themen,
88 sowas gibt es noch immer, es gibt Gewalt in der Familie und es gibt immer noch
89 Inzest und es gibt all diese Sachen natürlich. So habe ich versucht, das
90 irgendwie zu erklären, aber für mich war das schwer, also sobald sich der
91 Unterricht von dieser Authentizität für mich wegbewegt hat. Also das war für
92 mich echt schwierig.

93 I: Wie gehst du mit dieser klassischen Weltliteratur um in Bezug auf den
94 Unterricht?

95 B: Vielleicht nicht, wie ich es sollte. Also ich hab auch im Unterricht in den
96 höheren Klassen, wo wir dann wirklich auch viel, also Shakespeare und noch was
97 zum Beispiel lesen. Ich habe jetzt nicht mit ihnen ganz „Romeo und Julia“
98 gelesen. Ich habe die Balkonszene rausgesucht und ein paar weitere
99 Schlüsselszenen, die haben wir gelesen. Einfach, weil ich da der Meinung bin,
100 Literatur soll Spaß machen und es ist mir lieber, ich bringe ihnen Literatur
101 näher als etwas, das ihnen Freunde bereitet, als sie durchzupeitschen
102 durch diese Sachen. Also das ist mir ganz wichtig. Ich weiß, dass das andere
103 Lehrer anders machen. Es ist jetzt kein Theaterstück, dass nach 60 Seiten vorbei
104 ist. Ich picke mir lieber etwas Schönes heraus, und den Inhalt kann man trotzdem
105 besprechen, man kann eben durch diese Szenen sehen, wie ein Autor schreibt und
106 behandelt das Werk in diesem Ausmaß. Und das ist mir wichtig eben, diesen
107 Unterricht und Literatur positiv zu besetzen, weil ich habe auch alle diese
108 Werke, die auf der Literaturliste waren, das letzte Mal im Studium gelesen. Das
109 ist ja auch so eine Geschichte, ich habe nicht alles noch einmal gelesen. Das
110 liest du einmal in der Schule. Es gibt auch Bücher, die mag ich nicht, wie zum
111 Beispiel die Jelinek. Es ist dann irgendwie schwierig. Ich habe geschaut, dass
112 ich ihnen diese Werke zeige, dass es diese Werke gibt und dass die eine
113 Wertigkeit haben. Aber wenn es sehr alte Werke waren, wo die Sprache teilweise
114 schwierig war, also nicht bei „Faust“, aber sowas irgendwie (...). Aber mein Ziel
115 war, die Werke zu bearbeiten, aber es nicht durchzuzwingen.

116 I: Also wenn wir jetzt schon von Literatur sprechen, neben österreichischen und
117 deutschen Autor*innen gibt es ja auch zahlreiche Autor*innen mit
118 Migrationsbiographie, Autor*innen of Color oder Schwarze Autor*innen. Welche
119 Rolle spielt aus deiner Sicht die Repräsentation der kulturellen Vielfalt im
120 Literaturunterricht und auch die Thematisierung von den Biographien dieser
121 Autor*innen in Bezug auf die Identitäten oder Biographien der Schüler*innen?

122 B: Ich finde das enorm wichtig. Also ich habe da ein Buch, das ist inzwischen

123 auch auf Deutsch. Das ist von Trevor Noah die Biographie. Die ist super toll
124 angekommen. Da waren Personen of Color und auch wirklich die Apartheid und all
125 diese Dinge. Es war mir enorm wichtig, eben zu zeigen, was uns in unserer
126 „Ersten-Welt-Bubble“ nicht bewusst ist. Es ist auch legitim, mit 16 oder 17 ist
127 man eben in seiner eigenen Welt, ist auch alles schön und gut. Aber das war mir
128 sehr wichtig, das muss ich schon sagen. Da bin ich jetzt echt von deutschen und
129 österreichischen Autoren weggegangen und das war halt super. Wir haben auch, das
130 ist so klassisch, nicht ewig viel Zeit für Literatur gehabt. Aber das war so ein
131 Buch, das haben wir bis hinten durchgelesen. Jedes Kapitel habe ich aufbereitet
132 und jedes Kapitel haben wir gelesen und jedes Kapitel haben wir besprochen. Es
133 gab Arbeitsaufträge, es gab nicht in dem Sinn Portfolios. Bei den Großen habe
134 ich das nicht gemacht, bei den Kleinen schon. (...) Für mich sind immer Kleine 14
135 oder 15. Also das war mir sehr wichtig. Es war mir wichtig, dass sie über den
136 Tellerrand sehen und dass sie sehen, dass die Welt noch ganz anders sein kann.
137 Und das war für mich schon wichtig, ja.

