



Karina Becker / Michael Hofmann (Hrsg.)

Rassismussensibler Literaturunterricht

Grundlagen, Dimensionen,
Herausforderungen, Möglichkeiten

Karina Becker · Michael Hofmann (Hrsg.)

Studien zu einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik

Königshausen & Neumann

4/2023

Becker / Hofmann (Hrsg.)

—

Rassismussensibler Literaturunterricht

STUDIEN ZU EINER KULTURWISSENSCHAFTLICH
ORIENTIERTEN LITERATURDIDAKTIK

Herausgegeben von
Karina Becker und Michael Hofmann

Band 4

Rassismussensibler Literaturunterricht

Grundlagen, Dimensionen,
Herausforderungen, Möglichkeiten

Herausgegeben von
Karina Becker
Michael Hofmann

Königshausen & Neumann

Diese Publikation wurde unterstützt durch den
Open Access-Publikationsfond der Universitätsbibliothek und das Büro
für Gleichstellungsfragen der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.



This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 (BY) license, which means that the text may be be remixed, transformed and built upon and be copied and redistributed in any medium or format even commercially, provided credit is given to the author. For details go to <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> Creative Commons license terms for re-use do not apply to any content (such as graphs, figures, photos, excerpts, etc.) not original to the Open Access publication and further permission may be required from the rights holder. The obligation to research and clear permission lies solely with the party re-using the material.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Verlag Königshausen & Neumann GmbH, Würzburg 2023
Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier
Umschlag: skh-softics / coverart
Umschlagabbildung: Nicolas Ladino Silva: Experimentell © unsplash.com
Alle Rechte vorbehalten

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

ISBN 978-3-8260-7785-2

PDF-ISBN 978-3-8260-7873-6

<https://doi.org/10.36202/9783826078736>

www.koenigshausen-neumann.de

www.ebook.de

www.buchhandel.de

www.buchkatalog.de

Inhaltsverzeichnis

<i>Karina Becker</i> Grundlagen eines rassismussensiblen Literaturunterrichts.....	9
<i>Karina Becker / Michael Hofmann</i> Zur Konzeption des Bandes.....	23

Relevanz, Dimensionen und Herausforderungen einer rassismuskritischen Bildung

<i>Shadi Korooshy / Paul Mecheril / Saphira Shure</i> Rassismuskritik migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse	31
<i>Werner Wintersteiner</i> <i>Global Citizenship Education</i> als Perspektive für einen rassismuskritischen Deutschunterricht	53
<i>Benedikt Krumpen / Markus Tiedemann</i> Safer Spaces, Toleranz und die Grenzen der Vielfalt	69
<i>Thomas Gann</i> Das Fremde und das Andere. Begriffliche Differenzierungen im Kontext interkultureller Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik	87
<i>Johannes Odendahl</i> „... daß ich sie banne und erlöse.“ Zur produktiven Wendung von Diskriminierungshandlungen in Thomas Manns <i>Tonio Kröger</i>	103

Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften

<i>Nazli Hodaie</i> „Im System Schule da gibt's halt nur einen Weg“ – Schulische (Re-)Produktion einer orientalistischen Differenzordnung .	119
<i>Dorothee Schwendowius</i> Professionalisierung schulischer ‚Diversitätsakteur*innen‘ – biographieorientierte Ansätze für eine rassismus- und diskriminierungskritische Lehrer*innenbildung?	133

Kinder- und Jugendliteratur im rassismussensiblen Literaturunterricht

Nina Simon / Karim Fereidooni

„ohne Rücksicht taxierten sie alles Weibliche“ – Zur Relevanz
rassismuskritischer Fachdidaktik am Beispiel aktueller Jugendliteratur .151

Daniela A. Frickel

Diversitätssensible und rassismuskritische Analysen
aktueller Jugendliteratur – Hintergründe und Ansätze
im Kontext einer inklusionsorientierten Didaktik167

Michael Hofmann

Rassismussensible Kinderliteratur und antihegemoniale Phantastik:
Julian ist eine Meerjungfrau von Jessica Love187

Joseph Kebe-Nguema

Universalismus und Exotisierung in der deutsch-deutschen
Kinder- und Jugendliteratur.....205

Diversität und Intersektionalität im rassismussensiblen Literaturunterricht

Nishant K. Narayanan

Einheit und/in Diversität. Verortungen zwischen
Fremdem und Eigenem im DaF-Unterricht221

Magdalena Kijßling

Apologie für das Nebensächliche. Prinzipien einer
intersektional orientierten Unterrichtsmodellierung am Beispiel
von Aneignungsperspektiven zu einer jugendpopulären Fernsehserie ...235

Susanne Schul

Entfesselte Heldenhaftigkeit: Intersektionale Analysen
von Quentin Tarantinos *Django Unchained* im rassismus-
und diversitätssensiblen Literaturunterricht.....253

Critical Whiteness im rassismussensiblen Literaturunterricht

Johanna Tönsing

Chancen für einen rassismussensiblen Literaturunterricht.
Didaktische Perspektiven für das Lesen von Menschenzoogeschichten
in der Grundschule am Beispiel von Rainer Maria Rilkes Gedicht
Die Aschanti. Jardin d'Acclimatation (1902)277

Annette Kliewer

Das N-Wort vermeiden? Critical Whiteness und Ödön von Horváths *Jugend ohne Gott* im Literaturunterricht der Mittelstufe.....295

Erinnerungsarbeit im rassismussensiblen Literaturunterricht

Jean Bertrand Miguoué

Kolonialismus, Marginalität und europäische Weltgeschichte.
Rassismus als Herausforderung der Wissensproduktion in einer
(Erinnerungs-)Kultur der selektiven Amnesie und Verdrängung.....311

Iris Kruse / Julian Kanning

„Dass so was halt nie, nie wieder passiert...“ –
Zum didaktisch perspektivierten rassismuskritischen Potenzial
von Holocaust-Bilderbüchern zur Erinnerungsfigur Anne Frank333

Hajnalka Nagy

Lessings *Nathan* heute. Plädoyer für eine lebendige
Erinnerungskultur im ‚Literaturunterricht der Migrationsgesellschaft‘ .355

Über die Angaben der Autor*innen.....371

Karina Becker

Grundlagen eines rassismussensiblen Literaturunterrichts

„Rassismus als Ideologie wird auf sozialer Ebene reproduziert“ und wird auf institutioneller Ebene – „durch politische Abhandlungen, durch die Medien und auf dem Bildungssektor“ – „mitgeteilt und weitergeleitet“, schreibt die Rassismusforscherin Philomena Essed.¹ Mit Essed können wir Rassismus verstehen als

eine Ideologie, eine Struktur und ein[en] Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer [und/]oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ‚Rassen‘ oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden.²

Der ‚klassische Rassismus‘, der seine Ursprünge in der Zeit der Aufklärung hat und der Legitimation der Kolonisierung diente³, fußt auf einer hierarchischen Unterscheidung zwischen unterschiedlichen ‚Rassen‘ (die es als solche nicht gibt) und damit auf der Annahme einer Ungleichheit und Ungleichwertigkeit von Menschen und zwar aufgrund biologischer Kategorien wie Hautfarbe und Herkunft. In der nachsozialistischen Zeit argumentiert der ‚Neo-Rassismus‘ oder ‚Kulturrassismus‘ bzw. ‚Kulturalismus‘ mit kulturellen Zuschreibungen, wobei Kultur als statisch und als Entität verstanden und mit der faktischen oder zugeschriebenen Konfession, der Staatsangehörigkeit und der in einer Gesellschaft gesprochenen

¹ Philomena Essed: Die Niederländer als Alltagsproblem. Einige Anmerkungen zum Charakter des Weißen Rassismus, in: Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie, hg. von ders. und Chris Mullard, Felsberg 1991, S. 11–44, hier S. 15.

² Philomena Essed: Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden, in: Institut für Migrations- und Rassismusforschung (Hrsg.): Rassismus und Migration in Europa, Hamburg 1992, S. 373–387, hier S. 375.

³ Vgl. Gudrun Hentges: Schattenseiten der Aufklärung. Die Darstellung von Juden und ‚Wilden‘ in philosophischen Schriften des 18. und 19. Jahrhunderts. Schwalbach/Taunus 1999; George L. Mosse: Die Geschichte des Rassismus in Europa, Frankfurt am Main 2006.

Sprache(n) gleichgesetzt wird.⁴ Über Grenzziehungen zwischen Werten, Lebensstilen, Sprache(n), kulturellen und/oder religiösen Traditionen werden ‚Kulturen‘ als höher- oder minderwertig klassifiziert, Differenzen markiert und als unaufhebbar dargestellt.⁵

Beiden Rassismus-Begriffen ist gemein, dass eine Grenze zwischen dem Eigenen und Fremden gezogen und das Eigene als gut und besser und das Fremde als schlecht(er), böse, bedrohlich semantisiert wird, also nicht nur Ungleichheit und Ungleichwertigkeit angenommen, sondern auch Angst geschürt wird. Oftmals wird dem Fremden zudem mit einer wie auch immer beschaffenen Form von Gewalt begegnet.⁶ „Sich im Gegenbild des konstruierten Anderen zu definieren und dabei als zivilisierter zu imaginieren, ist ein zentraler Aspekt der Rassialisierung, der als ‚Othering‘ bezeichnet wird.“⁷ Dabei wird eine Gruppe von Menschen pauschal homogenisiert („alle sind gleich“), essentialisiert („weil ihre Natur so ist“, „sie sind wesentlich anders“) und dichotomisiert („ganz anders als wir“) und als essentialistisch hervorgebrachte Fremdgruppe der Eigengruppe gegenübergestellt. „Erst der Otheringprozess bringt also verschiedene Rassen hervor.“⁸ Er stellt eine „soziale Ausschließungspraxis“ dar, denn er „hierarchisiert, differenziert und entwertet Menschen, indem er ihnen konstruierte, meist negative gruppenspezifische Merkmale und Eigenschaften zuschreibt“.⁹

⁴ Inwiefern Religion, Sprache und Staatsangehörigkeit in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft als rassistisch relevante Unterscheidungsmerkmale des Neo-Rassismus benutzt werden, untersuchten u.a. Messerschmidt, Dirim und Kuria.

Astrid Messerschmidt: Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus, in: Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft, hg. von Anne Broden und Paul Mecheril, 2. Aufl. Bielefeld 2011, S. 41–57; İnci Dirim: „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft, in: Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung, hg. von ders., Paul Mecheril, Mechtild Gomolla [u.a.], Münster 2010, S. 91–112; Emily Ngubia Kuria: eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen, Berlin 2015.

⁵ Zur Frage nach der „Unvereinbarkeit der Kulturen“ siehe: Étienne Balibar: Gibt es einen ‚Neo-Rassismus‘?, in: Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten, hg. von dems. und Immanuel Wallerstein, Hamburg 1992, S. 247–260.

⁶ Zu Zahlen, Fakten und Hintergrundberichten vgl. die Zusammenstellung des „Mediendienst Integration“. Mediendienst Integration: Rassismus, online abrufbar unter der URL: <https://mediendienst-integration.de/desintegration/rassismus.html> [zuletzt abgerufen am 23.10.2022].

⁷ Iman Attia: Rassismus (nicht) beim Namen nennen, online abrufbar unter der URL: <https://www.bpb.de/apuz/180854/rassismus-nicht-beim-namen-nennen?p=0> [zuletzt abgerufen am 16.10.2022].

⁸ Ebd.

⁹ Ebd.

Wenn wir Rassismus als strukturierendes Merkmal der Gesellschaft verstehen, so wird die Vorstellung von rassistisurfreen Räumen unmöglich.¹⁰ Vielmehr müssen wir davon ausgehen, dass alle Menschen, sowohl *Weisse*¹¹ als auch Personen of Color¹², rassistisurfrelevantes Wissen besitzen und (re)produzieren.¹³

Lehrkräften in Schulen und Hochschulen kommt damit eine wichtige gesellschaftliche Funktion zu. Insbesondere Lehrkräfte an Schulen nehmen, da sie eine Erziehungsaufgabe wahrzunehmen haben, sowohl unbewusst als auch bewusst und absichtsvoll auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen Einfluss. Sie wirken für Kinder und Jugendliche als Vorbilder in Wertorientierungen, Haltungen und Handlungen. Welche Themen sie setzen, wie sie damit umgehen und welche Probleme sie ansprechen, prägt auch ihre Schüler*innen.

Im letzten Bericht der Antirassismus-Kommission des Europarats zu Deutschland aus dem März 2020 ist zu lesen, dass Deutschland zwar „gute Praktiken entwickelt“ habe, um Rassismus zu begegnen, es aber auch Themen gebe, „die Anlass zur Sorge bereiten“:

Die Lehrkräfte sind nicht ausreichend auf das Unterrichten in einem vielfältigen Umfeld vorbereitet, da weder Menschenrechte, noch das Unterrichten in vielfältigen Klassen oder der Umgang mit Diskriminierung und Mobbing obligatorischer Bestandteil des Studiums auf Lehr-

¹⁰ Vgl. Jette Stockhausen / Karim Fereidooni: „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ – Eine rassistisurfkritische Betrachtung der Programmatik, in: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 23 (2017), H.2 [Themenheft: Aus- und Fortbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder], S. 106–124.

¹¹ Vgl. u.a. Claus Melter: Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit, Münster 2006; Karin Scherschel: Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren, Bielefeld 2006; Robin Di Angelo: White Fragility: Why It’s So Hard for White People to Talk About Racism, Boston 2018.

¹² Vgl. u.a. Behnaz A. Mirzai: A history of slavery and emancipation in Iran 1800–1929. University of Texas 2017; Behnaz A. Mirzai / Ismael M. Montana / Paul E. Lovejoy: Slavery, Islam and Diaspora, Trenton 2009; Tidiane N’Diaye: Der verschleierte Völker mord: Die Geschichte des muslimischen Sklavenhandels in Afrika, Hamburg 2010.

¹³ In Anlehnung an Noah Sow (2018) wird Schwarz groß geschrieben, um die soziale Konstruktion dieser Kategorie sowie „die politische Realität und Identität“ zu kennzeichnen: „Bei ‚we‘ handelt es sich ebenfalls um eine Konstruktion. Da dieser Begriff aber im Gegensatz zu ‚Schwarz‘ keine politische Selbstbezeichnung aus einer Widerstandssituation heraus ist, wird er [...] klein geschrieben“ (Noah Sow: Deutschland Schwarz We. Der alltägliche Rassismus, Norderstedt 2018, S. 25). Um den Konstruktcharakter aber ebenfalls zu markieren, wird *we* in Kursiva gesetzt.

amt, des Referendariats oder der Fortbildung in den Bundesländern sind.¹⁴

Die Kommission schlägt den Bundesländern unter anderem vor, dass

die Lehrkräfte besser ausgebildet werden, damit sie einen qualitativ guten und inklusiven Unterricht in vielfältigen Klassen bieten, in Fällen von Mobbing und Diskriminierung eingreifen und auf diesem Wege Bedingungen schaffen können, unter denen die Schüler jeglicher Herkunft in einem geschützten Raum aufwachsen, ihr volles Potenzial entwickeln und die bestmöglichen schulischen Ergebnisse erreichen können.¹⁵

Auch wenn der Auftrag an die Bundesländer und die entsprechenden Bildungsinstitutionen deutlich benannt ist, so ist hierfür weder das notwendige Ausbildungskonzept noch die institutionelle oder fachliche Verantwortung geklärt. Vielmehr offenbart sich eine „Leerstelle zwischen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern und der Erwartung an ihr Professionsprofil“.¹⁶ Ist der Umgang mit Diversität generell und eine rassismuskritische Bildung speziell ein Thema für die erste, zweite und/oder dritte Ausbildungsphase? Wie könnte ein phasenübergreifendes Konzept aussehen? Ist eine rassismuskritische Bildung Aufgabe der jeweiligen Fachwissenschaften, der Fachdidaktiken und/oder der Erziehungswissenschaften an den Universitäten? Wie könnte hier eine interdisziplinäre Zusammenarbeit aussehen? Auch hierzu muss festgestellt werden, dass die „wissenschaftliche Auseinandersetzung mit schulischer und universitärer Rassismuskritik [...] noch in den Kinderschuhen“ steckt, wie Karim Fereidooni und Mona Massumi im Jahr 2015 diagnostizierten.¹⁷ Inwiefern ist also Rassismuskritik Teil der wissenschaftlichen Auseinandersetzung in der Literaturdidaktik?

Literaturdidaktik als Kulturwissenschaft in der postmigrantischen Gesellschaft

Nachdem bereits Karlheinz Fingerhut 1996 die Fachdidaktik Deutsch als „Teil einer kulturwissenschaftlichen Germanistik“ beschrieben hatte und auch die Pädagogik dazu übergegangen war, sich als Kulturwissenschaft zu betrachten und „pädagogische Situationen, Handlungen und Konzepte [...]

