

Postkoloniale Literatur, Kanondebatten und deren Relevanz für das Anglistik-Studium und den Englischunterricht in Deutschland

Gigi Adair^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

** Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Anglistik / Amerikanistik,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
gigi.adair@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Dieser Beitrag bietet einen Überblick über das Verhältnis anglophoner postkolonialer Literatur zum Kanon und zu verschiedenen Kanondebatten von den 1960er-Jahren bis heute und geht auf deren Relevanz für Lehrende und Dozierende in Deutschland ein, um herauszuarbeiten, wie das Spannungsfeld zwischen postkolonialer Literatur und traditionellem Kanon und die Kanondebatten produktiv für einen zeitgemäßen Englischunterricht bzw. ein zeitgemäßes Anglistikstudium genutzt werden können.

Schlagwörter: Postkolonialismus; Kanon; Literatur; Literaturdidaktik; Anglistik



Anglophone postkoloniale Literatur und postkoloniale Studien haben ein verzwicktes Verhältnis zum Kanon – sowohl zum „alten“ oder (ehemals) etablierten Kanon der englischen Literatur als auch zum entstehenden postkolonialen Kanon. In diesem Beitrag skizziere ich in Kapitel 1 zunächst nach John Marx (2004) verschiedene Relationen zwischen anglophoner postkolonialer Literatur und dem alten Kanon und gehe im Folgenden auf die Relevanz dieser Debatten und Entwicklungen für Lehrende und Dozierende in Deutschland ein. In Kapitel 2 stelle ich kurz einige neue Kanondebatten in den postkolonialen Studien vor, um dann wieder darüber zu reflektieren, wie wir mit diesen Debatten im Anglistikstudium und Englischunterricht in Deutschland produktiv umgehen können. Als Anglistin konzentriere ich mich auf anglophone Literatur und auf Kanondebatten in anglophonen (oder teilweise anglophonen) Ländern und auf ihre Folgen für den Englischunterricht und das Anglistikstudium. Nichtsdestotrotz sind die Debatten aus der anglophonen Welt ganz oder zum Teil auch für andere europäische Sprachen, Literaturen und Kulturen aus Ländern mit einer imperialistischen Vergangenheit interessant und relevant.

1 Postkoloniale Einstellungen zum Kanon

Zwischen postkolonialen Literaturen und dem traditionellen westlichen Kanon kann man nach John Marx (2004) drei Arten der Relation identifizieren, die er „repudiation“, „unwriting“ und „going mainstream“ nennt. Diese werde ich im Folgenden kurz zusammenfassen (Kap. 1.1–1.3), bevor ich auf die mögliche Relevanz der drei Sichtweisen für das Anglistikstudium und den Englischunterricht heute eingehe (Kap. 1.4).

1.1 „Repudiation“

Häufig wird angenommen, dass die postkolonialen Studien den westlichen Kanon per se ablehnen. Dies stimmt nur teilweise. Das vielleicht bekannteste Beispiel einer schroffen Zurückweisung des Kanons fand 1968 in Kenia statt, als der kenianische Schriftsteller Ngũgĩ wa Thiong’o und zwei andere Dozenten forderten, das Anglistikinstitut an der Nairobi Universität aufzulösen und durch ein „Department of African Literature and Languages“ zu ersetzen. Darüber hinaus plädierte Ngũgĩ dafür, afrikanische Literatur vor allem in afrikanischen Sprachen zu schreiben, zu lesen, zu erzählen und zu hören. Diese Argumente führte er in *Decolonising the Mind* (1986) weiter aus. Ngũgĩs Kritik betrifft vor allem die Sprache von Literatur und Bildung; er kritisiert den europäischen Kanon nicht per se – für Europäer oder im europäischen Bildungssystem. So schreibt er von der „great humanist tradition of the best in Shakespeare, Goethe, Balzac, Tolstoy, Gorky, Brecht, Scholokov, Dickens“ und kritisiert diese im afrikanischen Kontext aufgrund ihres Eurozentrismus: „the location of this great mirror of imagination was necessarily Europe and its history and culture and the rest of the universe was seen from that centre“ (Ngũgĩ, 1986, S. 18). Dieser Ansatz ist mit der Negritude-Bewegung in verschiedenen frankophonen Ländern Afrikas und der Karibik oder mit nationalistischen Bemühungen in englischsprachiger indischer Literatur der 1930er-Jahre vergleichbar. Wie Marx (2004, S. 85–88) darlegt, teilen diese antikolonialen Sichtweisen paradoxerweise einige der Prämissen, die in Europa im 19. Jahrhundert zur Kanonbildung beigetragen haben, zum Beispiel dass Literatur vor allem in nationalen Kontexten gedacht, bewertet und gelesen werden soll. In der Folge gilt, dass imperialistische Einflüsse und die koloniale Vergangenheit „haunt [these and] other models of repudiation“ (Marx, 2004, S. 87).

Im gleichen Zeitraum und bis in die 1980er-Jahre gab es auch in den USA und Großbritannien viel Kritik an dem Kanon in Universitäten, und Forderungen nach mehr literarischen Texten von Frauen und ethnischen Minderheiten in Kursplänen wurden laut. Besonders in den USA rückten Fragen von „representation“ in den Vordergrund. Oft wurde eine Analogie zwischen „political representation“ – der Vertretung bestimmter

Interessen und/oder sozialen Identitäten in politischen Institutionen – und „representation in the canon“ – der Präsenz bestimmter sozialen Identitäten im Kanon, entweder im Text oder in der Person der Autorin oder des Autors – konstruiert. Nach John Guillory:

“The latter sense of representation conceives the literary canon as a hypothetical image of social diversity, a kind of mirror in which social groups either see themselves, or do not see themselves, reflected. In the words of Henry Louis Gates, Jr., the ‘teaching of literature’ has always meant ‘the teaching of an aesthetic and political order, in which no women and people of color were ever able to discover the reflection or representation of their images, or hear the resonances of their cultural voices’” (Guillory, 1993, S. 7).

Guillory nennt dies „imaginary politics“ oder „politics of the image“ (Guillory, 1993, S. 7), und er kritisiert die Tendenz, Kritik am Kanon in Analogie zur politischen Repräsentation und mit einem Fokus auf soziale Identitäten zu betreiben. Seine Kritik politischer Intervention dieser Art ist auch heute wichtig und lesenswert.