138 I: Also den Perspektivenwechsel baust du ein in den Unterricht?

139 B: Auf jeden Fall. Auf jeden Fall.

140 I: Okay. Und durch Globalisierungs- und Migrationsprozesse sind die Klassen von
141 kultureller Vielfalt geprägt. Wie wirkt sich das denn in Bezug auf die
142 Gestaltung vom Literaturunterricht aus bzw. welche Bedeutung hat das für dich
143 für den Unterricht?

144 B: Ich muss sagen, ich bin da sicher sehr privilegiert in dem Sinn, dass ich
145 eine sehr homogene Gruppe habe. Also es sind natürlich diverse Nationen
146 drinnen und es ist auch voll schön. Aber ich habe keine Sprachprobleme, was man
147 von der Mittelschule kennt. Ich habe einen Schüler (...) oder es gab Schüler, die
148 hatten meine Kollegen (...) die hatten außerordentliche Schüler, aber die hatte
149 ich persönlich nicht. Aber es haben alle über ein Sprachniveau verfügt, dass
150 man sich unterhalten konnte. Die Rechtschreibung und Grammatik sind eine andere
151 Sache, das ist teilweise eine Katastrophe, das ist aber unabhängig vom
152 Migrationshintergrund. Aber dadurch, dass es eine Oberstufe ist, dass es eine
153 Schule ist mit Aufnahmeprüfung, es ist eine HTL, dadurch ist ein gewisses Niveau
154 da. Das ist einfach so. Und das hast du einfach in der Mittelschule nicht. Die
155 sind noch im Pflichtschulbereich, und das ist von Lehrer zu Lehrer natürlich
156 verschieden und da bin ich recht privilegiert, wenn man wirklich Unterricht
157 machen kann und nicht so bei der Sprache hängt oft.

158 I: Und welchen Einfluss hat das auf die Themenauswahl für den
159 Literaturunterricht?

160 B: Ich muss wirklich sagen, ich bin sehr von der Epochenlektüre geprägt. Also

161 ich habe mich leider wirklich eben bei ein oder zwei Werken auf die
162 Globalisierung beziehen können, weil ich so stark mit dieser Standardlektüre
163 belegt bin, was ich auch schade finde. Also das ist echt, also ich habe das
164 eingebaut, eben mit dem Trevor Noah-Buch aber sonst sind wir einfach in der
165 Vergangenheit. Also die Globalisierung hat dadurch, dass ich halt (...) also ich
166 habe die Dritte, da ist halt die Epochenlehre dabei und da fängt man bei den
167 Epochen einfach beim Mittelalter an. Ich war noch nicht bei der Gegenwart. Also
168 das habe ich einfach nicht geschafft, aber wenn man sich nicht nur auf die
169 Literatur bezieht, ist das etwas, was mir sehr, sehr wichtig war. Also ich habe
170 das in meinem normalen Unterricht fast immer versucht einzubauen. Ich habe so
171 ein Abo von „Die Zeit“ und wir haben viele Artikel daraus bearbeitet. Was zum
172 Beispiel jetzt immer wieder Thema ist, diese Klimakleber, diese Umweltthemen,
173 die sind immer wieder Thema. Die sind sehr präsent und die baue ich jetzt nicht
174 unbedingt durch die Literatur ein, weil das nimmt zu viel Zeit ein. Aber ich
175 kann sie damit konfrontieren durch Zeitungsartikel zum Beispiel und da machen
176 wir dann die Textsorten damit. Also da kommt die Globalisierung ins Spiel, da
177 kommt die Umwelt ins Spiel, da kommen diese aktuelleren Themen ins Spiel. Aber
178 ich habe leider nicht die Zeit, das in die Literatur einzuarbeiten.

179 I: Am Ende der Oberstufe, da steht ja auch die Matura bevor, die den
180 Literaturunterricht meist beeinflusst. Wie nimmst du das wahr?

181 B: Ich hatte leider noch keine Maturaklasse. Also die höchste Klasse, die ich
182 habe, ist die Dritte. Und wir haben das Problem schon an der Schule, dass halt
183 sehr hart aussortiert wird und das ist halt ein Problem, dass ich immer wieder
184 habe, weil ich da sicher zu nett bin. Aber es ist halt (...) andere Leute gehen
185 sehr anders damit um, das weiß ich. Ich übersehe jetzt nichts in dem Sinne, aber
186 ich lege halt auf Mitarbeit wert und auf diese Sachen. (...) Aber ich muss ganz
187 ehrlich sagen, da kann ich wenig dazu sagen, weil es einfach noch zu weit ist.
188 Also ich glaube, das geht dann ab der vierten los, wo du dann mit denen darauf
189 hinarbeitest und es ist auch die Dritte bei vielen Lehrern das letzte
190 Aussortierungsjahr, weil wenn sie dann einfach in der Vierten sind, da lässt du
191 dann wenig durchfallen, damit sie eine Chance auf die Matura haben. Aber das
192 bringt dann auch nichts, wenn sie dann auch bei der Matura durchfallen. Aber da
193 war ich leider nicht nahe genug an der Matura dran.