¹⁴ Council of Europe: ECRI-Bericht über Deutschland, S. 14, online abrufbar unter der URL: <https://rm.coe.int/ecri-report-on-germany-sixth-monitoring-cycle-german-translation-/16809ce4c0#page=7> [zuletzt abgerufen am 16.10.2022].

¹⁵ Ebd., S. 15.

¹⁶ Karim Fereidooni / Mona Massumi: Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, online abrufbar unter der URL: www.bpb.de/apuz/212364/rassismuskritik-in-der-lehrerausbildung [zuletzt abgerufen am 03.07.2020].

¹⁷ Ebd.

als kulturelle Phänomene zu verstehen“¹⁸, spezifizierte Matthis Kepser rund 20 Jahre später den Auftrag der Deutschdidaktik zu einer „*eingreifenden Kulturwissenschaft*“, die sich nicht nur an der „Erfassung, Beschreibung und Erklärung kultureller Phänomene“ beteilige, sondern auch „Veränderung“ erwirke, indem sie „Lehr-Lernprozesse als kulturelle Handlungen kritisch reflektiert und kommentiert“, „Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge“ generiert und über Aus- und Weiterbildung in die Praxis hinein wirkt.¹⁹ Da von einem dynamischen Kulturbegriff auszugehen ist, sich ‚Kultur‘ stetig verändert und damit auch der Bezugsrahmen der Deutschdidaktik, hat diese sich stets zu hinterfragen und eventuell neu auszurichten, jedenfalls ihre Gegenstände und Fragestellungen stets auf den Prüfstand zu stellen.

Den jeweiligen Fachdidaktiken kommt die Aufgabe zu, fachdidaktisch-wissenschaftliche Erkenntnis zu generieren und diese in fachdidaktische Vorschläge für die Unterrichtspraxis zu transferieren und sodann zu evaluieren. Dabei hat sie selbst eine „Standpunktreflexivität“ zu betreiben und gewohnte Denkweisen, Untersuchungspraktiken und benutzte Quellen zu befragen.²⁰ Für die Deutschdidaktik bedeutete dies beispielsweise in den letzten Jahren, den Text- und Medienbegriff zu überarbeiten²¹, Mehrsprachigkeit und Migration als Chance zu begreifen²², den Literaturkanon zu erweitern²³, die Gegenstände des Deutschunterrichts zu ergän-

¹⁸ Karlheinz Fingerhut: Literaturdidaktik – eine Kulturwissenschaft, in: Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik, hg. von Jürgen Belgrad und Hartmut Melenk, Baltmannsweiler 1996, S. 50–72, hier S. 56; Paul Mecheril / Monika Witsch: Cultural Studies, Pädagogik, Artikulationen. Einführung in einen Zusammenhang, in: Cultural Studies und Pädagogik, hg. von dens., Bielefeld 2006, S. 7–19, hier S. 12.

¹⁹ Matthis Kepser: Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld, in: Didaktik Deutsch 18 (2013), H.34, S. 52–68, hier S. 58f.

²⁰ Zur Notwendigkeit einer „Standpunktreflexivität“ gerade in der rassismuskritischen Bildung siehe Nina Simon / Karim Fereidooni: Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken, in: Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, hg. von dens., Wiesbaden 2021, S. 1–17, hier S. 7.

²¹ Vgl. etwa Michael Staiger: Medienbegriffe – Mediendiskurse – Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik, Baltmannsweiler 2007.

²² Vgl. İnci Dirim: Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext, in: *Spannungsfelder der Lehrerbildung. Beiträge zu einer Reformdebatte*, hg. von ders. und Kevin Perner, Bad Heilbrunn 2019, S. 109–125; Heidi Rösch: Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft, Stuttgart 2017.

²³ Vgl. Michael Hofmann: Die Erweiterung des deutschen schulischen Kanons durch die deutsch-türkische Literatur – Grundlagen und Perspektiven, in: Deutsch-türkische und türkische Literatur. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven, hg. von dems. und Inga Pohlmeier, Würzburg 2013,

zen²⁴ und auch darüber nachzudenken, wie sie Lehrkräfte auf das Unterrichten in einer diversen Gesellschaft vorbereiten kann.²⁵

Und so hat sich die Deutschdidaktik nun im Zuge von Migration, Flucht und Einwanderung der letzten Jahre und der Entwicklung hin zu einer allgemein durch (nicht nur sprachliche und kulturelle) Diversität geprägten Gesellschaft mit der Frage zu beschäftigen, was ‚Deutschsein‘ und Deutschunterricht in unserer gegenwärtigen Gesellschaft heißt, letztlich auch, wie ‚politisch‘ der Deutschunterricht sein kann, darf, soll.²⁶

Sicherlich verlangt die kulturelle Diversität der Gesellschaft eine Aufgabe hegemonialer Diskurse, wie sie unter dem Oberbegriff ‚Leitkultur‘ geführt wird/wurde, und eine Hinwendung zu selbstkritischen Perspektiven, die, wie es die „reflektierte Interkulturelle Pädagogik“ schon für sich bestimmt hat, eine „Auseinandersetzung mit den Bedingungen, Formen und Folgen von ethnischen, kulturellen und religiösen Zuschreibungen und Identifikationen sowie ihrer gesellschaftspolitischen, sozialen und individuellen Bedeutung“ betreibt und diese bei Lehrenden und Lernenden fördert sowie fordert.²⁷ Neben selbstkritischen Diskursen sind aber auch solche der Dominanz- bzw. Herrschaftskritik notwendig, die hegemoniale Lesarten in postkolonialen und postmigrantischen Diskursen aufzubrechen helfen.²⁸ Der Begriff des „Postmigrantischen“, so Naika Foroutan,

S. 47–61; Michael Hofmann: *Interkulturelle Literaturwissenschaft*, Paderborn 2006.

²⁴ Hierzu zählt beispielsweise die Beschäftigung mit Computerspielen oder Poetry Slam. Vgl. etwa Matthis Kepser: *Computerspielbildung als Auftrag für die sprachlichen Fächer in der Schule. Versuch eines neuen Kompetenzmodells*, in: *Informationen zur Deutschdidaktik* 43 (2019), H.1, S. 104–122; Jan Boelmann: *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen*, München 2015; Petra Anders: *Poetry Slam im Deutschunterricht*, Hohengehren 2015.

²⁵ Vgl. Wiebke Dannecker / Kirsten Schindler: *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*, Bochum 2022.

²⁶ Mit den „Dimensionen des Politischen“ in der Deutschdidaktik beschäftigte sich beispielsweise die Tagung des Symposium Deutschdidaktik e.V., die 2022 in Wien stattfand. Vgl. *Symposium Deutschdidaktik: SDD 2022. Dimensionen des Politischen*, online abrufbar unter der URL: <https://sdd2022.univie.ac.at/sdd-2022/> [zuletzt abgerufen am 16.10.2022].

²⁷ Ulrike Hormel / Albert Scherr: *Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft*, in: *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*, hg. von Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla, Wiesbaden 2009, S. 45–60, hier S. 52.

²⁸ Konzepte für eine postkoloniale Literaturdidaktik stammen von Magdalena Kißling (*Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*, Bielefeld 2020). Dimensionen einer postmigrantischen Literaturdidaktik diskutierten Nazli Hodaie (*Der Postmigrantische Literaturunterricht*, in: *Heimat in der postmigrantischen Gesellschaft. Literaturdidaktische Perspektiven*, hg. v. Renata Behrendt und Söhnke Post, Baltmannsweiler 2022, S. 133–148) und Nazli

verweist auf eine stetige Hybridisierung und Pluralisierung von Gesellschaften, die zwar nicht allein durch Migration erzeugt, jedoch an ihr entlang verhandelt werden. Migration wirkt als zentraler diskursiver Treiber in dieser Gesellschaft und ordnet kulturelle Erzählungen, nationale Narrative und Prämissen der Zugehörigkeit neu.²⁹

Der Begriff ‚postmigrantisch‘ bedeutet dabei nicht, dass die Migration abgeschlossen ist, sondern sich ein Einwanderungsland, wie es auch Deutschland ist, in einem Prozess befindet, in welchem Zugehörigkeiten, nationale (kollektive) Identitäten, Partizipation und Chancengerechtigkeit von Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit, aber auch im Bildungsbereich nachverhandelt und neu justiert werden. Der Blick des Postmigrantischen ermöglicht, so Erol Yıldız, eine „kontrapunktische Deutung gesellschaftlicher Verhältnisse“. ³⁰ Den hegemonialen Blick im Sinne Spivaks zu „verlernen“ bedeutet ³¹, die gewohnten Denkräume zu verlassen und alle in der Gesellschaft vertretenen Menschen als gleichberechtigt anzuerkennen. Eine solche Perspektive hat zur Folge, dass nicht die Mehrheit den Blick auf die Gesellschaft bestimmt und die Norm definiert und Migrierte und Nicht-Privilegierte nicht als die Anderen (‚Othering‘) betrachtet werden, weil sie gegen die ‚herrschende‘ Erwartung verstoßen, nicht der Norm der gesellschaftlichen Mehrheit entsprechen und insofern unterlegen sind.

Für die Deutschdidaktik und den Deutschunterricht zieht dies nicht unerhebliche Dilemmata mit sich. Die Anerkennung von Diversität und die Ausgestaltung eines hegemoniekritischen Blicks im Sprach- und Literaturunterricht steht im Bewusstsein der Problematik, dass Schule ihrerseits „in gesellschaftliche (Macht)Verhältnisse involviert ist“. ³² Die Literaturdidaktik hat aber die Möglichkeit, durch die Auswahl ihrer Gegenstände, durch ihren Blick auf traditionelle Inhalte und durch die Gestaltung der didaktisch-methodischen Formen und Konzepte konventionelle Diskurse zu dekonstruieren und den hegemonialen Blick zu überwinden, indem sie beispielsweise Gegenwartsliteratur, auch im Bereich der Kinder- und Ju-

Hodaie, Michael Hofmann, Hajnalka Nagy und Karina Becker auf dem Symposium Deutschdidaktik 2022 in Wien (Literaturdidaktik der „postmigrantischen Gesellschaft“, online abrufbar unter der URL: https://sdd2022.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/k_sdd2022/Panels/Panel_5_Hodaie_pdf [zuletzt abgerufen am 16.10.2022]).

²⁹ Naika Foroutan: Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie, Bielefeld 2019, S. 48f.

³⁰ Erol Yıldız: Ideen zum Postmigrantischen, in: Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik, hg. von Naika Foroutan, Juliane Karakayali und Riem Spielhaus, Frankfurt/New York 2018, S. 19–34, hier S. 31.

³¹ Vgl. Gayatri Chakravorty Spivak: The Spivak Reader, hg. von Donna Landry und Gerald Maclean, New York/London 1996.

³² Simon / Fereidooni [Anm. 20], S. 6.

gendliteratur, mit Themen von Migration, Flucht, Diversität, Rassismus in die Diskussion einbringt und die immanenten Spannungen und zeitbedingten Widersprüche in einer Re-Lektüre der kanonischen Literatur des 18. bis 20. Jahrhunderts herausarbeitet.

Aufgaben einer rassismussensiblen Literaturdidaktik

Ein rassismussensibler Literaturunterricht setzt eine rassismuskritische Bildung der Lehrkräfte voraus. Verdienst der rassismuskritischen Bildungsforschung ist es, die ineinander verwobenen Spannungsverhältnisse von Wissen und Macht der Lehrkräfte, deren Haltungen und Wertungen sowie Einbettungen in institutionelle und gesellschaftliche Strukturen und Vorgaben und die Konsequenzen auf ihre Unterrichtsgestaltung und ihre Erziehung und Bildung von Heranwachsenden in den Blick genommen und kritisch evaluiert zu haben. Rassismuskritik bedeutet dabei nicht moralisches Urteil, sondern Aufklärung. Unter Rassismuskritik verstehen Paul Mecheril und Claus Melter

zum Thema [zu] machen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismen vermittelt sind und Rassismus stärken. Rassismuskritik zielt darauf ab, auf Rassekonstruktionen beruhende beeinträchtigende, disziplinierende und gewaltvolle Unterscheidungen zu untersuchen, zu schwächen und alternative Unterscheidungen deutlich zu machen.³³

Die Auseinandersetzung mit der eigenen rassismusrelevanten Sozialisation, den eigenen Einstellungen und Werten (beliefs) in der Aus- und Weiterbildung der (angehenden) Lehrkräfte stellt die Grundlage für eine rassismussensible Unterrichtsgestaltung und für die rassismuskritische Arbeit an den Gegenständen dar.

Eine rassismussensible Unterrichtsgestaltung erfordert dabei, „Personen in ihrer Unterschiedlichkeit [und in ihren Gemeinsamkeiten, K.B.] anzuerkennen und allen gleiche Rechte zu gewähren“ sowie „ungewollte Zuschreibungen, Stereotypisierungen, Stigmatisierungen und Diskriminierungen zu erkennen und diesen entgegen zu wirken“.³⁴

³³ Paul Mecheril / Claus Melter: Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus, in: Migrationspädagogik, hg. von dens., İnci Dirim, Maria Do Mar Castro Varela [u.a.], Weinheim/Basel 2010, S. 150–178, hier S. 172.

³⁴ Verena Eickhoff / Lars Schmitt: Herausforderungen hochschulischer Diversity-Politik. Für einen reflexiven, differenz- und ungleichheitssensiblen Umgang mit einem deutungs offenen Phänomen, in: Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwal-

Neben diesen allgemeindidaktischen Anforderungen ergeben sich für die jeweiligen Fachdidaktiken und den Fachunterricht weitere Erfordernisse konkreter Natur. Dem Sammelband *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* von Karim Fereidooni und Nina Simon ist es zu verdanken, eine rassismuskritische universitäre Lehrer*innenbildung nicht allein als Aufgabe für die erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen zu betrachten, sondern allen voran als Aufgabe für die einzelnen Fachdidaktiken und Fachwissenschaften zu fordern:

Rassismuskritische Fachdidaktiken stellen in einer Migrationsgesellschaft eine unabdingbare Notwendigkeit für (künftige) Lehrer*innen dar, kann doch (nur) eine Dekonstruktion rassismusrelevanter Sachverhalte innerhalb der Fachdidaktiken dazu führen, Rassismen nicht (unhinterfragt) zu (re)produzieren. Um zu einer rassismuskritischen Unterrichtsplanung und damit zu rassismuskritischen fachdidaktischen Überlegungen zu gelangen, müssen deshalb fachwissenschaftliche Phänomene aus einer rassismuskritischen Perspektive reflektiert und dekonstruiert werden.³⁵

Wenn wir die Deutschdidaktik mit Matthis Kepser als „*eingreifende Kulturwissenschaft*“ verstehen, die sich nicht mit der „Erfassung, Beschreibung und Erklärung“ begnügt, sondern auch „Veränderung“ bewirken will, so muss sie auch Vorschläge für Gegenstände, Konzepte und Modelle unterbreiten. Dies kann die Literaturdidaktik im Hinblick auf einen rassismussensiblen Literaturunterricht auf vier Ebenen erreichen:

Sie kann erstens durch beispielhafte rassismuskritische Analysen von kanonischer und Gegenwartsliteratur, einschließlich der Kinder- und Jugendliteratur, Filme, Hörbücher und -spiele, Computerspiele, Comics, sozialen Medien, sowie von in Schulbüchern und Materialien von Schulbuchverlagen angebotenen Texten und Medien zeigen, wie Differenz- und damit auch Herrschaftsverhältnisse in Texten und Medien angelegt sind, wie nicht markierte Gruppen unschwellig als Normalität konzipiert sind und Othering betrieben wird. Hier kann etwa auf die von Birgit Rommelspacher identifizierten Mechanismen rassistischer Gruppenkonstruktionen – durch Naturalisierung, Polarisierung, Hierarchisierung, Homogenisierung – zurückgegriffen werden³⁶, woraus schließlich „Krite-

tung, hg. von Karim Fereidooni und Antonietta P. Zeoli, Wiesbaden 2016, S. 199–228, hier S. 209f.

³⁵ Simon / Fereidooni [Anm. 20], S. 1.