In diesen und anderen Kontexten haben sich die „Postcolonial Studies“ an Universitäten in anglophonen Ländern – vor allem in Großbritannien und den USA – etabliert. Heute wird manchmal etwas vereinfacht behauptet, die Postkolonialen Studien hätten den Kanon „abgelehnt“, als würde man alle Texte, die zum Kanon gehören (oder gehören könnten), nicht mehr lesen oder lehren wollen. Leela Gandhi (2019, S. ix–xi, siehe auch S. 146–148) nennt dies lieber eine vorherrschende „Skepsis“ oder „Ungläubigkeit“ dem Kanon gegenüber, die es ermöglichte, die Machtstrukturen und -gefälle, die durch den Kanon wirken und gestützt werden, sichtbar zu machen und gleichzeitig neue Zugänge zu kanonischen und nicht-kanonischen Texten zu finden. Arnold Krupats Bezeichnung des Kanons als eine Institution, die dem Erhalt der hegemonialen sozialen Ordnung dient, ist ein besonders starker Ausdruck dieser Skepsis:

“The canon, like all cultural production, is never an innocent selection of the best that has been thought and said; rather, it is the institutionalization of those particular verbal artefacts that appear best to convey and sustain the dominant social order” (Krupat, 1983, S. 146).

Auch wenn Marx die Einstellung „repudiation“ als inzwischen „scholarly common sense“ (Marx, 2004, S. 83) beschreibt, sind die geforderten Reformen der universitären Lehrpläne nur teilweise und unregelmäßig erfolgt. Dies wurde erneut im Rahmen verschiedener Protestbewegungen der letzten Jahre deutlich, zuerst in der „Rhodes-Must-Fall“-Bewegung in Südafrika im Jahr 2015 und dann ab 2016 im Rahmen ähnlicher Proteste in Großbritannien und anderen anglophonen Ländern. Obwohl es zuerst – und in der medialen Darstellung vor allem – um die Forderung nach der Entfernung einer Statue des Imperialisten Cecil Rhodes ging, breiteten sich die Proteste bald aus, um die *Dekolonialisierung* der Universität zu fordern. Dies beinhaltet unter anderem Fragen des Zugangs zur universitären Bildung – in Südafrika wurde die Bewegung in „Fees Must Fall“ umbenannt, um den Fokus auf Studiengebühren, soziale Ungleichheit und Zugang zur Bildung zu legen – und auf Fragen der Epistemologie.¹ In Großbritannien ist inzwischen weiterhin eine breite öffentliche Debatte auch über Schullehrpläne im Gange, vor allem in den Fächern Englisch und Geschichte, während an den Universitäten die Studierenden und Lehrenden auch in anderen Fächern Fragen nach der kolonialistischen bzw. eurozentrischen Ausrichtung ihrer Lehrpläne stellen.² Dies zeigt die Aktualität des Themas

¹ „Rhodes Must Fall“ in Südafrika hat mindestens zwei Monographien hervorgebracht (Ndlovu-Gatsheni, 2018; Nyamnjoh, 2016; siehe auch Gopal, 2021, S. 874–75). Für eine kurze Berichterstattung zu „Rhodes Must Fall in Oxford“ siehe Rhoden-Paul (2015). Es gibt auch zahlreiche journalistische Meinungsartikel (z.B. Chaudhuri, 2016; Malik, 2017) und kurze Kommentare von Wissenschaftler*innen (z.B. Dar et al., 2020; Kennedy, 2017; Srinivasan, 2016). Für ein Statement zu „Why is my curriculum white?“ in Großbritannien siehe Abou El Magd (2016); für „Why is my curriculum white“ in Australien siehe All Together Now (2021). Peters (2015) bietet einige Überlegungen dazu aus Sicht der Bildungsphilosophie.

² Zum Schulcurriculum siehe z.B. Ali (2016), Heath (2016) sowie Weale & Bakare (2020). An Universitäten und in der Wissenschaft hat die Debatte inzwischen unter anderem die Fächer Geographie (Domosh, 2015) und Chemie (Notman, 2021) erreicht.

auch über die Grenzen der Postkolonialen Studien oder über Fragen zum literarischen Kanon hinaus.

1.2 „Unwriting“

Schon seit dem 19. Jahrhundert haben Schriftsteller*innen in kolonialisierten Ländern sich den britischen bzw. europäischen Kanon angeeignet und ihn umgeschrieben, insbesondere Werke wie *The Tempest*, *Robinson Crusoe*, und *Heart of Darkness*. Dies beschreibt Marx mit der Wortschöpfung „unwriting“ (Marx, 2004, S. 88–92). Für Marx war und ist dies ein ambivalentes Unterfangen. Einerseits beweisen solche Umschreibungen, dass kanonische europäische Texte nicht als unberührbare Ganze, sondern als eine Sammlung von Teilen zum Recycling verstanden werden sollen. Sie beweisen auch, dass der europäische Kanon auch gegen die europäische Kolonialherrschaft und europäische Geschichtsschreibung gerichtet werden kann. Nach Marx: „learning the Western tradition in school does not necessarily equal obeisance“ (Marx, 2004, S. 89). Postkoloniale Umschreibungen von kanonischen Werken offenbaren oft eine ungeahnte Komplexität in den europäischen Texten und *entfremden* sie dadurch: dies „estranged the canon for Western readers and uncovered complexity many had never noticed before“ (Marx, 2004, S. 89). Wenn der gleiche Text mehrmals, in verschiedenen Teilen der Welt, umgeschrieben wird, kann dies ein Verständnis dafür fördern, wie der Imperialismus verschiedene Kulturen und Weltregionen miteinander in Verbindung gebracht hat. Darüber hinaus legt dieses Phänomen nahe, dass man heute solche globalen Netzwerke und Systeme *durch* postkoloniale Literatur verstehen kann, das heißt, dass postkoloniale Literatur ein gutes Mittel ist, um die globalisierte Welt zu verstehen, die aus dem europäischen Imperialismus hervorgegangen ist.