194 I: Okay, kein Problem. Wenn wir jetzt noch einmal vom Deutschunterricht sprechen,
195 da gibt es ja nicht nur die Aufgaben Lesen und Schreiben, sondern auch in Bezug
196 auf gesellschaftliche und politische Themen. Wie gehst du damit um?

197 B: Ich habe versucht, es in den Unterricht einzubauen, ich versuche oft, es
198 in diesen Perspektivenwechsel einzubauen. Das heißt, Schüler müssen eine
199 Position einnehmen und diese Position erarbeiten, also eben zum Beispiel
200 Klimakleber oder halt eben diese ganzen radikaleren Umweltmaßnahmen, die die
201 Leute setzen. Eine Gruppe hat sich in die Rolle dieser Personen hineinversetzt.
202 Dann gab es eine Gruppe, die musste sich in die Gegner dieser Maßnahmen
203 hineinversetzen. Wir haben dann halt oft auch Rollenspiele gemacht, also

204 Rollenspiele, um auch eben diesen Perspektivenwechsel zu erarbeiten, um zu sehen,
205 was diese Leute antreibt, wie komme ich zu dieser Tat. Und das ist halt auch für
206 mich diese Gesellschaft oder (...) es ist ja irgendwie ganz schön im Lehrplan
207 beschrieben, den Menschen zu einem Teil der Gesellschaft zu machen und das halt
208 irgendwie zu erarbeiten. Ich habe das halt so versucht, dass wir uns oft
209 überlegt haben, wie kommen Menschen zu der Perspektive, die sie einnehmen
210 sollten. Was tut das mit unserer Gesellschaft und was tut das mit uns. So habe
211 ich versucht, das zu erarbeiten. Also viel Perspektiven durch Rollenspiele.
212 Rollenspiele eigentlich viel, ja. Auch in den Textsorten, zum Beispiel bei einer
213 E-Mail bekommst du den Auftrag: „Du bist jetzt diese Person und schreibst jetzt
214 diese E-Mail aus diesem Standpunkt.“ Oder sie haben eben einen Artikel gehabt
215 und sie mussten sich halt dann eine Position rausnehmen oder ich habe sie ihnen
216 vorgegeben und aus dieser mussten sie dann den Essay schreiben oder so.

217 I: Okay. Dann kommen wir noch zur letzten Frage. Und zwar in der Ausbildung, der
218 Fortbildung und der Weiterbildung, da werden migrationsgesellschaftliche Themen
219 immer wichtiger. Inwieweit beschäftigst du dich in diesem Kontext mit
220 migrationsgesellschaftlichen Themen?

221 B: Ich muss ganz ehrlich sagen, im Studium ist mir da nicht viel untergekommen,
222 sowie viele andere Sachen. (...) Also das war mein DaF/DaZ-Kurs, den hab ich nicht
223 priorisiert, es kam darauf an, je nachdem wann die Uhrzeit war, also so
224 schlimm das ist oder so traurig das ist. Da muss man dann leider oft (...) oder
225 ich bin auch oft pragmatisch vorgegangen. Also ich würde mich ganz ehrlich nicht
226 als geschult bezeichnen. Also ich würde sagen, dass ich nicht hochqualifiziert
227 bin, diese Themen zu bearbeiten. Auch, weil sie von unserer Ausbildung nicht
228 ausreichend abgedeckt wurden. Also das kann man sich ja später vielleicht noch
229 aneignen. Aber das ist ja auch etwas, was Lehrer individuell entscheiden, was
230 sie interessiert. Da kann man Migration auch vermeiden oder nicht wirklich
231 priorisieren. Aber es wird uns nicht vorgelegt oder vorgegeben, also ich habe
232 nicht viel dazugelernt im Studium.

233 I: Inwieweit schätzt du das ein in Bezug auf die Praxis, dass man da mehr
234 Handwerkszeug in diesem Bereich brauchen würde?