³⁶ Birgit Rommelspacher: Was ist eigentlich Rassismus?, in: Rassismuskritik, hg. von Claus Melter und Paul Mecheril, Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung, 2. Aufl. Schwalbach/Taunus 2011, S. 25–38, hier S. 29.

rien für eine diversitätssensible Textanalyse“ erwachsen³⁷, die Studierenden, Lehrkräften und Schüler*innen Hilfestellung für eine rassismussensible Lektüre und Analyse von Texten – auch in intersektionaler Perspektive – geben können. Ferner kann durch syn- und diachrone kontextualisierende Interpretationen Rassismus in seiner historischen Dimension aufgearbeitet und so über das (historische) Entstehen von Bildern vom Anderen aufgeklärt werden.³⁸ Wie notwendig dies ist, zeigen Studien aus jüngster Zeit zum Rassismus in deutschen Schulbüchern, hier insbesondere in Geschichts-, Politik-, Religions- und Englischbüchern.³⁹ Eine umfassende Analyse von Deutschschulbüchern steht allerdings aus. Auch diskursanalytische Untersuchungen von Interviewmaterial können einen entscheidenden Beitrag dazu liefern, rhetorische Strategien, etwa auch in den sozialen Medien, zu verstehen und sie dann zu identifizieren.⁴⁰ So zeigen etwa die Untersuchungen Marieluise Mühes zu alltagsrassistischen Äußerungen in Interviews, dass Rassismus zwar normativ geächtet wird, aber diskursiv relativiert wird durch Verleugnungsstrategien („Ja, aber“-Strategie), Strategien der positiven Selbstdarstellung, Autoritätszitate, Täter-Opfer

³⁷ Karina Becker / Martina Kofer: Zur Intersektionalität von Gender und Race. Kriterien für eine diversitätssensible Textanalyse, in: Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten, hg. von Wiebke Dannecker und Kirsten Schindler, Bochum 2022, S. 69–83.

³⁸ Vgl. etwa Karina Becker: „Nun, Gott sei Dank, ist ein polnischer Graf da aus wildester Ferne!“ Nationale Stereotype in der realistischen Literatur aus kulturwissenschaftlicher Perspektive, in: *Literatura a polityka – Literatur und Politik*, hg. von Tomasz Szybisty, Warschau 2020, S. 405–417.

³⁹ Vgl. Elina Marmer: Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern, in: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36 (2013), H.2, S. 25–31; Falk Pingel: Zur Darstellung des Antisemitismus in deutschen Schulbüchern. Eckert. Dossiers 9 (2017), online abrufbar unter der URL: https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/218/ED9_Pingel_Antisemitismus.pdf?sequence=1&isAllowed=y [zuletzt abgerufen am 16.10.2022]; Jule Bönkost: Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern. „Verbesserte“ Schulbuchinhalte reichen nicht aus, Eckert. Dossiers 1 (2020), online abrufbar unter der URL: https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/314/B%C3%B6nkost_Dekonstruktion%20von%20Rassismus%20in%20Schul%C3%BCchern.pdf?sequence=1&isAllowed=y [zuletzt abgerufen am 23.10.2022]; Jule Bönkost: Zur Konstruktion des Rassediskurses im Englisch-Schulbuch. *IN-PUTS – Kritische Beiträge zum postkolonialen und transkulturellen Diskurs*, Bd. 5, Trier 2014.

⁴⁰ Vgl. hierzu etwa Vanessa Kanz' Untersuchungen zu „Echokammern“. Vanessa Kanz: Die Echokammer als rechter Resonanzraum. Eine Analyse von Resonanzphänomenen innerhalb der Kommentarspalte eines AfD-Facebook-Beitrags, in: *Skandalisieren, stereotypisieren, normalisieren. Diskurspraktiken der Neuen Rechten aus sprach- und literaturwissenschaftlicher Perspektive*, hg. von Steffen Pappert, Corinna Schlicht, Melani Schröter [u.a.], Hamburg 2021, S. 167–194.

Umkehrung etc.⁴¹ Unterstützt würden die Äußerungen, so Mühe, durch sprachliche Bilder oder Kollektivsymbole: Migrant*innen träten in „Rudeln“ oder „Massen“ auf, wollten sich nicht anpassen, seien kriminell.⁴²

Auch intersektionale Analysen können dazu beitragen, rassistische Gruppenschreibungen zu identifizieren. Wie Margret Jäger zeigt, ist häufig eine Verschränkung zwischen Rassismus und Sexismus festzustellen: Sexismus wird dabei aus der eigenen Kultur exkludiert und als beklagenswertes, kulturelles Phänomen auf die Anderen projiziert, sodass es als argumentative Stütze für die negativen Bewertungen von Migrant*innen fungiert.⁴³ Nina Simon hat dies an aktueller Kinder- und Jugendliteratur gezeigt.⁴⁴

Durch den Einbezug aktueller Forschungsergebnisse der Bezugswissenschaften (Migrationspädagogik, Critical Whiteness, Diversity Studies, Interkulturalitätsforschung) schließlich bleibt die Literaturdidaktik anschlussfähig an aktuelle Diskurse.

Zweitens kann die Literaturdidaktik darin unterstützen, geeignete Literatur für den Unterricht zu identifizieren, die entweder Rassismen und Stereotype vermeidet oder Rassismen dekonstruiert, empowernd ist und Standpunktreflexivität für Schüler*innen und Lehrkräfte ermöglicht. Hierbei kann auf die Kriterien zurückgegriffen werden, die Heidi Rösch für die Auswahl von „wertvoller“ interkultureller Kinder- und Jugendliteratur entwickelt hat: Multiperspektivisch angelegte Literatur, die eine „doppelte Optik als Anregung zur Selbst- und Fremdrelexion“ anbietet⁴⁵, indem Figuren aus verschiedenen Blickwinkeln gezeichnet werden, wirkt der Annahme entgegen, es gäbe die ‚eine‘, ‚richtige‘, ‚normale‘ Perspektive der Dominanzgesellschaft. Eine intendierte „(mehrfache) Adressiertheit“ des Textes, und hier nicht nur eine „ethnische“ Mehrfachadressiertheit, wie sie Heidi Rösch mit Blick auf die interkulturelle Literatur im Blick hatte⁴⁶, ermöglicht Identifikationen für alle Leser*innen und für erfahrene

⁴¹ Marieluise Mühe: Rassistische Diskurse im Einwanderungsland Deutschland. Das Aushandeln von Flucht und Asyl über soziale Medien im lokalen Raum, in: Working Paper 15 (2017), Center for North African and Middle Eastern Politics, Freie Universität Berlin, S. 21, online abrufbar unter der URL: https://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/forschung/international/vorderer-orient/publikation/working_papers/wp_15/WP15_Marieluise_05.pdf [zuletzt abgerufen am 02.10.2022].

⁴² Ebd.

⁴³ Vgl. Margret Jäger: *Fatale Effekte. Die Kritik am Patriarchat im Einwanderungsdiskurs*, DISS. 1996, S. 219.

⁴⁴ Vgl. Nina Simon: *Der Jugendroman *Unser wildes Blut* – Rassismuskritische Analyse und deutschdidaktische Überlegungen*, in: Simon / Fereidooni [Anm. 20], S. 411–434.

⁴⁵ Heidi Rösch: *Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur?*, in: *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, 6 (2006), H.2, S. 94–103, hier S. 96.

⁴⁶ Ebd., S. 97.

Leser*innen sogar eine dominanzkritische Lesart, die eine rassismuskritische Standpunktreflexivität befördert. Beide Faktoren begünstigen schließlich einen „Perspektivenwechsel“⁴⁷, also ein Hin- und Herwechseln zwischen verschiedenen Perspektiven, bei dem der Leser/die Leserin dazu angehalten wird, mehr das Verbindende als das Trennende in den Blick zu nehmen und ein in Hierarchien angelegtes Denken im Sinne Spivaks zu „verlernen“.

Die Literaturdidaktik hat drittens die Möglichkeit, die in ihrem Fach etablierten Lehr-Lern-Arrangements und didaktischen Konzepte und Modelle zu überdenken und Vorschläge zu unterbreiten, Lernwege rassismussensibel zu gestalten. Dabei steht sie vor der Herausforderung, durch Dekonstruktion und Aufklärung „Zerrüttung“ und „Zementierung“ zu bewirken: Nina Simon weist darauf hin, dass die gewaltvolle Wiederholung hegemonialer Diskurse im Unterrichtsetting „Zerrüttung“ zur Folge habe und durch die Dekonstruktion der Zuschreibung von Anderen/Expert*innen oder der Wir-Gruppe diese Gruppenvorstellung zementiert werden können.⁴⁸ Lehr-Lern-Wege sind daher so anzulegen, dass die Thematisierung von Rassismen zwar zur Aufklärung, aber nicht zur Verfestigung, vielmehr zur Dekonstruktion und Kritikfähigkeit führt und bei den Schüler*innen zu Wissenserwerb, Sensibilisierung, Dekonstruktion und zu Reflektionsprozessen über die Konstruktion des Anderen in Gang setzt. Denkbar sind hier historisch-kontextualisierende, (auto)biographische und präfigurative Zugriffe, die Standpunktreflexivität, Machtkritik, aber auch Kontroversen erlauben.

Mithilfe von Informationstexten, Lehrfilmen, Interviews mit Betroffenen u.Ä. kann über Fakten und Geschichte des Rassismus aufgeklärt werden, vor deren Folie dann literarische Texte analysiert und interpretiert werden, die subversiv oder offenkundig rassistisch argumentieren bzw. erzählen.⁴⁹ (Auto)Biographische bzw. selbstbezogene Einschätzungen zu Figuren, Textstellen, Bildern ermöglichen eine Auseinandersetzung mit eigenen Werthaltungen und Einstellungen. Zurückgegriffen werden kann hier auf den Anti-Bias-Ansatz, der im Zuge der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung in den 1980er Jahren in den USA entwickelt wurde und zum Ziel hat, die eigene „Voreingenommenheit“ (bias), die aufgrund von Vorurteilen und einseitigen Beurteilungen entstehen, in einer intersektionalen Perspektive und unter Hinzuziehung gesellschaftlicher und institutioneller Strukturen aufzudecken und Diskriminierungen auf der zwischenmensch-

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Simon [Anm. 44], S. 425.

⁴⁹ Ein reichhaltiges Material an Texten, Filmen und Interviews bietet beispielsweise: Tupoka Ogette: Exit Racism – rassismuskritisch denken lernen, online abrufbar unter der URL: <https://www.exitracism.de/materialien.html> [zuletzt abgerufen am 16.10.2022].

lichen, institutionellen und gesellschaftlich-kulturellen Ebene abzubauen. So kann das persönliche Erleben mit der strukturellen Ebene verknüpft werden.⁵⁰ Während der Critical Whiteness Ansatz speziell bei *Weißten* zur Reflexion der persönlichen Eingebundenheit in rassistische Strukturen anleiten will, ist der Anti-Bias-Ansatz für alle anwendbar.

Literatur vermag es aber auch, „von den tatsächlichen, außerliterarischen Gegebenheiten in Form von explizit oder implizit utopischen Zukunftsentwürfen abzuweichen“.⁵¹ Dieses utopische Potential zu nutzen, ist eine Chance für den rassismussensiblen Literaturunterricht, der die Schüler*innen durch den präfigurativen Entwurf in Collagen, Essays, Computerspielen u.Ä. die Möglichkeit geben kann, Veränderung konkret zu gestalten und damit kritisch über gegebene gesellschaftliche Strukturen nachzudenken.⁵²

Die Literaturdidaktik als Disziplin an den Universitäten hat viertens ihre eigenen Inhalte und ihre eigene Didaktik kritisch zu reflektieren. Schüler*innen dazu anzuregen, Rassismen in Texten und Medien zu erkennen und zu dekonstruieren sowie die Funktion und die Mechanismen von Otheringprozessen kritisch zu durchdringen, erfordert von (angehenden) Lehrkräften eine rassismuskritische Bildung bereits an den Universitäten. Auch die universitäre Lehrer*innenbildung muss „rassismuskritische Reflexionsanlässe bereitstellen [...], im Rahmen derer die Hierarchisierung kulturalisierender und rassismusrelevanter Markierungen dekonstruiert werden können“.⁵³ Dies erfordert ein Überdenken eigener Entscheidungen bei der Auswahl von Literatur, bei der inhaltlichen Ausrichtung der Lehrveranstaltungen, bei didaktisch-methodischen Entscheidungen in den Seminaren und eine Arbeit an den eigenen beliefs – als Disziplin und als Lehrende*r.

⁵⁰ Vgl. Bettina Schmidt / Katharina Dietrich / Shantala Herdel: Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis – kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes, in: Rassismuskritik, hg. von Wiebke Scharathow und Rudolf Leiprecht, Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwalbach/Taunus 2011, S. 154–170, hier S. 160.

⁵¹ Gabriele von Glasenapp: Möglichkeitsräume, in: Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven, hg. von Daniela A. Frickel, Andre Kagelmann, Andreas Seidler [u.a.], Frankfurt am Main 2020, S. 27–47, hier S. 28.

⁵² Siehe hierzu: Karina Becker und Martina Kofer: „Eine andere Welt ist möglich“ – utopisches Denken in Salah Naouras Kinderroman *Dilip und der Urknall und was danach bei uns geschah*, in: Autoren vor Ort 2020: Salah Naoura, hg. von Bettina Oeste, Duisburg-Essen 2022, S. 63–78.

⁵³ Simon / Fereidooni [Anm. 20], S. 4.

Karina Becker / Michael Hofmann

Zur Konzeption des Bandes

Racial Profiling, rassistisch motivierte Straftaten, Migration, Flucht und Einwanderung gehören zu den Stichworten, die den gesellschaftlichen Diskurs in Deutschland in den letzten Monaten und Jahren neben vielen anderen prägten. Da Rassismus als Ideologie auch auf institutioneller Ebene, beispielsweise im Bildungssektor, wissentlich oder unwissentlich mitgeteilt und weitergeleitet wird, gilt es an Schulen und Universitäten für Diversität zu sensibilisieren, Rassismen und Stereotype in Köpfen offenzulegen, zu hinterfragen und zu dekonstruieren und die zukünftigen Lehrkräfte sowie Heranwachsenden mit intersektionalen Perspektiven vertraut zu machen. In den fachdidaktischen Diskursen an den Universitäten sowie in den Unterrichtsempfehlungen und -materialien fristen diese Themen jedoch bislang ein Schattendasein.

Die folgenden Beiträge sind im Rahmen der Tagung *Neue Perspektiven auf eine kultur- und humanwissenschaftlich orientierte Deutschdidaktik – Interdisziplinäre und internationale Sichtweisen auf eine rassismussensible Lehre und Ausbildung an Schulen und Universitäten* entstanden, die am 2. / 3. Juni 2021 stattfand und sich mit internationalen und interdisziplinären Sichtweisen der Frage annäherte, wie ein rassismussensibler Literaturunterricht gestaltet werden könnte.¹ Ergänzt wurden die Vorträge um eine Podiumsdiskussion zum Thema *Diversität als Wissensperspektive für eine intersektionale Bildung* mit Chantal-Fleur Sandjon (afrodeutsche Autorin), Josephine Apraku (Institut für diskriminierungsfreie Bildung, Berlin), Prof. Dr. Gesine Schiewer (Interkulturelle Germanistik, Universität Bayreuth), Prof. Dr. Heidi Rösch (Interkulturelle Literaturwissenschaft und -didaktik, PH Karlsruhe) sowie eine Lesung der Ingeborg-Bachmann-Preisträgerin Sharon Dodua Otoo zu ihrem ersten Roman *Adas Raum* (2021). Beide Veranstaltungen wurden finanziell unterstützt von der Landeszentrale für politische Bildung Sachsen-Anhalt und boten Möglichkeiten, die Diskussion der Tagungsteilnehmer*innen in den einzelnen Sektionen zu vertiefen und weiterzuführen. Die große Resonanz von rund 250

¹ Ein Radiointerview zur Tagung mit Karina Becker sendete der Deutschlandfunk am 03.06.2021: https://ondemand-mp3.dradio.de/file/dradio/2021/06/03/rassismussensible_sprache_in_ausbildung_und_lehre_dlf_20210603_1436_d721f18e.mp3 [zuletzt abgerufen am 16.10.2022].

interessierten Teilnehmer*innen zeigte die hohe Bedeutung und Aktualität des Tagungsthemas.

Der vorliegende Band gliedert sich in sechs inhaltliche Kapitel. Das erste Kapitel präsentiert Perspektiven auf eine *rassismuskritische Bildung* aus Sicht verschiedener Fachdisziplinen, die grundsätzliche Überlegungen für die Diskussion der weiteren Beiträge liefern. Den fachdidaktischen Perspektiven auf *Kinder- und Jugendliteratur, Diversität und Interkulturalität, Critical Whiteness* und *Erinnerungsarbeit im rassismussensiblen Literaturunterricht* vorangestellt werden im zweiten Kapitel Untersuchungen zu *Einstellungen und Werthaltungen von Lehrkräften*, da diese wiederum grundlegend sind für die inhaltliche und konzeptionelle Gestaltung des Literaturunterrichts.

Im ersten Kapitel werden die *Relevanz, Dimensionen und Herausforderungen einer rassismussensiblen Bildung* aus verschiedenen Disziplinen in den Blick genommen.