Andererseits kann ein Vergleich zwischen kolonialisierten Kulturen auf der Basis des westlichen Kanons wichtige Unterschiede unsichtbar machen und macht Schriftsteller*innen aus verschiedenen Weltregionen zu „variations on a colonial theme [...] stuck revising the same self-reflexive fiction over and over“ (Marx, 2004, S. 91). Umschreibungen von kanonischen Werken stellen die europäischen Texte und Kulturen noch einmal ins Zentrum. Dadurch erhöht sich die Gefahr, dass europäische literarische Traditionen und Normen als universal gültig wahrgenommen werden und nur diejenigen postkolonialen oder nicht europäischen Texte, die sich an diesen Normen orientieren, als „gute“ Literatur verstanden und gelesen werden. Außerdem gilt, dass diese Art Revision „transforms postcolonial literature into a stridently elite category, one that presumes a thoroughly canonical education and that cannot help but be oriented towards Western – or ‘Westernized’ – readers“ (Marx, 2004, S. 92).

1.3 „Going mainstream“

Das dritte Verhältnis zwischen postkolonialer Literatur und dem Kanon nennt Marx „going mainstream“ (Marx, 2004, S. 92–95). Darunter versteht er die Veränderungen, die durch postkoloniale Literatur und die Kanondebatten im Literaturbetrieb und in der Literaturwissenschaft erfolgt sind. Wie der Begriff suggeriert, sind inzwischen Texte aus vormals kolonialisierten Ländern (ob postkolonial im Sinne von mit den Folgen der Kolonialherrschaft beschäftigt oder nicht) Teil des globalen literarischen Mainstreams geworden. Für Marx hat dies weitreichende Folgen:

“Whether valued for its difference from the canon or for its reconstruction of canonical texts and concepts, postcolonial writing may also be credited with fundamentally altering how literature in general is thought of and how it is taught. It has become difficult for even the most recalcitrant critics to ignore imperialism when teaching European literary history, or to maintain that the canon is simply a record of what Matthew Arnold dubbed ‘the best that is known and thought in the world.’ Instead, postcolonial critics and creative writers have en-

abled educators and their students to re-examine the interaction between literature and history as well as to redefine the meaning of cultural literacy and literary culture.” (Marx, 2004, S. 83)

In Universitäten – sowohl in Deutschland als auch in der anglophonen Welt – sind spezialisierte Kurse zu postkolonialen Literaturen vielerorts etabliert, und auch einzelne Texte sind in Pflichtkursen zu Literaturgeschichte oder in Überblicksveranstaltungen aufgenommen worden. In den Schulcurricula vieler anglophoner Ländern ist dies weniger passiert, wie die jüngsten kritischen Diskussionen in Großbritannien zeigen. In einigen Bundesländern in Deutschland ist das Mainstreaming postkolonialer Literatur in den Schullehrplänen teilweise deutlich weiter vorangeschritten, wie zum Beispiel im Themenfeld „Postkolonialismus – Lebenswirklichkeiten in einem weiteren anglophonen Kulturraum“ im Kernlehrplan Englisch in Nordrhein-Westfalen (MSB NRW, 2014, S. 31) bei derzeitiger Fokussierung im Zentralabitur 2023 auf „Voices from the African Continent: Focus on Nigeria“ (MSB NRW, 2020, S. 4–5). Dadurch wird gegenwärtig ein neuer Kanon geschaffen, sodass wir uns aktuell inmitten von neuen Kanondebatten befinden, worauf ich in Kapitel 2 eingehe.

1.4 Die Folgen und Relevanz dieser Einstellung und Debatten in Deutschland

1.4.1 „Repudiation“

Obwohl der Kontext von Ngũgĩs Intervention im Jahre 1968 und in *Decolonising the Mind* (1986) sich sehr von dem im English- und Anglistikunterricht in Deutschland im Jahr 2023 unterscheidet, sind viele seiner Kritikpunkte nicht nur eine gute Einführung in einige zentrale Themen der postkolonialen Studien, sondern auch nach wie vor wichtige Denkanstöße bei der Auswahl von Texten und Lehrensätzen. Besonders für Lehramtstudierende bietet *Decolonising the Mind* reichlich Stoff, um im Literaturunterricht über Eurozentrismus, das Verhältnis von Literatur und Macht, Sprache und Macht, Bildung und Kolonialismus oder die Rolle von Klasse oder philosophischen Einstellungen nachzudenken.³ Für Studierende afrikanischer Literatur sind auch Ngũgĩs Überlegungen zur Rolle des Schriftstellers bzw. der Schriftstellerin und die Rolle von Literatur in der afrikanischen Gesellschaft in Kapitel 3, „The Language of African Fiction“, besonders lesenswert, vielleicht im Vergleich mit einem neueren Text wie dem satirischen Ratgeber „How to Write about Africa“ von einem anderen kenianischen Schriftsteller, Binyavanga Wainaina (2019).

Die anhaltende Relevanz der Debatten um die „repudiation“ des Kanons wird in den aktuellen Debatten über Schulcurricula und universitäre Lehrpläne unter anderem in Südafrika und Großbritannien deutlich. Ngũgĩs Denken über Kanon, Universität und Gesellschaft leitet Priyamvada Gopals (2021) Überlegungen zur Möglichkeit der Dekolonialisierung der Universität in Großbritannien bzw. in (ehemals) imperialistischen Metropolen ein. In einem anderen Text bedient sie sich der Metapher des Spiegels, um für mehr Diversität in der Textauswahl zu plädieren:

“Decolonising the curriculum is, first of all, the acceptance that education, literary or otherwise, needs to enable self-understanding. This is particularly important to people not used to seeing themselves reflected in the mirror of conventional learning – whether women, gay people, disabled people, the working classes or ethnic minorities. Knowledge and culture is collectively produced and these groups, which intersect in different ways, have as much right as elite white men to understand what their own role has been in forging artistic and intellectual achievements.” (Gopal, 2017, o.S.)

³ Vgl. insbesondere Kapitel 1, „The Language of African Literature“, Sektionen V–IX (Ngũgĩ, 1986, S. 16–33) und Kapitel 4, „The Quest for Relevance“ (Ngũgĩ, 1986, S. 87–109).

Eine Gemeinsamkeit der aktuellen Überlegungen zur Dekolonialisierung universitärer Forschung und Lehre ist, dass es nicht nur um eine Diversifizierung der Lektüre geht, sondern um eine universitäre Bildung, die der globalen Geschichte und globalisierten Gegenwart gerecht wird. Manali Desai, eine Soziologin von der Cambridge University, schreibt: „the point isn't a calculation about how many black or brown authors are on the reading list, but rather how does your curriculum train students to think critically about the present“ (Dar et al., 2020, o.S.). Malachi McIntosh, auch von der Cambridge University, schreibt:

“In my eyes, the question is simple. Do we want to educate young people so that they understand the full range of experiences and perspectives that have contributed to world history? If our answer to that is yes, then we, at least in principle, support repeatedly reassessing who is read and studied and questioning what experiences and perspectives are left out. If our answer is no, then, in principle, we support limiting the exposure of the next and subsequent generations to the realities of the world they occupy.” (Quoted in Kennedy, 2017, o.S.)