235 B: Man müsste das Curriculum in unserer Ausbildung ändern oder man müsste halt
236 irgendwie auch in die Schule selbst dieses Thema tragen. Ich bin noch im alten
237 Lehrerdienstrecht, weil ich vor Jahren schon unterrichtet habe, und ich habe in
238 dem Sinn keine Fortbildungspflicht wie jemand im neuen Lehrerdienstrecht. Ich
239 mein ich weiß, sie gehen jetzt bald in Pension, aber es gibt immer noch viele
240 Lehrer im alten Lehrerdienstrecht. Und das sind alles Leute, die alle vor drei
241 Jahren ihren Abschluss gemacht haben, kurz, bevor sie es geändert haben. Und das
242 ist glaube ich so eine Geschichte, man müsste hier auch wirklich ansetzen, wozu
243 zwingen ich die Leute. Und dann hat man in meinen Augen eine gewisse
244 Verantwortung das zu lenken, diesen Bereich.

245 I: Danke, das wäre alles von mir. Gibt es noch etwas, das du gerne erzählen oder
246 erwähnen möchtest?

247 B: (...) Also ich muss ganz ehrlich sagen, ich habe aus Selbstschutz gewisse
248 Themen einfach noch nicht groß behandelt. Also einfach, weil es mich überfordert
249 oder weil ich Angst hatte, das nicht adäquat zu bearbeiten. Ich habe mich nicht
250 kompetent genug gefühlt, gewisse Themen anzusprechen. Und als österreichischer
251 Mitbürger, der keinen Migrationshintergrund hat, tu ich mir manchmal schwer,
252 groß daherzureden und das finde ich nicht angebracht. Und das ist sicher
253 schwierig und das müsste man sicher auch noch anders angehen. Aber das ist auch
254 so ein Thema, wenn ich mich nicht qualifiziert fühle, dann tu ich mir schwer, zu
255 stark oder halt (...) zu sehr einen großen Standpunkt zu haben. Ich kann eine
256 Meinung haben, aber ich werde nie jemanden (...) Ich kann mich nicht in jemanden
257 hineinversetzen oder ich bin einfach keine Person mit Migrationshintergrund. Und
258 der geht es anders als mir.

259 I: Also auch in Bezug auf die Reaktion von den Schüler*innen?

260 B: Ja, also ich versuche oft schon Verständnis zu haben, aber es sind so
261 Situationen, wo es halt schwierig ist. Es ist nicht nur mein Unterricht, ich
262 weiß nicht, ob das dann zutrifft, aber meine Mama ist Volksschullehrerin im 16.
263 Bezirk und ich habe wieder Geschichten gehört von 8-jährigen, die ihr sagen,
264 dass sie ihr nichts zu sagen hat, weil sie eine Frau ist. Und da tu ich mir
265 schwer, nicht wütend zu werden und das ist halt etwas, wo ich halt die
266 kulturelle Bildung dann in einem Engpass sehe. Also das ist schon so ein Thema.
267 Aber auch dann alle Schüler, die ich habe, und wir haben einen sehr
268 multikulturellen Hintergrund, was ich auch sehr schön finde. Ich habe zum
269 Beispiel eine Schülerin, die hat vier Staatsbürgerschaften, ich weiß nicht, wie
270 das geht (lacht). Aber trotzdem sind alle gebildet genug oder alle global (...)
271 globalisiert genug erzogen, dass man über Themen sprechen kann und es ist
272 schon so, es gab Referate, wo sie auch so Themen auswählen konnten. Das war so
273 eine Geschichte. Jetzt wo wir zum Beispiel ChatGPT und die ganzen Sachen haben,
274 ist es glaube ich schon so ein bisschen bei den Inhalten (...) abgesehen davon, dass
275 man sie sehr gut besprechen muss. Sie können sich alles aus dem Internet holen.
276 Für mich geht es oft darum, wie präsentierst du und da hatte ich einen
277 Referatspunkt, da durften sie sich echt aussuchen, was sie machen wollten. Und
278 da hat es Leute gegeben, die halt ein Referat über Computerspiele gemacht haben,
279 aber da waren auch Themen wie die Gleichberechtigung von Schülern mit
280 Migrationshintergrund. Das waren Themen, die die Schüler selbst gewählt haben.
281 Das ist für die Schüler Thema. Und sie nehmen das auch stark wahr. Also das
282 merkt man trotzdem, sie fühlen sich trotzdem (...) ich glaub am Ende des Tages
283 nicht gleichberechtigt. So integriert sie sind, aber sie nehmen es trotzdem so
284 wahr und das kann ich auch nachvollziehen und das steht ihnen zu. Aber ich bin
285 leider einfach nicht die Autorität, weil ich einfach nicht den gleichen
286 Hintergrund habe. Aber es ist Thema für sie.

287 I: Okay, danke. Wenn es sonst nichts mehr gibt, dann wäre das alles gewesen.

288 B: Danke, das wars.

8/8