Shadi Korooshi, Paul Mecheril und Saphira Shure konturieren aus migrationspädagogischer Sicht in ihrem Beitrag *Rassismuskritik migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse* das schulische Handlungsfeld und die Professionalität von Lehrer*innen rassismuskritisch. Vor dem Hintergrund rassismustheoretischer Perspektiven erläutern sie die damit verbundene Historisierung gegenwärtiger gesellschaftlicher Wirklichkeit und die Bedeutung von *race* für die Konstituierung nationalstaatlicher Strukturen.

Wie sich Anti-Rassismus in ein pädagogisch-politisches Konzept der *Global Citizenship Education* einfügt und wie dies für den Deutschunterricht vor dem Hintergrund der Ideologie und Geschichte des Fachs fruchtbar gemacht werden kann, diskutiert **Werner Wintersteiner** in seinem Beitrag *„Global Citizenship Education“ als Perspektive für einen rassismuskritischen Deutschunterricht*.

Benedikt Krumpfen und Markus Tiedemann untersuchen aus philosophischer Sicht in ihrem Beitrag *Safer Spaces, Toleranz und die Grenzen der Vielfalt* am Beispiel sogenannter ‚Safer Spaces‘ die Grenzen und Möglichkeiten einer transzendentalen Toleranzerziehung und zeigen, wie konträre Interessen innerhalb einer pluralistischen Gesellschaft ausgehandelt werden können, ohne dabei auf problematische Begriffe wie ‚kulturelle Identität‘, ‚Tradition‘ oder ‚Leitkultur‘ zurückzugreifen.

Das Fremde und das Andere aus der Sicht einer interkulturellen Literaturwissenschaft und -didaktik begrifflich zu differenzieren und zu einer praxisbezogenen Reflexion und Diskussion über die Semantik beider Termini beizutragen ist Anliegen des Beitrags von **Thomas Gann**. Die Schwierigkeit für die Literaturdidaktik, im Rahmen der Suche nach angemessenen Referenztheorien für das Sprechen über Fremdes und Anderes, keine einfachen Antworten zu finden, vergleicht er mit einer Lage zwischen Skylla und Charybdis.

Johannes Odendahl widmet sich in seinem Beitrag der grundsätzlichen Frage, ob literarische Texte im Unterricht gelesen werden sollen, die nicht eindeutig Stellung zu Diskriminierung beziehen. An Thomas Manns Novelle *Tonio Kröger* zeigt er, dass sich literarische Texte nicht notwendig zwischen Affirmation oder Subversion entscheiden müssen, wenn sie Diskriminierungshandlungen zeigen, sondern in diesem Schillern und in dieser dialektischen Spannung produktive Möglichkeiten für einen rassismussensiblen Literaturunterricht liegen.

Im zweiten Kapitel werden Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu *Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften* präsentiert.

Nazli Hodaies Beitrag widmet sich der *Schulischen (Re-)Produktion einer orientalistischen Differenzordnung*. An Interviewtexten mit drei Lehrkräften zeigt sie, wie sich im schulischen Kontext das Prinzip der Dichotomisierung und Hierarchisierung unter Rückgriff auf orientalistische Muster wiederfindet, und plädiert schließlich für eine Lehrer*innenbildung, die in ihren Grundzügen einer postkolonialen sowie rassismussensiblen Perspektive verpflichtet ist und eurozentristische, kolonialistische und rassistische Muster der Wahrnehmung und Darstellung systematisch und vernetzt thematisiert, reflektiert und dekonstruiert.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Lehramtsstudierende vielerorts ihr Studium absolvieren, ohne sich mit migrationspädagogischen, rassismus- und diskriminierungskritischen Perspektiven und ihrer Bedeutung für die Gestaltung von Schule und Unterricht beschäftigt zu haben, entwickelt **Dorothee Schwendowius** in ihrem Beitrag *Professionalisierung schulischer ‚Diversitätsakteur*innen‘* Vorschläge für die Einbeziehung biographieorientierter Ansätze in eine rassismus- und diskriminierungskritisch orientierte universitäre Lehrer*innenbildung. Dabei greift sie zurück auf exemplarische Analysen (berufs)biographischer Interviews, die mit Lehrkräften geführt wurden.

Das dritte Kapitel widmet sich speziell der *Kinder- und Jugendliteratur im rassismussensiblen Literaturunterricht* und bietet sowohl eine differenzierte Theoriebildung als auch praxisnahe Reflexionen.

Nina Simon und Karim Fereidooni widmen sich in ihrem Beitrag der *Relevanz rassismuskritischer Fachdidaktik am Beispiel aktueller Jugendliteratur*. Dabei gehen sie den Prämissen einer rassismuskritischen Fachdidaktik auf den Grund und formulieren Herausforderungen und Konsequenzen, die sich daraus für literaturdidaktische Belange ergeben. Exemplifiziert wird dies schließlich am Jugendroman *Unser wildes Blut*.

Daniela A. Frickel präsentiert in ihrem Beitrag *diversitätssensible und rassismuskritische Analysen aktueller Jugendliteratur* – konkret zu *Schwarze Lügen, Dreckstück* und *Home Girl* – und zeigt, wie die Literatur zu Ras-

sismusprävention und Antidiskriminierung im Sinne eines inklusionsorientierten Unterrichts beitragen kann.

Am Beispiel von Jessica Loves Bilderbuch *Julian ist eine Meerjungfrau* zeigt **Michael Hofmann**, dass die Erfahrung literarischer Alterität durch die im Buch angelegte Phantastik unter Hinzuziehung einer hegemoniekritischen Perspektivierung den Kindern die Möglichkeit zur Öffnung für Diversität, zur Emanzipation und zur Dekonstruktion von hegemonialen Mustern sowie zu antirassistischen Perspektiven bietet.

Joseph Kebe-Nguema untersucht in seinem Beitrag *Universalismus und Exotisierung in der deutsch-deutschen Kinder- und Jugendliteratur* aus einer postkolonialen Sicht vergleichend den ‚westdeutschen‘ Kinderbuchklassiker *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* und die ‚ostdeutsche‘ Version *Nobi*, die zur Schulpflichtlektüre in der DDR zählte, und stellt die Texte in den Spiegel des Rassismusverständnisses der jeweiligen Gesellschaften, in denen die Werke veröffentlicht wurden.

Im vierten Kapitel werden speziell die Aspekte *Diversität und Intersektionalität* im Rahmen eines rassismussensiblen Literaturunterrichts in den Fokus gerückt.

Nishant Narayanan erläutert vor dem Hintergrund der indischen Gesellschaftsstruktur die Möglichkeiten und Limitationen eines rassismussensiblen, fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Am Beispiel von Dalit-Literatur zeigt er, wie im Deutschunterricht an Universitäten in Indien die Studierenden selbstreflexiv über *Einheit und/in Diversität* nachzudenken angeleitet werden können.

Eine *Apologie für das Nebensächliche* formuliert **Magdalena Kifling** und entwickelt aus den Aneignungsperspektiven Jugendlicher zu der jugendpopulären Fernsehserie *Anne with an E* Prinzipien einer intersektional orientierten Unterrichtsmodellierung, die aus „Ablenkung“ und „Störung“ besteht.

Intersektionale Analysen von Quentin Tarantinos ‚Django Unchained‘ führt **Susanne Schul** durch. Dazu bezieht sie produktiv Ansätze der diversitätsbewussten und intersektionalen Theorie aufeinander und entwickelt einen reflexiven Diversitätsbegriff, der im Unterricht hilft, sowohl Vielfalt als Chance zu vermitteln als auch Macht- und Unterdrückungsverhältnisse zu kontextualisieren, kritisch zu hinterfragen und zu dekonstruieren.

Im fünften Kapitel werden Möglichkeiten und Herausforderungen gezeigt, im Literaturunterricht *Critical Whiteness* zu befördern.

Johanna Tönsing setzt sich mit der Frage auseinander, ob Menschenzoogeschichten im Literaturunterricht behandelt werden sollen oder dürfen, wo sie doch die konstruierte, hierarchische Binarität von Schwarz und Weiß reproduzieren und dabei koloniales Denken weitertradieren.

Am Beispiel von Rainer Maria Rilkes Gedicht *Die Aschanti* entwickelt sie dann *didaktische Perspektiven für das Lesen von Menschenzoogeschichten in der Grundschule* und zeigt, wie das Gedicht subjektivierungskritische und dominanzkritische Lesarten anzuregen und die geforderte Standpunktreflexivität in mehrfacher Hinsicht zu fördern vermag.

In ihrem Beitrag *Critical Whiteness und Ödön von Horváths ‚Jugend ohne Gott‘ im Literaturunterricht der Mittelstufe* setzt sich **Annette Kliever** mit der Frage auseinander, ob ein offen rassistischer Roman im Deutschunterricht gelesen und das N-Wort darin gestrichen oder ersetzt werden soll. Im Bewusstsein, dass die Nutzung des Originaltextes Verwundungen auslösen kann, plädiert sie dafür, ihn zu behandeln, da nur so der Rassismus in Texten und in uns selbst entlarvt werden könne.

Das sechste Kapitel beschließt den Band und widmet sich der *Erinnerungsarbeit* sowohl innerhalb der wissenschaftlichen Disziplin als auch im rassismussensiblen Literaturunterricht.

Aus Sicht der Auslandsgermanistik nimmt **Jean Bertrand Miguoué** in seinem Beitrag *Rassismus als Herausforderung der Wissensproduktion in einer (Erinnerungs-)Kultur der selektiven Amnesie und Verdrängung* Stellung zu der Mbembe-Kontroverse von 2020 und diskutiert deren Bedeutung für den Wissenschaftsbetrieb und für die Bedingungen und Möglichkeiten der Wissensproduktion in einem rassismussensiblen Kontext. Er plädiert für die Erneuerung einer globalen Historiographie aus Sicht der Marginalität statt einer Universalisierung der Perspektive des Zentrums.

Iris Kruse und Julian Kanning arbeiten in ihrem Beitrag das *rassismuskritische Potenzial von Holocaust-Bilderbüchern zur Erinnerungsfigur Anne Frank* heraus. Auf Basis von Rezeptionsdokumenten aus dem Grundschulbereich zeigen sie das wirkungsästhetische Potential von Holocaust-Bilderbüchern und plädieren abschließend für eine Erweiterung des schulischen Literaturkanons um diese Bücher.

Mit dem Literaturkanon setzt sich auch **Hajnalka Nagys** Beitrag *Lessings ‚Nathan‘ heute. Plädoyer für eine lebendige Erinnerungskultur im ‚Literaturunterricht der Migrationsgesellschaft‘* auseinander. Sie zeigt, wie eine schulische Auseinandersetzung mit Lessings Stück aussehen kann, ohne in die Falle harmonisierender oder kulturalisierender Lesarten zu tappen, und wie anhand von drei Relektüren bzw. Neuinszenierungen des Nathan-Stückes (*Nathans Tod, Nathan und seine Kinder, Nathan Messias*) die Schüler*innen kollektive, meist *weiße* Denk- und Deutungsmuster dekonstruieren lernen.

Die hier versammelten Beiträge diskutieren die Grundlagen, Möglichkeiten und Herausforderungen einer rassismuskritischen Bildung und eines rassismussensiblen Literaturunterrichts, auch im Kontext von Diversität, Intersektionalität, Critical Whiteness und (nationaler) Erinnerungskultur, sie formulieren Konsequenzen aus empirisch erhobenen

Einstellungen von Lehrkräften und Schüler*innen und unterbreiten Vorschläge für eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit literarischen Texten, vor allem aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur. Sie entwickeln Strategien und Prinzipien für ein rassismussensibles Lehr-Lern-Setting und erörtern aus Sicht der Auslandsgermanistik die Chancen und Grenzen der wissenschaftlichen Disziplin.

Wir wünschen, dass dieser Band für Lehrende an Schulen, Universitäten und Fachseminaren, für Studierende und Referendare Impulse bereithält und er eine wissenschaftliche und praxisbezogene Auseinandersetzung mit schulischer und universitärer Rassismuskritik in der Literaturdidaktik vorantreibt.

Karina Becker (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)
Michael Hofmann (Universität Paderborn)

Anmerkungen zur sprachlichen Gestalt des Bandes:

In den einzelnen Beiträgen dieses Bandes wird in Anlehnung an Noah Sow ‚Schwarz‘ großgeschrieben, um die soziale Konstruktion dieser Kategorie sowie „die politische Realität und Identität“ zu kennzeichnen.² „Bei ‚weiß‘ handelt es sich ebenfalls um eine Konstruktion. Da dieser Begriff aber im Gegensatz zu ‚Schwarz‘ keine politische Selbstbezeichnung aus einer Widerstandssituation heraus ist, wird er [...] klein geschrieben“.³ Um den Konstruktcharakter aber ebenfalls zu markieren, wird *weiß* in Kursiva gesetzt.

Mit der Verwendung des Gendersternchens wird die Geschlechtervielfalt jenseits eines binären Geschlechtermodells sichtbar gemacht. Damit werden neben Frauen und Männern auch diejenigen sprachlich abgebildet, die sich nicht im binären Geschlechtermodell wiederfinden können oder wollen.

² Noah Sow: Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus, Norderstedt 2018, S. 25.

³ Ebd.

**Relevanz, Dimensionen und
Herausforderungen einer rassismuskritischen Bildung**

Rassismuskritik migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse¹

Wenn wir die zerstörerische Gewalt des Menschen gegen den Menschen – sei diese Gewalt nun strukturell oder interaktiv, körperlich oder symbolisch – als ein Phänomen verstehen, in dem es, um es allgemein zu formulieren, um die Bewahrung, Wiederherstellung, Bestätigung oder Veränderung sozialer Ordnung geht, dann ist rassistische Gewalt nicht nur Ausdruck einer *Rasse*-Ordnung, sondern auch darauf bezogen, diese Ordnung zu festigen. Die Gewalt, die von rassistischen Praktiken ausgeht, beruht in dieser Perspektive auf der Erzeugung von Unterschieden zwischen Menschen sowie auf der Bestätigung dieser Unterschiede. Im Zentrum des rassistischen Denkens steht eine binäre Unterscheidung zwischen einem essentialisierend *natio-ethno-kulturell* kodierten Wir und Nicht-Wir. Der Ausdruck *natio-ethno-kulturell* verweist auf das diffuse Zusammenspiel der phantasmatischen Ideen von *Kultur*, *Nation* und *Ethnizität*, auf die in der Rede von den Migrant*innen, den Muslim*innen, den Ausländer*innen oder den Deutschen zurückgegriffen wird. Der Ausdruck *natio-ethno-kulturell* zeigt an, dass die sozialen Zugehörigkeitsordnungen, für die Phänomene der Migration bedeutsam sind, von einer auf Fantasie basierenden, unbestimmten und mehrwertigen Wir-Einheit strukturiert werden. In der Bundesrepublik werden beispielsweise „im Zuge islamrelevanter Diskursereignisse – wie etwa 9/11, Kopftuch- und Karikaturenstreit“² – auf der Grundlage mit *Rassekonstruktionen* operierender Deutungsmuster über *den* Islam ‚muslimische Andere‘ als ihrem Wesen nach nicht zugehörig zu einem *natio-ethno-kulturellen* ‚Wir‘ ausgegeben und mit Attributen belegt, die dies glaubhaft machen: sie *sind* bildungsfern, rückständig und gefährlich.³ Ergebnisse aus einem qualitativen For-

¹ Der vorliegende Aufsatz geht in Passagen auf einen bereits veröffentlichten Text zurück (Shadi Kooroshy / Paul Mecheril / Saphira Shure: Rassismus in der Migrationsgesellschaft, in: Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe in der Sozialen Arbeit. Special Issue/Neue Praxis, hg. von Christine Hunner-Kreisel und Jana Wetzel, 2018, S. 15–26), die entsprechenden Passagen wurden ergänzt und aktualisiert.

² Nurcan Akbulut: Diskursive Verfestigungen ‚muslimischer Alterität‘, in: Rassismuskritik und Widerstandsformen, hg. von Karim Fereidooni und Meral El, Wiesbaden 2017, S. 165–179, hier S. 174.