Auch wenn diese Debatte die deutsche Öffentlichkeit in dieser Form noch nicht erreicht hat, sind die thematisierten Probleme und Fragen durchaus relevant für die deutsche Gesellschaft, die zunehmend durch Migrationserfahrungen und kulturelle und ethnische Diversität gekennzeichnet ist, und für das deutsche Bildungssystem, das einen hohen Grad an sozialer Ungleichheit und auch ethnischen Disparitäten vorzeigt (Knauer, 2019; Stanat & Edele, 2011, S. 183–188). Auch der Englischunterricht kann und soll ein Ort sein, wo über Globalisierung – heute und in der Vergangenheit – diskutiert wird und wo dadurch der Einfluss des europäischen Imperialismus auf globale Verhältnisse und auf die Kultur und Gesellschaft verschiedener anglophoner Länder thematisiert werden muss. An Hochschulen und in Debatten über die Universität der Zukunft können auch deutsche Anglist*innen einen Beitrag leisten, wie es Gopal mit ihrem Entwurf zur „anticolonial university“ (Gopal, 2021, S. 888–889) macht.

1.4.2 „Unwriting“

Die postkolonialen Texte, die unter den Begriff „unwriting“ fallen, haben eine enge Beziehung zu kanonischen europäischen Texten. Heute verlangt eine fundierte Auseinandersetzung mit Texten wie *The Tempest*, *Robinson Crusoe*, *Mansfield Park* oder *Jane Eyre* in vielen Fällen auch eine Betrachtung von deren postkolonialen Umschreibungen oder Analysen. Dies sollte auch Einzug in die Lehre finden: Wenn man *The Tempest* oder *Robinson Crusoe* liest, kann man auch überlegen, in irgendeiner Form deren „Postcolonial Unwriting“ in die Lehre zu integrieren. Dies geht natürlich auch umgekehrt: Über den postkolonialen Text kann man den Bezug zum älteren Text herstellen. Wichtig ist dabei, diese Texte nicht etwa als Original und Kopie zu verstehen, denn dies führt auf breiterer Ebene zur eurozentrischen Devise, „first in the West, then everywhere else“ (Chakrabarty, 2000, S. 6). Produktiver sind Ansätze wie „global comparativism“ von Aamir Mufti, dem ein Verständnis zugrunde liegt, dass „societies on either side of the imperial divide now live deeply imbricated lives that cannot be understood without reference to each other“ (Mufti, 2005, S. 478), oder „contrapuntal reading“ von Edward Said, dessen Ziel es ist, „to formulate an alternative both to a politics of blame and to the even more destructive politics of confrontation and hostility“ (Said, 1993, S. 18). Laut Said,

“Western cultural forms can be taken out of the autonomous enclosures in which they have been protected, and placed instead in the dynamic global environment created by imperialism. [...] As we look back at the cultural archive, we begin to read it not univocally but contrapuntally, with a simultaneous awareness both of the metropolitan history that is narrated and of those other histories against which (and together with which) the dominating discourse acts” (Said, 1993, S. 51).

Said liefert gleich ein Beispiel dieser Lesart, das sich hervorragend in den Unterricht integrieren lässt, weil es kurz und auf eine kurze Passage im Roman fokussiert ist: die inzwischen berühmte Analyse von Jane Austens *Mansfield Park* (Said, 1993, S. 84–95).

1.4.3 „Going mainstream“

Laut Marx, „postcolonial literature seems poised to acquire the responsibility once claimed by the Western canon of mediating and defining the essential elements of our humanity“ (Marx, 2004, S. 94). Wenn postkoloniale Texte sowohl das Menschliche an sich definieren können als auch die Kulturen der ehemaligen Metropolen und Kolonien repräsentieren, dann gibt es keinen Grund, sie nur getrennt in wenigen speziellen Kursen oder Unterrichtseinheiten zu unterrichten, sondern sie haben einen Platz überall im Lehrplan oder in einem breiten Spektrum von Seminaren verdient. Dies ist auch ein Plädoyer dafür, postkoloniale Literatur in erster Linie als Literatur oder als Literatur in englischer Sprache zu betrachten. Salman Rushdie hat einmal – in Bezug auf die frühere Bezeichnung „commonwealth literature“ – eine Sonderbehandlung oder eigene Kategorie als eine Art Ghettoisierung bezeichnet, der es entgegenzuwirken gelte:

“‘Commonwealth literature,’ it appears, is that body of writing created, I think, in the English language, by persons who are not themselves white Britons, or Irish or citizens of the United States of America. [...] Not only was it a ghetto, but also it was actually an exclusive ghetto. And the effect of creating such a ghetto was, is, to change the meaning of the far broader term ‘English Literature’ – which I’d always taken to mean simply the literature of the English language – into something far narrower, something topographical, nationalistic, and possibly even racially segregationist” (Rushdie, 1991, S. 62–63).

Wenn in Einführungskursen oder allgemeinen Seminaren nur oder vor allem britische oder US-amerikanische Texte behandelt werden, kann dies dazu führen, dass nur diese als „literarisch“ und als für literaturwissenschaftliche Fragestellungen geeignet verstanden werden, während Werke postkolonialer Literatur eher als journalistische Schnappschüsse oder als Landeskunde verstanden werden. Aber es ist natürlich genauso gut möglich, Narratologie, Gedichtanalysen oder andere literarische Methoden an postkolonialer Literatur zu unterrichten, und diese Texte bedürfen genauso einer literarischen Analyse, um sie interpretieren zu können. Auch Umschreibungen von traditionellen Gattungen (anstelle von einzelnen Werken), allen voran der postkoloniale Bildungsroman – wie zum Beispiel Tsitsi Dangarembgas *Nervous Conditions* (1988), Jamaica Kincaids *Lucy* (1990) oder Hanif Kureishis *The Buddha of Suburbia* (1990), um nur wenige von sehr vielen Beispielen zu nennen –, bieten eine hervorragende Grundlage, um die Gattung und ihre Entwicklung bis heute zu veranschaulichen.

2 Neue Kanondebatten in den „Postcolonial Studies“

Mit dem Mainstreaming von postkolonialer Literatur im Sinne von der Aufnahme von (meist) einzelnen Werken in das Anglistik-Curriculum bildet sich zunehmend ein neuer Kanon, ein postkolonialer Kanon. Dies hat zu neuen Kanondebatten geführt. Im Folgenden gehe ich kurz auf zwei dieser Debatten und ihre möglichen Folgen in Deutschland ein. Es geht dabei vor allem um die Fragen, welche Texte gelesen werden und wie sie gelesen werden.

2.1 Welche Texte werden gelesen?

Im Jahr 2011 schrieb der Literaturwissenschaftler Neil Lazarus, „there is in a strict sense only one author in the postcolonial literary canon. That author is Salman Rushdie“ (Lazarus, 2011, S. 22). Durch seine Überspitzung will Lazarus darauf aufmerksam machen, dass ein Großteil der Forschung und Lehre in postkolonialen Studien sich auf eine kleine Auswahl von Texten konzentriert, die inzwischen de facto den postkolonialen Kanon

bilden. Auch andere Wissenschaftler*innen haben dies als Problem identifiziert. Benita Parry kritisiert, dass der neue postkoloniale Kanon fast ausschließlich aus Werken besteht, die Migration, Diaspora oder Hybridität thematisieren. Laut Parry: „the rapt interest of Western academies in migration or exile entails a neglect of situations in post-independence nation-states“ (Parry, 2002, S. 72). Doseline Kiguru zeigt, wie prominente Preise wie der „Caine Prize for African Writing“ zu dieser Dynamik beitragen, indem sie auch literarische Darstellungen von Diaspora und Migration bevorzugen und diese gleichzeitig als „afrikanische Literatur“ definieren. Solche Preise haben eine wichtige Rolle in der Kanonbildung: „award organizations have assumed the role of literary gatekeepers that control what is canonized as literature from Africa“ (Kiguru, 2016, S. 162). Dies kann als eine neue Iteration des Problems des „Postcolonial Exotic“ von Graham Huggan verstanden werden (vgl. Huggan, 2001).

Es gibt auch zahlreiche andere Einflüsse: Welche Texte gelesen werden, hängt auch davon ab, welche Texte veröffentlicht werden, wo der Verlag seinen Sitz hat und seinen Markt sieht und wo die Bücher eines Verlags vertrieben und zu welchem Preis sie verkauft werden. Wendy Griswold erläutert die Folgen am Beispiel von Nigeria:

“Nigerian literature [...] is to a considerable extent better known outside Nigeria than within it. [...] Foreign readers of this Nigerian literature exhibit a preference for serious literature and for novels set in villages and in the past. Meanwhile, Nigerian authors are determined to write about contemporary social and political problems at home – to ‘bear witness’ to corruption, military arrogance, ethnic conflict, and the dislocations of urban life – but they have difficulty getting their books published and distributed within Nigeria.” (Griswold, 2006, S. 529–530)

Jabeen Akhtar bietet einen ähnlichen kritischen Kommentar zu südasiatischer Literatur und ihrer Rezeption in den USA (die in Europa ähnlich sein dürfte). Sie kritisiert die sehr engen Erwartungen an Literatur aus Indien und Pakistan, die oft gängige Stereotypen reproduzieren muss, um publiziert zu werden, besonders in Hinblick auf die Darstellungen von Frauen:

“we have become too used to these images, and they overrun our narratives. There is little room for South Asian women who are educated, living in a flat, holding down a senior position at a big telecommunications firm. [...] The South Asian woman is oppressed, and she should behave accordingly. Perhaps authors and publishers think they’re helping by ‘illuminating’ the plight of women through literature, but the continuous portrayal of South Asian women as victims and little else helps normalize the very oppression they oppose.” (Akhtar, 2014, o.S.)

Im Vergleich dazu, schreibt Akhtar, sei die Palette an Geschichten, die heute in Indien veröffentlicht werden, viel breiter, und sie liefert auch viele interessante Vorschläge für zeitgenössische Romane, die im globalen Norden bisher wenig Beachtung bekommen haben.

Die Lage ist je nach Weltregion, Land oder Sprache verschieden, aber generell lässt sich festhalten, dass nur ein Teil der literarischen Produktion eines postkolonialen Landes – selbst nur ein Teil der anglophonen literarischen Produktion – in Europa oder im globalen Norden verlegt und vertrieben wird. Die lebendigen literarischen Kulturen zum Beispiel, die Harris und Hållén „African street literature“ (Harris & Hållén, 2020, S. 1) nennen, sind für Lehrende in Europa schwer zugänglich, wobei die Zunahme von Online-Publikationen den Zugang nun zum Teil erleichtert (für Links zu einigen interessanten Seiten für afrikanische Literatur s. Hellmark, 2017).

Laut Lazarus ist das Problem nicht nur ein kleines Textkorpus, sondern auch eine sehr begrenzte und nur bedingt relevante Anzahl an kritischen Fragen:

“To read across postcolonial literary studies is to find, to an extraordinary degree, the same questions being asked, the same methods, techniques, and conventions being used, the same

concepts mobilised, the same conclusions drawn, about a remarkably small number of literary works” (Lazarus, 2011, S. 22).

Dies führt uns zur zweiten Debatte um die Frage, wie postkoloniale Literatur gelesen wird oder welche Fragen wir als Literaturwissenschaftler*innen und Lehrer*innen stellen.

2.2 Wie wird postkoloniale Literatur gelesen, welche Fragen werden gestellt?

Im Jahr 2000 hat Salah D. Hassan das Phänomen der „hypercanonization“ im neuen postkolonialen Kanon identifiziert. Nach den frühen Kanondebatten wurden eine relativ kleine Anzahl ehemals ausgeschlossener Texte in den Kanon bzw. in die universitäre Lehre aufgenommen. Laut Hassan wurden dadurch diese Texte mit einer Art Stigma versehen:

“The stigma results from the disturbing transformation of the countercanonical into the canonical, a process that domesticates an ostensibly insurgent work and authorizes its more general and excessive pedagogical use. [...] [H]ypercanonization suggests some kind of compensation for past exclusion but in fact overburdens a text with a singular representative function.” (Hassan, 2001, S. 298)