³ Vgl. Iman Attia: Diskursverschränkungen des antimuslimischen Rassismus, in: Rassismuskritik und Widerstandsformen, hg. von Karim Fereidooni und Meral

schungsprojekt von Iman Attia, Ozan Zakariya Keskinliç und Büşra Okcu verweisen darauf, dass antimuslimischer Rassismus Folgen hat,

die über die Wahrnehmung von Muslim:innen als fremd und bedrohlich und die Geringschätzung des Islams und der Muslim:innen hinausgehen. Im Bedrohungsszenario des ‚islamistischen Terrorismus‘ werden (als) Muslim:innen (Markierte) ihrer tatsächlichen oder zugeschriebenen Religion, Kultur und Herkunft nach als spezifische Problemgruppe ins öffentliche, politische, wissenschaftliche und pädagogische Visier genommen und unter Aufsicht gestellt. Das Bedrohungsszenario mündet in Politiken der Kriminalisierung, Verdächtigung und Überwachung von (als) Muslim:innen (Markierten) als potentielle ‚Gefährder‘.⁴

Die dominanzkulturelle, öffentliche Legitimität von *Rassekonstruktionen* aufrufender Rede hat in Europa und Deutschland zugenommen, was insbesondere über die sozialen Medien in deutlicher Form zum Ausdruck kommt.⁵ Rassismus kann als eine Praxis beschrieben werden, die von einem symbolischen Schema der hierarchisierenden oppositionellen Unterscheidung getragen wird und mit Mitteln verknüpft ist, die diese Unterscheidungen praktisch wirksam werden lassen. Diese Unterscheidung sowie ihr Wirksamwerden ist im bundesdeutschen bzw. europäischen Kontext unter anderem bei der Thematisierung der sogenannten Armutszuwanderung beobachtbar, bei der nicht nur die Motive geflüchteter Menschen, häufig Rom*nja aus Ländern wie Serbien oder Mazedonien, sondern die Menschen als solche rassistisch diskreditiert und die Legitimität ihrer Fluchtgründe bestritten werden⁶, wodurch die rechtlichen und dominanzkulturellen Grundlagen gestärkt werden, die prekäre Lebenssituation dieser Menschen im Status der Duldung fortzusetzen sowie vielfach auch die erzwungene Ausreise aus Deutschland durchzusetzen.⁷

El, Wiesbaden 2017, S. 181–192, hier S. 189; zum antimuslimischen Rassismus im Kontext von Schule siehe auch Veronika Knauer: Die Schule als (Re)Produzentin sozialer Ungleichheit? Antimuslimischer Rassismus im deutschen Bildungssystem, in: Sozialer Wandel und Kohäsion. Ambivalente Veränderungsdynamiken, hg. von Barbara Thiessen, Clemens Dannenbeck und Mechthild Wolff, Wiesbaden 2019, S. 201–221.

⁴ Iman Attia / Ozan Zakariya Keskinliç / Büşra Okcu: Muslimischsein im Sicherheitsdiskurs: Eine rekonstruktive Studie über den Umgang mit dem Bedrohungsszenario, Bielefeld 2021, S. 17f.

⁵ Vgl. Yener Bayramoğlu / María do Mar Castro Varela: Post/pandemisches Leben. Eine neue Theorie der Fragilität, Bielefeld 2021, S. 167ff.

⁶ Vgl. Albert Scherr: Anti-Roma-Rassismus, in: Rassismuskritik und Widerstandsformen, hg. von Karim Fereidooni und Meral El, Wiesbaden 2017, S. 307–318, hier S. 315.

⁷ Vgl. Perspektivwechsel – Nachholende Gerechtigkeit – Partizipation. Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus 2021.

Die Auseinandersetzung mit Rassismen – dies zeigen sowohl die genannten sowie viele weitere aktuelle Studien⁸ – ist für alle gesellschaftlichen Bereiche von Bedeutung. Das gilt besonders vor dem Hintergrund der Orientierung an gerechten demokratischen Verhältnissen und dem damit verbundenen Ziel des Abbaus von Diskriminierung und Ungleichheit etwa im Kontext von Bildung.⁹ Rassismus als grundlegendes gesellschaftliches Differenzverhältnis ist auch in der Bildungsinstitution Schule wirksam, und die Schule ist an der Reproduktion rassistischer Strukturen und Praktiken beteiligt.¹⁰ Rassismustheoretisch und rassismuskritisch informierte Pädagog*innen können, im Hinblick auf die Verstricktheit der Schule in die rassistischen Verhältnisse, einen wichtigen Beitrag zur kritischen Reflexion und letztlich auch zur Veränderung der Strukturen und Praktiken leisten. Der vorliegende Text soll dazu Perspektiven aufzeigen. Vor dem Hintergrund der Darstellung rassismustheoretischer Perspektiven und der damit verbundenen Historisierung gegenwärtiger gesellschaftlicher Wirklichkeit (1.) und auf der Grundlage von Überlegungen zu der Bedeutung von *race* für die Konstituierung nationalstaatlicher Strukturen (2.) werden wir abschließend einige Punkte ansprechen, die das schulische Handlungsfeld und die Professionalität von Lehrer*innen rassismuskritisch konturieren (3.).

Rassismus: Die Konstruktion des/der inferioren Anderen

Das Fundament des Rassismus ist ein flexibles, historisch und kontextuell variables System von Erklärungen für die Angemessenheit und Rechtfertigung von *natio-ethno-kulturell* kodierten Unterscheidungen zwischen Menschen mit Bezug auf Ansehen und Zugang zu materiellen Ressourcen. Das ideologische oder diskursive Ensemble der Sinndeutungen

⁸ Vgl. etwa die Hinweise des Mediendienstes Integration 2022, online abrufbar unter der URL: <https://mediendienst-integration.de/desintegration/rassismus.html> [zuletzt abgerufen am 15.03.2022] oder die Angaben im 2020 veröffentlichten Afrozensus, online abrufbar unter der URL: <https://afrozensus.de/#main> [zuletzt abgerufen am 15.03.2022].

⁹ Vgl. Encarnación Gutiérrez Rodríguez / Kein Nghi Ha / Jan Hutta [u.a.]: Rassismus, Klassenverhältnisse und Geschlecht an deutschen Hochschulen: Ein runder Tisch, der aneckt, in: *sub|urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung* 4 (2016), H. 2/3, S. 161–190, zit. nach URL: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12983/pdf/262_619_1_SU.pdf [zuletzt abgerufen am 21.03.2022].

¹⁰ Vgl. Juliane Karakayalı (Hg.): *Unterscheiden und Trennen: Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*, Weinheim 2020; Aylin Karabulut: *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*, Wiesbaden 2020; Mechtild Gomolla / Frank-Olaf Radtke: *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden 2009; Stephan Wellgraf: *Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft*, Bielefeld 2021.

und Rechtfertigungen des Rassismus ist in der Lage, die Welt und die Erfahrungen, die Einzelne in ihr machen, zu erklären.¹¹ Es operiert mit dem Code der *Rassen*, wobei es wichtig ist, *Rassen* als diskursive Konstruktionen, nicht als gewissermaßen natürliche, vor-diskursive Gegebenheiten zu verstehen.

Rassismus ist besonders mächtig, und seine Wirkung auf das Alltagsbewusstsein besonders prägend, weil er in solchen *Rasse*-Merkmale wie Hautfarbe, ethnische Herkunft, geografische Position etc. etwas entdeckt, was andere Ideologien erst aufbauen müssen: eine offenbar ‚natürliche‘ oder universelle Basis in der Natur selbst.¹²

Die Unterscheidung von *Rassen* stellt eine soziale Praktik dar, die von insbesondere administrativen und politischen Interessen und Auseinandersetzungen abhängig ist. *Rasse* ist eine Unterscheidungsdimension, die mit der modernen Wissenschaft entsteht. Erst diese ermöglicht das ‚Weltbild des Rassismus‘.¹³ Die Kategorie der *Rasse* fand dafür Verwendung, vermeintliche Erkenntnisse über wesenhafte Unterschiede der in Gruppen eingeteilten und phantasierten Menschen zu gewinnen und gruppenbezogene Überlegenheitsansprüche zu legitimieren. Wulf Hund führt in seiner Monografie *Wie die Deutschen weiß wurden. Kleine (Heimat)Geschichte des Rassismus* unter Rückgriff auf Sara Eigen und Mark Larrimore aus: „In Deutschland waren sie [die wissenschaftlichen Diskussionen und Kontroversen] derart intensiv, dass von einer ‚deutschen Erfindung der Rassen‘ gesprochen worden ist“.¹⁴ Diese Erfindungen wurden von einem großen Netzwerk an Wissenschaftler*innen unterschiedlicher Disziplinen getragen – etwa Anthropolog*innen, Philosoph*innen, Historiker*innen, Sprachwissenschaftler*innen und Mediziner*innen. Im Rahmen von Veröffentlichungen wurde das „neue Paradigma der Rassen“ weiterentwickelt und verbreitet sowie dadurch gestärkt, dass es an „ältere Formen rassistischer Diskriminierung“ angeschlossen wurde.¹⁵ Vor diesem Hintergrund erschließen sich Sinn und Bedeutsamkeit eines Blicks auf die Geschichte, auf die Mechanismen und die Folgen der Produktion *natio-ethno-kulturellen* Wissens. Weil das Entstehen des rassistischen Denkens ohne die wissenschaftliche Ordnungspraxis nicht möglich gewesen wäre, geht mit Rassismuskritik als einer wissenschaftlichen Kritikform immer auch

¹¹ Vgl. zum ideologischen Zugriff Robert Miles: *Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs*, Hamburg 1991, S. 93ff.; zum diskursiven Zugriff Stuart Hall: *Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht*, in: *Rassismus und kulturelle Identität*, hg. von dems., Hamburg 1994 und 2016, S. 137ff.

¹² Hall [Anm. 11], S. 135.

¹³ Vgl. Eckhard J. Dittrich: *Das Weltbild des Rassismus*, Frankfurt am Main 1991.

¹⁴ Wulf D. Hund: *Wie die Deutschen weiß wurden. Kleine (Heimat)Geschichte des Rassismus*, Stuttgart 2017, S. 91f.

¹⁵ Ebd., S. 92.

ein (selbst-)kritischer Bezug auf die Interessen und Wirkungen wissenschaftlicher Praktiken (etwa im Bereich der Migrationsforschung oder der Pädagogiken der Migrationsgesellschaft) einher.¹⁶ Das Sprechen über *natio-ethno-kulturell* kodierte Andere ist aus rassismuskritischer Perspektive darauf zu untersuchen, wo es *Rassekonstruktionen* aufruft (ohne dass diesem Aufrufen notwendig entsprechende Absichten zu Grunde liegen müssen). Die Historisierung rassistischer Herrschafts- und Gewaltphänomene sowie das Nachzeichnen ihrer spezifischen Wandlungen durch die Zeit und die Kontexte hindurch¹⁷ – etwa vom biologischen Rassismus zum Kulturrassismus oder auch Klassenrassismus – ist ein zentrales Anliegen rassismuskritischer Perspektiven.

Mit der rassismuskritischen Perspektive wird es beispielsweise möglich, die im Anschluss an den Westfälischen Frieden von 1648 mit der Geburt des europäischen Staatensystems einhergehende Implementierung und bis heute Wirksamkeit entfaltenden Macht- und Herrschaftsstrukturen in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken. Historisch, so unsere Annahme, befinden wir uns in einer Situation, in der die rassismuskritische Aufklärung des Nationalstaates und allgemein *natio-ethno-kulturell* kodierter Kollektive mit Anspruch auf ein Territorium von besonderer Bedeutung ist, da sich dieser imaginäre Vergesellschaftungsmodus in einer Krise befindet und wir gewissermaßen Zeitzeug*innen nicht nur der Krise, sondern auch von Krisenlösungspraktiken sind, die nicht selten mit Getöse den Vorrang eines *natio-ethno-kulturellen* Wir behaupten.¹⁸ Die Grenzen des ‚westfälischen Staates‘, also das Modell der westlichen Moderne, das auf der Territorialisierung des Raumes beruhend territoriale Integrität mit einheitlicher Gerichtsbarkeit verbindet¹⁹ und das sich in der Welt nicht zuletzt mit Hilfe des kolonialen Imperialismus durchgesetzt hat, sind laut Benhabib durchlässig geworden.²⁰ Rassismuskritik ist nun auch als ein Einsatz zu verstehen, die empirisch sowie ethisch *gute Seite* dieser Durchlässigkeit zu verdeutlichen. Folgen wir der Perspektive poststrukturalistischer Theorieansätze, so ist die Konstitution des individuellen oder kol-

¹⁶ Vgl. Paul Mecheril: Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2004.

¹⁷ Vgl. Étienne Balibar: Is there an option to go beyond racism? Étienne Balibar and Immanuel Wallerstein in Conversation with Manuela Bojadžijev, in: Race, Nation, Class, Rereading a dialogue for our times, hg. von Manuela Bojadžijev und Katrin Klingan, Hamburg 2018, S. 240–257.

¹⁸ Vgl. Paul Mecheril: Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen, in: Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, hg. von Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl [u.a.], Opladen 2020, S. 101–118. Die nachfolgenden Ausführungen in diesem zweiten Abschnitt gehen auf diesen Text zurück.

¹⁹ Vgl. Seyla Benhabib: Kosmopolitismus ohne Illusion, Menschenrechte in unruhigen Zeiten, Berlin 2016, S. 167.

²⁰ Vgl. ebd., S. 171.

lektiven Subjekts ohne Bezug auf eine*n als Andere*n erkannte*n, erdachte*n, phantasierte*n Andere*n unmöglich. Der/die Andere ist konstitutiv immer schon Teil des Selbst und das Subjekt mithin grundlegend de-zentriert.²¹ Postkoloniale Theoretiker*innen haben in kritischer Aufnahme der poststrukturalistischen Kritik am Cartesianischen, voluntaristisch und selbst-identisch gedachten Subjekt der Aufklärung und europäischen Moderne darauf hingewiesen, dass diese*r Andere immer auch eine *spezifische*r Andere*r* ist und nicht allein eine abstrakte, ahistorische und apolitische Figur. Denn Subjektwerdung/-bildung vollzieht sich immer in konkreten Macht- und Herrschaftsverhältnissen, und das hat reale Konsequenzen für die jeweiligen konkreten Subjekte.

Das europäische Wir etablierte sich maßgeblich aus der fabulierten Vorstellung einer/eines nicht europäischen Anderen im Kontext von europäischer Expansion, europäischem Kolonialismus und Imperialismus.²² Said mit Ausführungen zum *Orientalismus* und Hall mit der Analyse des konstitutiven Wechselverhältnisses von *Der Westen und der Rest* haben gezeigt, wie die europäische Identität mit Hilfe diskursiver Repräsentationstechniken, die das Andere und die Anderen Europas erzeugen, seit Beginn der Moderne etabliert und reproduziert wird.²³ Die poststrukturalistische These der Bedeutungskonstitution und Subjektbildung durch Differenz aufgreifend, erläutert Stuart Hall, wie vor allem seit der sogenannten Entdeckung Amerikas ein Repräsentationssystem etabliert wurde, welches auf *Rassekonstruktionen* basiert und das imaginäre Subjekt Europas (westlich/europäisch = zivilisiert, rational, fortschrittlich²⁴) unter anderem mit Hilfe von wissenschaftlichen Abhandlungen, Romanen, Reiseberichten in Komplementarität und ergänzender Abgrenzung von dem radikal Anderen Nicht-Europas, dem ‚Rest‘ (nicht-europäisch/nicht-westlich = barbarisch, unzivilisiert, unterentwickelt) konstruiert.²⁵ Das *vernünftige* Subjekt der europäischen Aufklärung greift auf die Abgrenzung zu einem *un-vernünftigen* Anderen zurück, um an sich selbst und den eigenen universellen Vorrang glauben zu können. Je intensiver der Vorrang des national kodierten Wir etwa durch die leibliche Präsenz von Menschen aus anderen Weltgebieten, die nicht nur von Not künden, sondern auch die Realität, um eine Formulierung von Joseph Carens aufzugreifen, *globaler*

²¹ Vgl. Jacques Lacan: Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint, in: Jacques Lacan Schriften I, hg. von Norbert Haas, Olten/Freiburg 1973.

²² Vgl. Achille Mbembe: Kritik der Schwarzen Vernunft, Berlin 2017, S. 28ff.

²³ Vgl. Edward Said: *Orientalismus*, Frankfurt am Main 1981; Hall [Anm. 11].

²⁴ Vgl. Thomas McCarthy: *Rassismus, Imperialismus und die Idee menschlicher Entwicklung*, Berlin 2015.

²⁵ Vgl. Hall [Anm. 11], S. 139.

Feudalität anzeigen²⁶, in Frage steht und die Bereitschaft, die Legitimität und Angemessenheit des privilegierten Zugangs des *natio-ethno-kulturell* fantasierten Wir zu materiellen und immateriellen Ressourcen in Frage zu stellen, nicht besteht, desto eher greift die Sicherung des Wir-Vorrangs auf *Rasse*-Kategorien und damit auf die Dämonisierung der Anderen zurück.²⁷

Ein weiteres Moment, auf das hier verwiesen werden soll, ist die Verknüpfung des Wir als Volk mit einem legitimen territorialen Anspruch. Die Assoziation von einem durch Grenzen markierten Staatsterritorium mit einem bestimmten Volk und dem als legitim erachteten Anrecht des Volkes auf das Territorium bedarf der rassismuskritischen Kommentierung, sowohl im Hinblick auf die Genealogie dieses Denkens als auch im Hinblick auf seine Gegenwart.