Das beste Beispiel dafür ist Chinua Achebes Roman von 1958, *Things Fall Apart*. Laut Hassan wurde der Roman in den 1980er-Jahren in den universitären Kanon aufgenommen, oft als einziger afrikanischer Text, wodurch er zu dem wesentlichen postkolonialen oder afrikanischen Roman für Studierende und Lehrende in Universitäten im anglophonen globalen Norden wurde. Der Roman sollte dadurch etwa „Afrika“ (oder zumindest Nigeria) repräsentieren und als Beweis dafür dienen, dass der Kanon an Universitäten inzwischen divers und offen sei. Der Literaturwissenschaftler Harry Garuba geht weiter darauf ein:

“the ‘unarticulated stigmatization’ of *Things Fall Apart* operates by silencing or repressing its critique of African precolonial society and culture and concentrating solely on its affirmative, celebratory presentation and its discursive contestation with the West. In short, its critique of colonialism has become so hegemonic that it has virtually shut off inquiries into its other major preoccupation with the flaws and fault lines of traditional African culture and society.” (Garuba, 2003, S. 146)

Neil Lazarus hat einmal einen „fetish of ‘the West’ in postcolonial theory“ (Lazarus, 2002, S. 43) identifiziert. Für Garuba ist genau das im Spiel, wenn z.B. „Africa“ in Achebes Roman nur in Relation zu Europa und zu eurozentrischen Diskursen gelesen wird.

2.3 Folgen der neuen Debatten

Die skizzierten Kritiken sind allesamt Beiträge zu aktuellen Debatten über die Richtung und Zukunft der Forschung in postkolonialen Studien. Trotzdem können sie wertvolle Denkanstöße für Lehrende und Dozierende in Deutschland bieten, denn auch in der Lehrplanung geht es um Fragen wie etwa, welche Texte gelesen, wie sie gelesen und welche Fragen an sie gestellt werden.

Was die Textauswahl angeht, wiederhole ich mein – und Rushdies – Plädoyer, Literatur aus postkolonialen Kontexten oder mit postkolonialen Themen in erster Linie als englische Literatur und zum Teil als britische Literatur zu betrachten. Die heutige britische Gesellschaft ist hoch divers und die heutige britische Kultur maßgeblich durch kulturelle Einflüsse unter anderem aus der Karibik, Südasiens und Afrika geformt. Es ist klar, dass man „Das Vereinigte Königreich im 21. Jahrhundert – Selbstverständnis zwischen Tradition und Wandel“ (um den aktuellen Kernlehrplan NRW zu zitieren; MSB NRW, 2014) nicht verstehen kann, ohne „Black-British“-Perspektiven, ohne die Perspektiven

von Migrant*innen und ihren Nachfahr*innen einzubeziehen. Wie John Marx argumentiert, „the mainstreaming of postcolonial literature confirms that such writing is equipped to represent the local cultures that imperialism has wrought as well as those it strove to demolish“ (Marx, 2004, S. 95) in Werken wie Zadie Smiths *White Teeth* (2000) (oder vielleicht Kureishis *The Buddha of Suburbia* (1990), Gautam Malkanis *Londonstani* (2006) oder Bernadine Evaristos *Girl, Woman, Other* (2019)). Zu der Vielzahl an zeitgenössischen postkolonialen-britischen Lyriker*innen zählen unter anderem Vahni Capildeo, Jackie Kay, Roger Robinson und Patience Agbabi. Agbabis *Telling Tales* (2014) ist ein „unwriting“ von Geoffrey Chaucers *The Canterbury Tales* für das heutige Großbritannien.

Wenn es um Literatur aus Nigeria oder Indien oder einem anderen anglophonen Land geht, wäre es angebracht, sich zu fragen, ob man gewisse Tendenzen in der westlichen Rezeption afrikanischer oder südasiatischer Literatur – wie die Bevorzugung von Migrations- oder Exilnarrativen oder die Bevorzugung dörflicher und vermeintlich traditioneller Erzählungen gegenüber denjenigen, die in der Stadt und in der modernen Gesellschaft spielen – durch die Textauswahl reproduziert. Liest man zum Beispiel, wenn man nigerianische Literatur unterrichtet, ausschließlich Texte, die Auswanderung in die USA oder nach Europa thematisieren? Kann man dieses Themenfeld erweitern? Um einige Kurzgeschichtensammlungen als Alternative zu nennen: Cyprian Ekwensis Kurzgeschichten *Lokotown and Other Stories* (1966) erzählen vom Stadtleben in Lagos in den ersten Jahren nach der Unabhängigkeit. Helon Habilas *Prison Stories* (2000) handeln von politischen Gefangenen während der Militärdiktatur der 1990er-Jahre. Die Kurzgeschichten in Ben Okris *Stars of the New Curfew* (1988) thematisieren die gesellschaftlichen Folgen der Öl- und Wirtschaftskrise der 1980er-Jahre. „The Headstrong Historian“, eine der Geschichten in Chimamanda Ngozi Adichies Sammlung *The Thing Around Your Neck* (2009), ist eine feministische Revision von Chinua Achebes *Things Fall Apart* (1958). Auch bei einer erweiterten Themen- und Textauswahl ist es wichtig, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass wir in Europa einen begrenzten Blick auf die literarische Produktion und die literarischen Kulturen vieler Ländern haben und die Bücher, die in Europa leicht zugänglich sind, der Marktlogik folgend eher den Geschmack europäischer Leser*innen entsprechen.

Bei der Diskussion und Analyse postkolonialer Texte und den möglichen Fragestellungen dazu lohnt sich ein ähnlicher Blick: Liest man den nigerianischen Text vor allem in Bezug auf den globalen Norden? Lädt die Fragestellung zu einer Lesart ein, die Sumana Roy neulich als „guilt lit“ (Roy, 2020, o.S.) beschrieben hat? Gibt es vielleicht auch andere mögliche Fragestellungen zum Text? Ich habe beispielsweise als Zweitgutachterin einige BA-Arbeiten zu Chimamanda Ngozi Adichies Roman *Americanah* (2013) gelesen. Dabei ist mir aufgefallen, dass die Fragestellungen immer nur um die Beziehung zwischen der nigerianischen Protagonistin und African American Figuren gingen oder um die Einstellungen zu afrikanischem Haar in den USA oder um Rassismuserfahrungen in den USA. Dies sind allesamt Themen in dem Buch, aber eben nur diejenigen, die mit dem Leben und der Gesellschaft in der USA zu tun haben. Alternative Fragestellungen beträfen zum Beispiel die Entscheidung der Protagonistin, zurück nach Nigeria zu ziehen, oder die Beziehung zwischen zurückgekehrten ehemaligen Migrant*innen – den „Americanahs“ des Titels – und anderen Nigerianer*innen.