Der moderne Staat produziert seit seiner Geburtsstunde bis in die Gegenwart die Realität von *race*.²⁸ Dieser Herstellungsprozess beginnt maßgeblich mit dem Aufkommen der neuzeitlichen europäischen Staatstheorien in der Mitte des 17. Jahrhunderts. Vor dem historischen Hintergrund des 30-jährigen Krieges und des englischen Bürgerkriegs, den damit einhergehenden Erfahrungen von Instabilität und Umbrüchen und den hegemonial werdenden Erkenntnissen und Verfahren der sogenannten Naturwissenschaft, der Entdeckung der subjektkonstitutiven Vernunft (*cogito, ergo sum*) bei gleichzeitiger Zunahme imperialer Interessen und Aktivitäten der außereuropäischen Eroberung und Vernichtung, ist die zunächst literarische Konstituierung des modernen Staates zu verstehen. Das drei Jahre nach dem Westfälischen Frieden im Jahre 1651 erschienene Werk *Leviathan* von Thomas Hobbes kann als Startpunkt für die Tradition des methodologischen Individualismus und als eine auf diesem aufbauende, erste zentrale Legitimierungsschrift für den modernen Staat gelesen werden. Grundlegend für die Entfaltung der Argumentation im *Leviathan* ist die koloniale Eroberung des amerikanischen Kontinents. Hobbes bezeichnet den Zustand, in dem die Menschen ohne einen Staat leben, als *Naturzustand*, in dem jeder gegen jeden kämpft. In dieser Situation ist der Mensch des Menschen Wolf.²⁹ Die Möglichkeit für dauerhafte stabile Sicherheit und Ruhe ist nicht gegeben. Im *Leviathan* stellt der *Naturzustand* das Leben des Menschen in absoluter Freiheit, jedoch auch in absoluter Unsicherheit dar. Die Menschen entscheiden sich nach Hobbes da-

²⁶ Vgl. Joseph Carens: Fremde und Bürger: Weshalb Grenzen offen sein sollten, in: Migration und Ethik, hg. von Andreas Cassee und Anna Goppel, Münster 2012, S. 23–46.

²⁷ Vgl. María do Mar Castro Varela und Paul Mecheril: Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart, Bielefeld 2016.

²⁸ Vgl. David Goldberg: Racial State, Oxford 2002.

²⁹ Vgl. Thomas Hobbes: Vom Menschen / Vom Bürger. Elemente der Philosophie II/III, Hamburg 1994, S. 59.

für, auf ihre absolute Freiheit zu verzichten und sich dem Staat zu unterwerfen, um dafür Schutz zu erhalten und ein ruhiges und weitgehend sicheres Leben führen zu können. Es ist der Moment der Unterscheidung zwischen *Naturzustand* und Staat, in dem *race* mit der Konzeption des modernen Staates verknüpft und so hervorgebracht wird. Hobbes projiziert den Zustand der Staatslosigkeit bzw. den als einen Kriegszustand, dem „Krieg aller gegen alle“ definierten *Naturzustand* auf die *Neue Welt*³⁰, also auf das durch die *weißen* europäischen Seefahrer*innen ‚entdeckte‘ Amerika: „Die Wilden Völker verschiedener Gebiete Amerikas besitzen überhaupt keine Regierung, ausgenommen die Regierung über kleine Familien, deren Eintracht von der natürlichen Lust abhängt und bis zum heutigen Tag auf jene tierische Weise leben.“³¹

In den Augen Hobbes finden die europäischen Seefahrer im *Naturzustand* lebende Menschen vor³², während die europäische Bevölkerung in Abgrenzung hierzu imaginiert wird als eine, die diesen Zustand entweder verlassen hat, nie in diesem *Naturzustand* gelebt hat oder allenfalls hypothetisch als in diesem Zustand lebend gedacht werden kann.³³ Die im *Naturzustand* Lebenden werden als *Wilde* fabuliert³⁴, bezeichnet sowie dargestellt und beschrieben, und bilden so die Kontrastfolie für die Konstruktion des/der zivilisierten, fortschrittlichen Europäers/Europäerin, der/die zu Wissenschaft, Architektur und Kunst in der Lage ist. Folgerichtig kommt in der Konstruktion Hobbes' den als *primitiv* vorgestellten Menschen, die in den europäischen Augen die *Neue Welt* bewohnen, Amerika, nicht der Status einer souveränen politischen Einheit zu. Stattdessen wird Amerika *vor den Europäer*innen* als chaotischer, regelloser, anarchischer Ort inszeniert, imaginiert und fabuliert, der auf Grund dieses ontologischen Status den zivilisierten Staaten zur Eroberung zur Verfügung steht und um den die sich auf Augenhöhe begegnenden und dem Grundsatz nach und in dieser Frage respektierenden, modernen europäischen Staaten des westfälischen Systems wetteifern können. Die *Neue Welt* wird *vor den Europäer*innen* als das radikal Andere konstruiert, als Natur und *Naturzustand*, der ein Zustand der Staatenlosigkeit ist. Diese durch Abgrenzung von fabulierten Anderen scheinbar ausgewiesene Überlegenheit der europäischen Staaten ist hierbei der strategische Zug, der ermöglicht, die Kolonialherrschaft als legitime Herrschaft erscheinen zu lassen. Die Erfindung des *Naturzustandes* lieferte eine zentrale epistemische Grundlage für die Legitimation des Kolonialismus und verfestigte und legitimierte so

³⁰ Ebd., S. 83.

³¹ Thomas Hobbes: *Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines kirchlichen und bürgerlichen Staates*. Frankfurt am Main 1966, S. 97.

³² Ebd.

³³ Ebd.

³⁴ Ebd., S. 72, S. 97, S. 256, S. 508 u. S. 522.

asymmetrische Herrschaftsverhältnisse (die in veränderter Form bis heute fortauern³⁵).

Auch John Locke unterscheidet wie Hobbes in *Zwei Abhandlungen über die Regierung* zwischen einem *Naturzustand* und einem Staat und projiziert dabei den *Naturzustand* auf die sogenannte *Neue Welt*.³⁶ Hierbei baut Locke im Rekurs auf die biblische Schöpfungsgeschichte eine Argumentationsfigur auf, der zufolge der Ursprung des Privateigentums im *Fleiß* und in der *Arbeit* liege. Nach Locke ist im *Naturzustand* auf Grund der göttlichen Vollmacht an die Menschheit, sich die Welt zu eigen zu machen, alles zunächst *Gemeingut*, das jedem zur Verfügung steht.³⁷ Erst durch die Arbeit des Menschen entsteht aus Gemeingut Eigentum. Das Pflücken eines Apfels ist, Locke folgend, die ‚Arbeit‘, bei welcher der Apfel als ‚Gemeingut‘ durch die Tätigkeit des Pflückens (*Arbeit*) zum Eigentum der Person wird, die den Apfel gepflückt hat.³⁸ Nach Locke darf der Mensch freilich nicht unendlich viel Eigentum anhäufen, denn: „so viel, wie jemand zu irgendeinem Vorteil seines Lebens gebrauchen kann, bevor es verdirbt, darf er sich durch seine Arbeit zum Eigentum machen“. ³⁹ Wenn also der Mensch so viel anhäuft, dass er es verderben lässt, dann ist das nicht im Sinne Gottes, denn der Gebrauch beziehungsweise das Verwenden-Können, sozusagen das Nicht-verderben-Lassen bildet das Maß für die Größe des Eigentums: „So viel Land ein Mensch gepflügt, bepflanzt, bebaut, kultiviert und so viel er von dem Ertrag verwenden kann, so viel ist sein Eigentum“. ⁴⁰ Die Anhäufung von Eigentum ist nach Locke also begrenzt. Durch die Einführung von Geld – so Locke – verändert sich nun dieses Maß, die Begrenzung wird aufgelöst. Jetzt können die Menschen ihr Eigentum – z.B. Äpfel – in Geld transferieren, wodurch das Eigentum unabhängig von den Eigenschaften und der Vergänglichkeit der sozusagen vorsymbolischen Objekte erhalten bleiben kann. Denn Geld verdirbt nicht: „So kam der Gebrauch des Geldes auf, einer beständigen Sache, welche die Menschen, ohne daß sie verdarb, aufheben und nach gegenseitiger Übereinkunft gegen wirklich nützlichem, aber verderblichen Lebensmittel eintauschen konnten“. ⁴¹ Die Beschränkung des Eigentums auf die Produkte der eigenen Arbeit ist damit überwunden. Das durch Geld legitim angehäufte Eigentum bedarf nach Locke nunmehr des Schutzes durch einen souveränen (Territorial-)Staat, der mithilfe von

³⁵ Vgl. Pat Moloney: Hobbes, Savagery, and International Anarchy, in: *American Political Science review* 105 (2011), H.1, S. 189–204.

³⁶ John Locke: *Zwei Abhandlungen über die Regierung*, Frankfurt am Main 1967.

³⁷ Ebd., S. 217.

³⁸ Ebd., S. 218f.

³⁹ Ebd., S. 220.

⁴⁰ Ebd., S. 221.

⁴¹ Ebd., S. 231.

Gesetzen Eigentumsverhältnisse regelt. Die Dinge und Ressourcen werden damit aus dem Zustand des *Gemeinguts* in den Zustand des *Besitzes* eines Staates und dessen Bürger überführt. *Arbeit* und *Gemeingut* sind hierbei auch für das Verständnis der Verwobenheit von *race* und *state* zentral.⁴² Denn in der Argumentation von Locke ist der Zugriff der Engländer*innen auf die Ressourcen der konsistenter Weise *Neue Welt* genannten Welt legitim, da sich diese noch im *Naturzustand*, im Zustand von Gemeingut, einem Zustand der *statelessness* befindet.⁴³ Der Hinweis auf das Fehlen staatlicher Strukturen diene Locke somit dazu, die *Neue Welt* zum ‚Gemeingut‘ zu erklären.⁴⁴ Den Bewohner*innen dieser Welt werden Eigentumsrechte auf die Ressourcen der *Neuen Welt* abgesprochen, die diese vor dem Zugriff durch die Europäer*innen geschützt hätten, wodurch es möglich wird, Ausbeutung und Unterdrückung nunmehr rational begründet und legitimiert stattfinden zu lassen.

Gerade weil in den Selbststilisierungen des Nationalstaates als Institution des Friedens und der Gerechtigkeit etliche historische sowie systematische Aussparungen vorhanden sind, kann die Etablierung des modernen Staates nicht unabhängig von den Bestrebungen verstanden werden, Kolonialismus, also die Annektierung von Land als Nicht-Territorium, die Anhäufung von Reichtum und die Ausbeutung von Menschen, die als spezifisch Andere adressiert werden, zu legitimieren. Die Verknüpfung eines durch Grenzen markierten Staatsterritoriums mit der Großimagination Volk sowie der Glaube an ein legitimes Anrecht des Wir-Volkes auf das Territorium ist konstitutiv für den Nationalstaat. Um die Legitimität dieser Konstruktion durchzusetzen und an die Legitimität dieser Phantasie, um also an nationale Identität mit territorialer Referenz auch heute zu glauben, ist insbesondere in Zeiten der Krise der Ordnung die rassistische Kodierung der Anderen ein probates Mittel der Krisenbewältigung. Diese Kodierung wirkt, indem ein *Rasse*unterschied (im „Sprachversteck“ der Kultur⁴⁵, der Ethnizität, und seit einiger Zeit erneut: der Religion) eingeführt wird und den Anderen eine Differenz unterstellt wird, die entweder universell (kolonialer, universeller Rassismus) oder kontextrelativ (differentialistischer oder kultureller Rassismus) den Vorrang oder die Superiorität des Wir ausweist.

⁴² Vgl. Barbara Arneil: *The Wild Indian's Version: Locke's theory of property and English colonialism in America*, in: *Political Studies* 44 (1) 1996, S. 60–74.

⁴³ Vgl. Alana Lentin: *Racism. A Beginner's Guide*, London 2008, S. 25.

⁴⁴ Vgl. Locke [Anm. 36], S. 230.

⁴⁵ Rudolf Leiprecht: ‚Kultur‘ als Sprachversteck für ‚Rasse‘, in: *Schwarzweissheiten – Vom Umgang mit fremden Menschen: Sonderausstellung, Landesmuseum für Natur und Mensch*, hg. von Martina Johannsen, Oldenburg 2001, S. 170–177.

Rassekonstruktion als relevante Analysekategorie der Gegenwart

Auch wenn das positive Eintreten für den Rassismus, das heißt offene rassistische Äußerungen und Handlungen, zumindest in öffentlichen Zusammenhängen weitgehend diskreditiert ist, so ist dies eher „ein oberflächlicher Effekt“⁴⁶, da die Praxis der Unterscheidung von Menschen mit Blick auf ein unterstelltes, *natio-ethno-kulturell* verstandenes Wesen zur vermeintlichen Erklärung von Differenzen und der Legitimierung von Exklusion und Ungleichbehandlung nicht nur in Alltagsinteraktionen, sondern auch institutionell und strukturell verankert ist. Die auch gegenwärtig aktuelle Bedeutung von *Rassekonstruktionen* als globales gesellschaftliches Strukturprinzip, das die politischen, juristischen, medialen und alltagskulturellen Kontexte durchdringt, wird von Lila Monzó und Peter McLaren unter der Analysekategorie *white supremacy* beschrieben:

White supremacy is no longer a term that can be reserved for white men in buzzcuts wearing blue uniforms and carrying guns. We need to move beyond challenging dominant racialized epistemes simply by performing whiteness differently or resignifying or redescribing its various instantiations that have collected like barnacles on the hull of history.⁴⁷

Monzó und McLaren sprechen sich mit dieser Perspektive für eine Auseinandersetzung mit den tief verwurzelten und für viele Menschen unsichtbaren Kontinuitäten des alle Lebensbereiche durchdringenden Rassismus aus, dessen bedeutsame Kategorie *whiteness* (insbesondere im deutschsprachigen Kontext) häufig unmarkiert und unthematisiert bleibt.⁴⁸ *Rassekonstruktion* stellt ein analytisches Werkzeug dar, mit dem es möglich wird, Herrschaftsstrukturen zu analysieren, die ohne dieses Analysewerkzeug unsichtbar blieben. Die vorrangige Ambition der Rassismuskritik ist es hierbei nicht, den/die Rassist*in, den rassistischen Sprechakt oder die rassistische Handlung exakt zu identifizieren, dingfest zu machen und ein Urteil über sie zu sprechen. Rassismuskritik als wissenschaftliche Kritik ist nicht moralisches Urteil (über die bösen Anderen), sondern vielmehr eine Praxis, die das Wirken von Dominanz- und Herrschaftsverhältnissen, die Bedingungen ihres Wirksamwerdens sowie ihre interaktiven, institutionellen und subjektivierenden Konsequenzen analysiert und auf den Begriff bringt. Rassismuskritik geht es um die Aufklärung der (in Zeiten des

⁴⁶ Colette Guillaumin: RASSE. Das Wort und die Vorstellung, in: Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt, hg. von Ulrich Bielefeld, Hamburg 1998, S. 159–175, hier S. 171.

⁴⁷ Lilia Monzó / Peter McLaren: Foreword: Unleashed – Whiteness as Predatory Culture, in: Rhetorics of Whiteness. Postracial hauntings in popular culture, social media, and education, hg. von Tammie Kennedy, Joyce Middleton und Krista Ratcliffe, Illinois 2017, S. xiii–xvii, hier S. xvi.

⁴⁸ Vgl. ebd.

programmatischen Post-Rassismus, zumeist hinter dem Rücken der Akteur*innen wirkenden) *Rassekonstruktionen* und Einsichten in die Bedingungen der Möglichkeit, diese Wirksamkeit zu mindern.