3 Kanondebatten produktiv nutzen

In den letzten Jahren ist postkoloniale Literatur ein fester Bestandteil der Lehre in der Anglistik an deutschen Universitäten und im Englischunterricht in zumindest einigen Bundesländern geworden. Diese Entwicklung ist eine Folge der Kanondebatten der 1970er- und 1980er-Jahre und des Ausbaus der postkolonialen Studien in der deutschen

Forschungslandschaft. Gleichzeitig hat die machtkritische Infragestellung der postkolonialen Studien, die den Kanon als Machtinstrument des Kolonialismus versteht – eine Haltung, die heute noch in aktuellen Debatten zur Dekolonialisierung der Universität oder der Curricula erkennbar ist –, dazu beigetragen, neue kritische Lesarten von kanonischen Texten zu entwickeln. Keineswegs ist der (alte) Kanon irrelevant für postkoloniale Literatur, allerdings: Bis heute ist das Umschreiben oder „unwriting“ von kanonischen Texten und traditionellen Gattungen ein wichtiger Teil der postkolonialen literarischen Produktion, und diese beiden Einstellungen zum Kanon erzeugen ein Spannungsfeld. Gleichzeitig hat die Etablierung postkolonialer Literatur in der Forschung und in universitären Curricula neue Kanondebatten innerhalb der „Postcolonial Studies“ erzeugt. Kritisiert wird vor allem, dass nur eine sehr begrenzte Auswahl an postkolonialen Texten gelesen und erforscht wird, dass diese oft europäischen oder westlichen Erwartungen entsprechen und/oder dass die gängigsten Forschungsfragen der Diversität der postkolonialen Literatur nicht gerecht werden.

Für Lehrende und Dozierende englischer Literatur in Deutschland können diese Debatten äußerst produktiv sein: Sie regen zur kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis oder dem überlieferten Lehrstoff an und liefern Denkanstöße für die Lehrplanung und die Festsetzung der Lernziele. Viele dieser Anstöße (z.B. Morreira & Luckett, 2018, o.S.; siehe auch Morreira et al., 2021) sind nicht nur in Bezug auf postkoloniale Literatur relevant, sondern regen zum generellen Nachdenken über die eigene Lehrpraxis und ihr Verhältnis zu gesellschaftlichen Fragestellungen an. Darüber hinaus eignen sich die Kanondebatten selbst als Lern- und Lehrstoff, sei es die Lektüre von Ngũgĩs *Decolonising the Mind* (1986) und eine Diskussion über das Verhältnis zwischen Literatur und Gesellschaft, sei es die Entwicklung und Stärkung eines kritischen Bewusstseins für die Grenzen und Folgen eurozentrischer Sichtweisen. All dieses stellt einen Beitrag zum Verständnis von und zur Teilnahme an einer globalisierten ungerechten Welt dar.

Literatur und Internetquellen

- Abou El Magd, N. (2016, 9. Februar). *Why Is My Curriculum White? – Decolonising the Academy*. NUS Connect.
- Achebe, C. (1958). *Things Fall Apart*. Heinemann.
- Adichie, C.N. (2009). The Headstrong Historian. In C.N. Adichie (Hrsg.), *The Thing around Your Neck*. Fourth Estate.
- Adichie, C.N. (2013). *Americanah*. Alfred A. Knopf.
- Agbabi, P. (2014). *Telling Tales*. Canongate.
- Akhtar, J. (2014, 20. September). *Why Am I Brown? South Asian Fiction and Pandering to Western Audiences*. LARB – Los Angeles Review of Books. <https://lareviewofbooks.org/article/brown-south-asian-fiction-pandering-western-audiences/>
- Ali, A. (2016, 3. März). *GCSE and A-level English Curriculum Dominated by “White, Deceased, Male Writers”*, *Say Campaigners*. Independent. <https://www.independent.co.uk/student/news/gcse-and-a-level-english-curriculum-dominated-by-white-deceased-male-writers-say-campaigners-a6909441.html>
- CALL Together Now. (2021, 24. März). *Why Is My Curriculum White?* All Together Now. <https://alltogethernow.org.au/why-is-my-curriculum-white/>
- hakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton University Press.
- Chaudhuri, A. (2016, 16. März). *The Real Meaning of Rhodes Must Fall*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/uk-news/2016/mar/16/the-real-meaning-of-rhodes-must-fall>
- Dangarembga, T. (1988). *Nervous Conditions*. The Women’s Press.
- Dar, S., Desai, M. & Nwonka, C. (2020, 17. Juni). *‘Students Want to Confront It’: Academics on How to Decolonise the University*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/education/2020/jun/17/academics-on-how-to-decolonise-the-university>

- an.com/education/2020/jun/17/students-want-to-confront-it-academics-on-how-to-decolonise-the-university
- Domosh, M. (2015, 1. Juni). *Why Is Our Geography Curriculum so White?* American Association of Geographers.
- Ekwensi, C. (1966). *Lokotown and Other Stories*. Heinemann.
- Evaristo, B. (2019). *Girl, Woman, Other*. Hamish Hamilton.
- Gandhi, L. (2019). *Postcolonial Theory: A Critical Introduction* (2. Aufl.). Columbia University Press.
- Garuba, H. (2003). The African Imagination: Postcolonial Studies, Canons, and Stigmatization. *Research in African Literatures*, 34 (4), 145–149. <https://doi.org/10.1353/ral.2003.0100>
- Gopal, P. (2017, 27. Oktober). *Yes, We Must Decolonise: Our Teaching Has to Go Beyond Elite White Men*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/oct/27/decolonise-elite-white-men-decolonising-cambridge-university-english-curriculum-literature>
- Gopal, P. (2021). On Decolonisation and the University. *Textual Practice*, 35 (6), 873–899. <https://doi.org/10.1080/0950236X.2021.1929561>
- Griswold, W. (2006). Nigeria, 1950–2000. In F. Moretti (Hrsg.), *The Novel, Volume 1: History, Geography, and Culture* (S. 521–530). Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691243757-027>
- Guillory, J. (1993). *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226310015.001.0001>
- Habila, H. (2000). *Prison Stories: A Collection of Short Stories*. Epik Books.
- Harris, A. & Hällén, N. (2020). African Street Literature: A Method for an Emergent Form beyond World Literature. *Research in African Literatures*, 51 (2), 1–26. <https://doi.org/10.2979/reseafritelite.51.2.01>
- Hassan, S.D.A. (2001). Canons after “Postcolonial Studies”. *Pedagogy*, 1 (2), 297–304. <https://doi.org/10.1215/15314200-1-2-297>
- Heath, D. (2016, 27. Januar). *School Curriculum Continues to Whitewash Britain’s Imperial Past*. The Conversation. <https://theconversation.com/school-curriculum-continues-to-whitewash-britains-imperial-past-53577>
- Hellmark, M. (2017, 29. November). *African Street Literature Enters the Library*. The Nordic Africa Institute – Nordiska Afrikainstitutet. <https://nai.uu.se/news-and-events/news/2017-11-29-african-street-literature-enters-the-library.html>
- Huggan, G. (2001). *The Postcolonial Exotic: Marketing the Margins*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203420102>
- Kennedy, M. (2017, 26. Oktober). *‘Welcome and Important’: Academics on Decolonising Education*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/education/2017/oct/26/grand-acts-of-national-self-harm-academics-on-decolonising-education>
- Kiguru, D. (2016). Prizing African Literature: Creating a Literary Taste. *Social Dynamics*, 42 (1), 161–174. <https://doi.org/10.1080/02533952.2016.1158484>
- Kincaid, J. (1990). *Lucy*. Farrar, Straus & Giroux.
- Knauer, V. (2019). Die Schule als (Re)Produzentin sozialer Ungleichheit? Antimuslimischer Rassismus im deutschen Bildungssystem. In B. Thiessen, C. Dannenbeck & M. Wolff (Hrsg.), *Sozialer Wandel und Kohäsion: Ambivalente Veränderungsdynamiken* (S. 201–221). https://doi.org/10.1007/978-3-658-25765-1_13
- Krupat, A. (1983). Native American Literature and the Canon. *Critical Inquiry*, 10 (1), 145–171. <https://doi.org/10.1086/448241>
- Kureishi, H. (1990). *The Buddha of Suburbia*. Faber & Faber.
- Lazarus, N. (2002). The Fetish of “the West” in Postcolonial Theory. In C. Bartolovich & N. Lazarus (Hrsg.), *Marxism, Modernity, and Postcolonial Studies* (S. 43–64). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511483158.003>

- Lazarus, N. (2011). *The Postcolonial Unconscious*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511902628>
- Malik, K. (2017, 19. Februar). *Are Soas Students Right to 'Decolonise' Their Minds from Western Philosophers?* The Observer. <https://www.theguardian.com/education/2017/feb/19/soas-philosophy-decolonise-our-minds-enlightenment-white-european-kenan-malik>
- Malkani, G. (2006). *Londonstani*. Fourth Estate.
- Marx, J. (2004). Postcolonial Literature and the Western Literary Canon. In N. Lazarus (Hrsg.), *The Cambridge Companion to Postcolonial Literary Studies* (S. 83–96). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL0521826942.005>
- Morreira, S. & Luckett, K. (2018, 17. Oktober). *Questions Academics Can Ask to Decolonise their Classrooms*. The Conversation. <https://theconversation.com/questions-academics-can-ask-to-decolonise-their-classrooms-103251>
- Morreira, S., Luckett, K., Kumalo, S.H. & Ramgotra, M. (2021). *Decolonising Curricula and Pedagogy in Higher Education: Bringing Decolonial Theory into Contact with Teaching Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003159278>
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Englisch*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/19/KLP_GOST_Englisch.pdf
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2020, 5. August). *Zentralabitur 2023 – Englisch*. <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=5164>
- Mufti, A. (2005). Global Comparativism. *Critical Inquiry*, 31 (2), 472–489. <https://doi.org/10.1086/430976>
- Ndlovu-Gatscheni, S.J. (2018). *Epistemic Freedom in Africa: Deprovincialization and Decolonization*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429492204>
- Ngũgĩ wa Thiong'o. (1986). *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Boydell & Brewer.
- Notman, N. (2021, 8. Oktober). *Why Is My Chemistry Curriculum White?* Education in Chemistry – Royal Society of Chemistry. <https://edu.rsc.org/analysis/why-is-my-chemistry-curriculum-white/4014379.article>
- Nyamnjoh, F.B. (2016). *#RhodesMustFall: Nibbling at Resilient Colonialism in South Africa*. Langa RPCIG.
- Okri, B. (1988). *Stars of the New Curfew*. Secker & Warburg.
- Parry, B. (2002). Directions and Dead Ends in Postcolonial Studies. In D.T. Goldberg & A. Quayson (Hrsg.), *Relocating Postcolonialism* (S. 66–81). Blackwell.
- Peters, M.A. (2015). Why Is My Curriculum White? *Educational Philosophy and Theory*, 47 (7), 641–646. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1037227>
- Rhoden-Paul, A. (2015, 18. Juni). *Oxford Uni Must Decolonise Its Campus and Curriculum, Say Students*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/education/2015/jun/18/oxford-uni-must-decolonise-its-campus-and-curriculum-say-students>
- Roy, S. (2020, 9. September). *Guilt Lit*. LARB – Los Angeles Review of Books. <https://lareviewofbooks.org/short-takes/guilt-lit/>
- Rushdie, S. (1991). *Imaginary Homelands: Essays and Criticisms, 1981–1991*. Granta.
- Said, E. (1993). *Culture and Imperialism*. Knopf.
- Smith, Z. (2000). *White Teeth*. Hamish Hamilton.
- Srinivasan, A. (2016, 31. März). Under Rhodes. *London Review of Books*, 38 (7). <https://www.lrb.co.uk/the-paper/v38/n07/amia-srinivasan/under-rhodes>

- Stanat, P. & Edele, A. (2011). Migration und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (S. 181–192). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_16
- Wainaina, B. (2019, 2. May). *How to Write about Africa*. Granta. <https://granta.com/how-to-write-about-africa/>
- Weale, S. & Bakare, L. (2020, 30. September). *Many GCSE Pupils Never Study a Book by a Black Author*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/education/2020/sep/30/many-gcse-pupils-never-study-a-book-by-a-bame-author>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Adair, G. (2023). Postkoloniale Literatur, Kanondebatten und deren Relevanz für das Anglistik-Studium und den Englischunterricht in Deutschland. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 120–133. <https://doi.org/10.11576/pflb-6285>

Online verfügbar: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>