Insbesondere mit Blick auf globale Ungleichheitsverhältnisse, die nicht zuletzt ein Resultat neoliberaler Politiken und der *Imperialen Lebensweise* primär in westlichen Gesellschaften darstellen⁴⁹, wird die materielle Dimension von Zugehörigkeitsverhältnissen (beispielsweise wer Zugang zu Arbeit, zu Lebensmitteln, zu einem gesicherten Lebensunterhalt, zu Impfstoffen hat) augenfällig. Mit Stuart Hall kann darauf hingewiesen werden, dass rassistische Unterscheidungen auch dazu dienen, den Zugang von bestimmten Menschen und Menschengruppen im Hinblick auf materielle oder auch symbolische Ressourcen zu beschränken und diese Beschränkung zu legitimieren.⁵⁰ Die Verwobenheit von Rassismus und Kapitalismus ist hierbei geprägt durch die Geschichte des transatlantischen Sklav*innenhandels und damit durch die rassistischen sowie kapitalistischen Gewaltpraktiken der Kolonialmächte. Achille Mbembe analysiert in seiner Abhandlung *Kritik der Schwarzen Vernunft* die Erzeugung von rassifizierten Subjekten als „Produkt einer sozialen und technischen Maschine, die untrennbar mit dem Kapitalismus, seiner Entstehung und Globalisierung verbunden war“.⁵¹ Mbembe führt mit Bezug auf Françoise Vergès aus, dass heute von einer „Entstehung bislang unbekannter imperialer Praktiken“ gesprochen werden kann.⁵² „Die Praktiken orientieren sich am Vorbild der Sklavenlogiken des Fangens und Erbeutens, ebenso wie an den kolonialen Logiken der Besetzung und Ausbeutung“.⁵³ In diesen Ausführungen wird sowohl die Kontinuität sowie die Aktualität und Ausweitung kolonialrassistischer Logiken beschrieben. Der Blick auf den Kolonialismus ist daher kein Blick zurück in das Vergangene, sondern er ermöglicht die Beschreibung und Analyse der Verhältnisse und Praktiken, durch welche die Gegenwart in existentieller Weise geformt ist. „Mbembe“, so Manuela Bojadžijev and Katrin Klingan, „speaks of a generalization of racism in the sense of an ongoing subalternization of large segments of the population as a global phenomenon in the course of neoliberalism, provocatively termed ‚negrification‘“.⁵⁴ Mit dem Hinweis auf

⁴⁹ Vgl. Ulrich Brand / Markus Wissen: *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Menschen und Natur im globalen Kapitalismus*, München 2017; Alberto Acosta / Ulrich Brand: *Radikale Alternativen. Warum man den Kapitalismus nur mit vereinten Kräften überwinden kann*, München 2018.

⁵⁰ Vgl. Stuart Hall: *Rassismus als ideologischer Diskurs*, in: *Theorien über Rassismus*, hg. von Nora Räthzel, Hamburg 2000, S. 7–16.

⁵¹ Mbembe [Anm. 22], S. 22.

⁵² Ebd., S. 18.

⁵³ Ebd.

⁵⁴ Manuela Bojadžijev / Katrin Klingan: *What Constitutes the Specificity of Racism Today? Reediting Race, Nation, Class – Yesterday and Today*, in: *Race, Nation,*

‚negrification‘ als globales Phänomen wird zugleich der Umstand hervorgehoben und ernstgenommen, dass die Welt zunehmend in engen Verweisungszusammenhängen steht. Auch Monzó und McLaren heben diese transnationalen Konstellationen und die Verbindung von *race* und globalen kapitalistischen Verhältnissen sowie die Relevanz einer aktiven Auseinandersetzung mit den durch diese Verhältnisse verwirklichten Unterdrückungsformen hervor: „White supremacy“, so die Autor*innen,

is both established through capitalism and supports its maintenance as a transnational capitalist class. The negation of white supremacy thus also requires the negation of capitalism. We cannot hope to end whiteness without understanding the relations of exploitation that undergird how people produce their means of subsistence under capitalism. We must go further than challenging the ‚obvious‘ cultural meanings that support racist social relations.⁵⁵

Wenn wir von der Verwobenheit von Kolonialismus, Kapitalismus und der Idee der modernen europäischen Nationalstaaten ausgehen⁵⁶, ist eine Analyse der aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse ohne Berücksichtigung dieser Verwobenheit unangemessen. Nicht zuletzt die pandemische Zeit verdeutlicht diesen Aspekt in besonderer Schärfe.⁵⁷

Rassistische und an Rassismen anschließende Unterscheidungen zwischen dem *natio-ethno-kulturell* kodierten Wir und Nicht-Wir, die beispielsweise über mediale Berichterstattung, Handlungsroutrinen oder rechtliche Praktiken aufgerufen und angeeignet werden, stehen auf allen gesellschaftlichen Ebenen (individuell, strukturell, institutionell usw.) als potenzielle Deutungs- und Handlungsressourcen zur Verfügung.⁵⁸ Diese verfügbaren Schemata der *natio-ethno-kulturell* kodierten Unterscheidung zwischen Wir und Nicht-Wir, die der Bewahrung und Legitimation der Vorherrschaft des Wir dienen, beziehen sich nicht allein auf körperliche Merkmale, sondern auch auf kulturelle (etwa religiöse) Symbole und Praktiken. So lassen sich gesellschaftliche Deutungsmuster, Handlungs- und Argumentationsmöglichkeiten sowie verbreitete Affekte in umfassender Weise auf rassistische Unterscheidungen zurückführen.

Class. Rereading a dialogue for our times, hg. von dens., Hamburg 2018, S. 9–17, hier S. 11.

⁵⁵ Monzó / McLaren [Anm. 47], S. xvi.

⁵⁶ Vgl. Balibar [Anm. 17]; Goldberg [Anm. 28].

⁵⁷ Vgl. Bayramoğlu / Castro Varela [Anm. 5], S. 103ff.; Harriet Washington: Medizinische Apartheid in Zeiten von Corona. Rassismus im Gesundheitssystem der Vereinigten Staaten, online abrufbar unter der URL: <https://www.bpb.de/apuz/medizin-und-ethik-in-der-pandemie-2021/334623/rassismus-im-gesundheitssystem-der-vereinigten-staaten1> [zuletzt abgerufen am 18.03.2022].

⁵⁸ Vgl. Karin Scherschel: Rassismus als flexible symbolische Ressource: eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren, Bielefeld 2006.

Nehmen wir beispielsweise die gegenwärtig wiederholt beobachtbaren Affektdarstellungen⁵⁹, in denen auf der einen Seite Bedrohung vor der Gewalt der *natio-ethno-kulturell* kodierten Anderen empfunden und inszeniert wird und auf der anderen Seite etwa die seit Jahren kontinuierlich steigende Gefahr, Opfer rassistischer Vorkommnisse zu werden⁶⁰, in der Öffentlichkeit affektiv weitgehend indifferent bleibt und dethematisiert wird. Der Sinn dieser Darstellungspraxis wird deutlich, wenn sie als Teil eines Kampfes um Herrschaft und Privilegien verstanden werden. In diesem Kampf sind Bilder und Imaginationen der Anderen notwendig. Drei idealtypisch voneinander abgrenzbare Momente des Affekts können hierbei unterschieden werden:

(1) mit der Angst vor und der Wut auf die Anderen wird es möglich, berechnete, zumindest unbequeme, nicht notwendig explizit formulierte, aber ‚im Raum stehende‘ Ansprüche Anderer zurückzuweisen;

(2) mit der Angst vor und mit der Wut auf die Anderen wird es möglich, die historische, politische, ökonomische Verantwortung Europas für die globalen Verhältnisse, von denen Europäer*innen relativ profitieren und die zu Flucht und Wanderungsbewegungen beitragen, nicht zu thematisieren und zu verschweigen;

(3) mit der Angst vor und mit der Wut auf die Anderen wird es möglich, das sakral-positive Selbstbild Europas zu bewahren und zu erneuern.⁶¹

Diese Momente des Affektes, die den öffentlichen Diskurs über Flucht und Asyl kennzeichnen⁶², verweisen darauf, dass an Rassismus anschließende Unterscheidungen verfügbar sind und Rassismus ein Gewaltphänomen darstellt. Dieses strukturiert die Migrationsgesellschaft auch deshalb gegenwärtig wirksam, da die alltagsrassistische Grundierung migrationsgesellschaftlicher Unterscheidungen auch und gerade in dieser Zeit, in der

⁵⁹ Vgl. Zygmunt Baumann: Die Angst vor den Anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache, Berlin 2016.

⁶⁰ Vgl. Andrea Röpke: 2018 Jahrbuch rechte Gewalt. Chronik des Hasses, München 2018.

⁶¹ Ausführlicher Paul Mecheril / Monica van der Haagen-Wulff: Bedroht, angstvoll, wütend. Affektlogik der Migrationsgesellschaft, in: Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart, hg. von dems. und María do Mar Castro Varela, Bielefeld 2016, S. 119–142.

⁶² Vgl. Heidrun Friese: Flüchtlinge: Opfer – Bedrohung – Helden. Zur politischen Imagination des Fremden, Bielefeld 2017; Margarete Jäger / Regina Wamper (Hg.): Von der Willkommenskultur zur Notstandsbestimmung. Der Fluchtdiskurs in deutschen Medien 2015 und 2016, Duisburg 2017, online abrufbar unter der URL: <http://www.diss-duisburg.de/wp-content/uploads/2017/02/DISS-2017-Von-der-Willkommenskultur-zur-Notstandsstimmung.pdf> [zuletzt abgerufen am 18.03.2022].

Rassismus in Konjunktur ist⁶³, nach wie vor nur zögerlich Thema wird; auch in den Disziplinen, die für Ausbildung von Lehrer*innen und Pädagog*innen zuständig sind. Die Thematisierung von *race* im Alltag (der Schule, der Polizei, der Verwaltung, ...) wird gerade unter Bedingungen, in denen sich die Mehrheitsgesellschaft in Abgrenzung zum rechten Rand als demokratisch und ‚post-rassistisch‘ versteht, erschwert oder sogar verhindert.⁶⁴

Rassismuskritik: Perspektiven für das schulische Handlungsfeld

In states that are racially conceived, ordered, administered, and regulated, the racial state could be said to be everywhere. And simultaneously seen no-where. It (invisibly) defines almost every relation, shapes all but every interaction, contours virtually all intercourse. It fashions not just the said and the sayable, the done and doable, possibilities and impermissibilities, but penetrates equally the scope and quality, content and character of the social silence and presumptions.⁶⁵

Überall da, wo ethnische, nationale oder kulturelle Zugehörigkeit essentialisiert, also als eine Art wesenhafte Identität verstanden wird, und diese Konstruktion dazu dient, den Vorrang eines Wir gegenüber einem Nicht-Wir zu behaupten und durchzusetzen, haben wir es mit an rassistischen Unterscheidungen anschließenden und diese stärkenden Praktiken zu tun. Rassismus kann sich sowohl offen als auch verdeckt, subtil und/oder ungewollt zeigen, und eine rassismuskritische Perspektive nimmt die Alltäglichkeit der *natio-ethno-kulturellen* Unterscheidung kritisch in den Blick.

Ein rassismustheoretisch und rassismuskritisch informierter Blick auf das schulische Handlungsfeld ermöglicht, die Verstrickung schulischer Bildung in *natio-ethno-kulturell* kodierte Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu erkennen.⁶⁶ Pädagogische, anti-rassistische Selbstetikettierungen wie ‚Schule ohne Rassismus‘ erweisen sich dabei dort als kontraproduktiv,

⁶³ Vgl. Alex Demirović / Manuela Bojadžijev: Konjunkturen des Rassismus, Münster 2002.

⁶⁴ Vgl. Kijan Espahangizi / Sabine Hess / Juliane Karakayalı [u.a.] (Hg.): Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft. Einleitung, in: Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft, hg. von dens., Bielefeld 2016, S. 9–23.

⁶⁵ Goldberg [Anm. 28], S. 98.

⁶⁶ Vgl. Paul Mecheril / Saphira Shure: Schule als institutionell und interaktiv hervor-gebrachter Raum, in: Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Reihe Bildungswissenschaften, hg. von İnci Dirim und Paul Mecheril, Bad Heilbronn 2018, S. 63–89; Saphira Shure / Anja Steinbach: „Die haben schon alle Nationen der Welt hier in der Schule“ – Eine kritische Auseinandersetzung mit den Selbstverständlichkeiten von Schule in der Migrationsgesellschaft, in: Einflüsse gesellschaftlicher Veränderungen auf die Schule – Schule als Ort der gesellschaftlichen Teilhabe, hg. von Magdalena Buddeberg und Sabine Hornberg, 2022 [im Druck].

wo sie die Thematisierung von rassistischen Traditionen eher verhindern als aufklären und die Imagination nähren, dass die schulische Wirklichkeit außerhalb der gesellschaftlichen stünde.⁶⁷

Die Wirksamkeit der Logik des Rassismus und der an *Rassekonstruktionen* anschließenden Unterscheidungen kann im Rahmen der Bildungsinstitution Schule auf unterschiedlichen Ebenen analysiert und bearbeitet werden. Die analytische Unterscheidung zwischen einer *individuell-interaktionalen* Ebene, einer *institutionell-strukturellen* Ebene und einer *ideologisch-diskursiven* Ebene ermöglicht⁶⁸, die expliziten sowie impliziten, die für viele Akteur*innen eher verdeckten, die ‚unsichtbaren‘ sowie zugleich grundlegenden Strukturen und Praktiken der Schule in den Blick zu nehmen⁶⁹, durch die an *Rassekonstruktionen* anschließende Unterscheidungen (re-)produziert bzw. gestärkt werden.

Lehrer*innen spielen nicht die einzige, aber doch eine sehr bedeutende Rolle im Hinblick auf die Reproduktion von *natio-ethno-kultureller* Differenz in Schule und Unterricht.⁷⁰ Auf der individuell-interaktionalen Ebene können durch verbale und non-verbale kommunikative Akte Kategorisierungen und Adressierungen von Schüler*innen erfolgen, in denen Konzepte von kultureller Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit aufgerufen und bekräftigt werden.⁷¹ Weil *natio-ethno-kulturelle* Unterscheidungen dominanzkulturell verfügbar sind, strukturieren sie potenziell die Deutungs- und Handlungsmuster von pädagogisch Handelnden; insbesondere, wenn sie sich nicht (rassismus-)kritisch mit diesen Mustern auseinandergesetzt haben. Das Handeln von Lehrer*innen (re-)produziert

⁶⁷ Vgl. Anja Steinbach / Saphira Shure / Paul Mecheril: The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen, in: Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule, hg. von Juliane Karakayali, Weinheim/Basel 2020, S. 24–45.

⁶⁸ Zur Unterscheidung der Ebenen vgl. Doris Liebscher / Heike Fritzsche: Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen, Wiesbaden 2010, S. 33–40.

⁶⁹ Vgl. Goldberg [Anm. 28], S. 98.

⁷⁰ Vgl. Yalız Akbaba / Bettina Bello / Karim Fereidooni (Hg.): Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse, Wiesbaden 2022.

⁷¹ Vgl. Aylin Karabulut / Nicolle Pfaff: Rassismusrelevantes Wissen in pädagogischen Deutungen. Professionelle Orientierungen von Lehrkräften an segregierten Schulen, in: Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule, hg. von Juliane Karakayali, Weinheim 2020, S. 86–106; Aylin Karabulut: Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen, Wiesbaden 2020; Thomas Geier: Doing Ethnicity durch „Interkulturellen Unterricht“ – Thematisierung ethnischer Differenz, in: Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht, hg. von Karin Bräu und Christine Schlickum, Weinheim 2015, S. 123–138.

potenziell Differenz- und Machtverhältnisse und sollte mithin als solches reflektiert werden, das in diese Verhältnisse involviert ist.⁷²

Zugleich wirkt Rassismus auch über die ideologisch-diskursive Ebene in die Schule hinein, etwa über Schulbücher bzw. Lehr-Lernmaterial⁷³, welche in Bild und Text beispielsweise ‚koloniale Fragmente‘ transportieren und lebendig halten:

Als Brennglas gesellschaftlicher Prozesse zeugen Curricula und Schulbücher von kolonialen Kontinuitäten und sind ein Kondensat dessen, was als lern- und vermittlungswürdig betrachtet wird. Was im Schulbuch steht, wird als gesichertes Wissen wahrgenommen. Postkolonialität im Bildungskanon fußt auf einem eurozentrischen, binären System, welches die Welt in ‚Fortschrittliche‘ und ‚weniger Fortschrittliche‘ unterteilt und lange ein Modell der nachholenden Entwicklung gepflegt hat. Wer spricht für wen? Wessen Wissen wird weiter marginalisiert? Aus welchen Gründen und auf welche Weise werden rassistische Stereotype und Bilder konstruiert und weiterhin überliefert?⁷⁴

Grünheid und Mecheril haben im Rahmen einer Schulbuchstudie das Lehrwerk *Xa-Lando – Lernen als Abenteuer. Deutsch- und Sachbuch 3* untersucht.⁷⁵ Die Konzeption des Schulbuchs, das für den Deutschunterricht in der Zweitsprache ausgerichtet ist, sowie sein Gebrauch im Unterricht wurden im Rahmen der Studie aus migrationspädagogisch-rassismuskritischer Perspektive im Wissen untersucht, dass der Deutschunterricht eine lange Zeit ungebrochene und bedeutsame Praxis für die Etablierung und Durchsetzung einer national gefassten Idee von

⁷² Vgl. Astrid Messerschmidt: *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*, Frankfurt am Main 2009.

⁷³ Vgl. Elina Marmer / Papa Sow (Hg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“ – Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule: Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*, Weinheim/Basel 2015; Elina Marmer: *Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern*, in: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36 (2013), H.2, S. 25–31; Irina Grünheid / Paul Mecheril: *Symbolische In- und Exklusionsphänomene im Schulbuch. Weihnachten, Europa und ‚die Anderen‘*, in: *Studien zu Differenz, Bildung und Kultur. (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung, Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge*, hg. von Jürgen Budde, Andrea Dlugosch und Tanja Sturm, Opladen 2017, S. 287–305.

⁷⁴ Aïcha Diallo / Annika Niemann / Miriam Shabafrouz: *Einführung. Koloniale Fragmente im Kontext Schule*, in: *Untie To Tie. Koloniale Fragmente im Kontext Schule*, hg. von dens. Berlin 2021, S. 20–27, hier S. 21.

⁷⁵ Vgl. Irina Grünheid / Paul Mecheril: *Symbolische In- und Exklusionsphänomene im Schulbuch. Weihnachten, Europa und ‚die Anderen‘*, in: *Studien zu Differenz, Bildung und Kultur. (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung, Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge*, hg. von Jürgen Budde, Andrea Dlugosch und Tanja Sturm, Opladen 2017, S. 287–305.

‚Deutschland‘ darstellte. Der Deutschunterricht mit seiner monolingualen Unterweisung in ‚die Sprache des Volkes‘ kann als wesentlicher Bestandteil des ‚doing nation‘ verstanden werden.⁷⁶ Vor diesem Hintergrund kann gerade der Deutschunterricht darauf befragt werden, wann und wie er in der Tradition der Stärkung eines monolingualen und nationalkulturellen Bildes von Deutschland und ‚Deutsch-Sein‘ steht und dabei indirekt und womöglich hinter dem Rücken der pädagogisch handelnden Akteur*innen *Rassekonstruktionen* aufruft. Die Studie verweist darauf, dass im Deutschbuch implizit und beiläufig die Idee der *christlich-kulturellen Gemeinsamkeit* europäischer Staaten hervorgebracht wird. Durch die kollektivierende Konstruktion einer christlich-europäischen Gemeinschaft wird komplementär zugleich ein ‚Nicht-Wir‘ als ein nicht-europäisches und nicht-christliches Pendant aufgerufen. Diese Gegenüberstellung knüpft in einer besonderen Weise an diskursive Figuren des ‚christlichen Abendlandes‘, ‚europäischen Kulturraumes‘ und der ‚gemeinsamen christlich-europäischen Geschichte‘ gegenüber der Bedrohung seitens der ‚Islamischen Welt‘ an und betreibt letztlich mindestens indirekt etwas, was ‚religiöses Othering‘ genannt werden kann.⁷⁷

Das Schulbuch als stummer Interaktionspartner ‚kommuniziert‘ mit den Leser*innen durch Darstellungen und Texte und fordert sie zuweilen auch zum Handeln auf. Die migrationspädagogische Rekonstruktion und Analyse des Kapitels *Weihnachten in Europa* zeigt, wie durch pädagogisch-didaktischen Rückgriff auf bestimmte diskursive Ordnungen und Figuren – in diesem Fall auf die der ‚christlich-europäischen Kulturgemeinschaft‘ – sowohl durch die Darstellungen als auch durch die Art und Weise, wie das Thema aufbereitet ist bzw. zu bearbeiten sei, eine exklusive Gruppe der *weißen* christlich-emotional disponierten als ‚Wir‘ adressierten Personen konstruiert wird. Während diese Gruppe nun vom Bildungsangebot profitiert, kommt es auf der anderen Seite zu Ausschlussmechanismen, von denen diejenigen betroffen sind, die sich durch das Adressierungsangebot nicht angesprochen fühlen können. Die natio-religiösen Unterscheidungen im Schulbuch be- und verhindern demzufolge den Bildungsprozess derjenigen, die implizit auf die ‚Nicht-Wir‘ Gruppe verwiesen worden sind.

Eine Aufgabe der Rassismuskritik auf der ideologisch-diskursiven Ebene besteht beispielsweise und angesichts der Bedeutung der Aufklä-

⁷⁶ Vgl. Ingrid Gogolin: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster 1994, S. 37.

⁷⁷ Vgl. Paul Mecheril / Oscar Thomas-Olalde: *Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart*, in: *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*, hg. von Birgit Allenbach, Urmila Goel, Merle Hummerich [u.a.], Baden-Baden 2011, S. 35–68.

rung für die Normalisierung rassistischer Unterscheidungen darin⁷⁸, die im Schulunterricht Verwendung findenden Schriften der zuweilen im und mittels des Unterrichts mit einem fast sakralen Nimbus ausgestatteten (und zumeist männlich gelesenen) Autor*innen der Aufklärung einer kritischen Re-Lektüre zu unterziehen. Hierbei würde es weder darum gehen, Herrschaftsverhältnisse reproduzierende und/oder legitimierende Aspekte innerhalb dieser Texte mit Strategien des Verharmlosens, des Beschwichtigens oder der Verklärung zu begegnen und damit einer De-Thematisierung Vorschub zu leisten, noch darum, die gesamte Theorie oder, was immer das hieße, die Autor*in als solche zu verwerfen. Ziel wäre es vielmehr, auszuloten, inwieweit die Texte der Aufklärer*innen *gegen sich selbst* gelesen werden können. Eine Re-Lektüre entlang der Widersprüche in den Texten, wäre eine Strategie, die es ermöglicht, sich *mit* den Denkwerkzeugen, die innerhalb der europäischen Aufklärungstexte entwickelt worden sind, *gegen* die (explizit und vor allem auch implizit) Herrschaftsverhältnisse legitimierenden Denkfiguren im Text zu wenden. ‚Mit Kant *gegen* Kant‘ oder ‚mit Schiller *gegen* Schiller‘ wäre also eine von der Rassismuskritik präferierte Praxis der Lektüre.⁷⁹

Auf der institutionell-strukturellen Ebene der Schule sind neben curricularen Vorgaben nicht zuletzt organisationale Zusammenhänge, wie etwa Klassenstrukturen (beispielsweise die sogenannten Seiteneinsteigerklasse oder Vorbereitungsklassen) und damit verbundene Segregationsformen bedeutsam⁸⁰, durch die *natio-ethno-kulturelle* Unterscheidungen aufgrund quasi selbstverständlicher struktureller Grundlagen Wirkungen entfalten. Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe im Kontext von Schule und der Professionalisierung von Lehrer*innen geht daher mit einer *grundlegenden* (Selbst-)Kritik mit Blick auf diese unterschiedlichen Ebenen einher.

Institutionelles Monitoring ist insofern Bestandteil einer rassismuskritischen Schule. Monitoring verweist darauf, dass die Installation eines Beobachtungssystems bedeutsam ist, das systematisch Daten im Hinblick auf die von Organisationen produzierten Ungleichheiten erfasst (etwa: Wie sieht die Notenpraxis an unserer Schule aus? Auf Grund welcher Prozeduren und Legitimationen werden im Deutschunterricht Schüler*innen

⁷⁸ Vgl. Devin Vartija: *The Color of Equality, Race and Common Humanity in Enlightenment Thought*, Pennsylvania 2021.

⁷⁹ Vgl. u.a. Alex Sutter: Kant und die ‚Wilden‘. Zum impliziten Rassismus in der kantischen Geschichtsphilosophie, in: *Prima philosophia*, hg. von Sabine Gehhaar, Bd. 2, H.2, Cuxhaven 1989, S. 241–265; Mills W. Charles: Kant’s Untermenschen, in: *Black Rights/White Wrongs. The Critique of Racial Liberalism*, hg. von dems., New York 2017, S. 91–112; Jasmine K. Gani: The erasure of race: cosmopolitanism and the illusion of Kantian hospitality, in: *Millennium: Journal of International Studies* 45 (2017), H.3, S. 425–444.

⁸⁰ Vgl. Karakayalı [Anm. 10].

schlechter gestellt, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, sondern eine mit geringem dominanzgesellschaftlichen Prestige, eine „falsche Sprache“, „ein falscher Akzent“?⁸¹ Wie viele rassistisch diskreditierbare Personen arbeiten an der Schule in Leitungspositionen?) und damit die Möglichkeit des Erkennens von Mechanismen der Herstellung von Ungleichheit möglich macht. Auch geht es um die Institutionalisierung von Orten, an denen Diskriminierungserfahrungen, die in der Schule gemacht werden (von Schüler*innen sowie von Lehrer*innen), vertrauensvoll besprochen werden können, um die Institutionalisierung eines Beschwerdemanagements und die Auseinandersetzung mit den so gewonnenen Selbst-Kenntnissen, um etwas über die diskriminierenden Mechanismen der Schule zu lernen und diese zu modifizieren. Zudem wird im Rahmen der rassismuskritischen Perspektive die Bedeutsamkeit institutionalisierter und institutioneller Reflexion betont⁸²: Die kritische Auseinandersetzung mit Denk-, Handlungs- und Empfindungsweisen, die an *Rassekonstruktionen* anschließen oder diese bestärken, ist nicht schlicht die individuelle Aufgabe der einzelnen Lehrkraft, sondern bedarf eines institutionalisierten, professionellen (und nicht alltagsweltlich moralistischen) Reflexionsraums. Es geht also um Supervision, kollegiale Beratung, Kasuistik und die Thematisierung organisatorischer sowie individueller Routinen und Habitus: Wo und wann schließen Darstellungen, etwa in Schulbüchern und anderen Materialien, pädagogische Praktiken der Beratung, der Diagnose, der Unterstützung, der Vermittlung von Wissen an Typisierungen an, die *Rassekonstruktionen* bestärken (z.B. ‚ihre Kultur‘, ‚na ja, mit Migrationshintergrund‘, ‚traditionelle, muslimische Familie‘)? Wem nützen diese? Wie sehr sind Muster des Empfindens, der Wahrnehmung, der Kategorisierung von *Rassekonstruktionen* vermittelt? Unter welchen beruflichen Bedingungen werden sie besonders schnell mobilisiert?

Die Schule stellt einen Raum dar, der von gesellschaftlichen Ordnungen und Diskursen strukturiert ist, diese aufgreift, bestätigt, verfestigt, aber potenziell auch kritisieren kann.

In diesem Sinne ist es Aufgabe der Schule bzw. der Lehrer*innen, Schüler*innen zunächst durch die Vermittlung von Wissen über die Grundlagen von Rassismus und über dessen historische und gegenwärtige Wirkungsweisen aufzuklären sowie Räume der kritischen Auseinanderset-

⁸¹ Brigitta Busch: Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung. Zum Konzept des Spracherlebens, in: Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft, hg. von Anne Schnitzler und Rebecca Mörge, Weinheim 2015, S. 49–66, hier S. 61.

⁸² Vgl. Paul Mecheril / Matthias Rangger / Andreas Tilch: Migrationsgesellschaftliche Öffnung von Organisationen, in: Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft, hg. von Paul Mecheril und Matthias Rangger, Wiesbaden 2022, S. 255–317.

zung mit der Bedeutung von *natio-ethno-kulturellen* Unterscheidungen, den Unterscheidungen von *natio-ethno-kulturell* kodierten Vorstellungen von Wir und Nicht-Wir, zu ermöglichen. Weiterhin geht es um die reflexiv-kritische Beschäftigung mit den in der Schule und auch im Denken und Empfinden von Lehrer*innen wirksamen, sozialisatorisch angeeigneten Mustern der *natio-ethno-kulturell* ausgerichteten Wahrnehmung und Identifikation von Menschen. Aus rassismuskritischer Perspektive kann die schulische Auseinandersetzung mit Rassismus nicht auf die Identifizierung rassistischer Akteur*innen oder Akte reduziert werden. Stattdessen geht es um die Auseinandersetzung mit der Frage, wie die historisch entwickelten Kategorien, in denen in *natio-ethno-kulturell* kodierter Weise zwischen Wir und Nicht-Wir unterschieden wird, etwa in Schulbüchern oder den Deutungsmustern der Schüler*innen und Lehrer*innen, bedeutsam sind.

Die Wirksamkeit von an *Rassekonstruktionen* anschließenden und diese bestärkenden Unterscheidungen kann nur erkannt und gemindert werden, wenn darüber gesprochen wird. Es bedarf einer offenen Reflexion dieser Zusammenhänge in den professionellen Feldern. Denn je weniger Rassismus thematisiert wird, desto wirksamer bleibt die unterscheidende Macht, die von ihm ausgeht.

Werner Wintersteiner

Global Citizenship Education als Perspektive für einen rassismuskritischen Deutschunterricht

Coloniality is far from over: it is *all* over.
It is perhaps the most powerful set of forces
in the modern world.

*Michelle K.*¹

The West has colonized
not only knowledge, but aesthetics.²

Dieser Beitrag möchte ein systematisches Nachdenken darüber bieten, wie sich Anti-Rassismus im Kontext weiterer Herausforderungen denken lässt, und besonders, wie er sich in ein pädagogisch-politisches Gesamtkonzept, das ich *Global Citizenship Education* nenne, einfügt und was das ganz speziell für den Deutschunterricht bedeutet. Damit diese Integration gelingen kann, muss man nach Ankerpunkten nicht bloß in den Bestimmungen aktueller Lehrpläne, sondern vor allem dort suchen, wo der Kern des Faches, seine ‚Ideologie‘, zu finden ist. Dazu sollte man aber vielleicht am besten einen Blick zurück auf die Fachgeschichte werfen, um ein vollständigeres Bild vom Potential des Deutschunterrichts zu erhalten, wie man es aus der Anschauung der Gegenwart meines Erachtens nicht so leicht gewinnt.

Das politische Projekt Deutschdidaktik: Errungenschaften und Grenzen

Deutschunterricht und Deutschdidaktik sind explizit politische Fächer, auch wenn das in den letzten Jahren und Jahrzehnten im Fachdiskurs stark in den Hintergrund getreten ist. Gängige Lexika der Deutschdidaktik lassen einen Eintrag ‚Politische Bildung‘ oder Ähnliches vermissen und auch in der Zeitschrift *Didaktik Deutsch* findet diese Thematik nur wenig Beachtung.

¹ Walter Mignolo: Decolonial Aesthetics from Singapore, to Cambridge, to Duke University, online abrufbar unter der URL: <http://waltermignolo.com/decolonial-aesthetics-from-singapore-to-cambridge-to-duke-university/> [zuletzt abgerufen am 07.12.21].

² Ebd.

Doch erinnern wir uns: Die bundesdeutsche Deutschdidaktik ist aus einem kritisch- politischen Projekt hervorgegangen. In einer gleichzeitigen Bewegung haben ihre Begründer*innen sowohl die vorwissenschaftliche *Deutsch-Methodik* überwunden und das Fach unter der neuen Bezeichnung *Deutsch-Didaktik* zu einer Wissenschaft konstituiert als auch seine überkommenen deutschnationalen, ultra-konservativen und reaktionären, sich aber unpolitisch gebenden Ideologien und Inhalte zu überwinden getrachtet. Die *Bestandsaufnahme Deutschunterricht* von 1970³, verfasst vom Bremer Kollektiv unter der Leitung von Heinz Ide, ist das programmatische Dokument und Paradebeispiel dafür.⁴

Im einleitenden Essay, *Die Schullektüre und die Herrschenden*, kritisiert der Herausgeber Heinz Ide den Deutschunterricht als „Gesinnungsfach“ der bürgerlichen Gesellschaft.⁵ Er deckt eine ungebrochene Traditionslinie des Bildungsziels vom Kaiserreich bis zur Weimarer Republik auf: „Im deutschen Unterricht sollen die Schüler lernen, deutsch zu reden und zu schreiben, deutsch zu fühlen, zu denken und zu wollen.“⁶ Mit dem Wiederanknüpfen 1945 an die angeblich so demokratischen Traditionen der Weimarer Republik, so Ivo, habe man die Ideologie der „deutsche[n] Hinterwelt“ fortgesetzt.⁷

Die post-68er Deutschdidaktik, die das *Bremer Kollektiv* und andere vertraten, war explizit anti-kapitalistisch und anti-faschistisch. Sie betonte die Notwendigkeit der Demokratisierung der Gesellschaft und war zugleich oft wohl selbst ideologisch zu starr fixiert. Doch ihr Verdienst ist sicher, dass sie gegen weiterbestehende nationalsozialistische ideologische Versatzstücke und einen rassistischen Deutschnationalismus auftrat, wie er längst *vor* Hitler die Gesellschaft dominierte. Dies herausgearbeitet zu haben, war bereits ihr erstes Verdienst. So belegen etwa Helmut Hoffacker und Bodo Lecke in einer minutiösen Analyse von Handbüchern für den Deutschunterricht aus der Weimarer Republik ihre Schlussfolgerung: „Auch im Deutschunterricht war die NS-Ideologie lange vor der eigentlichen NS-Politik zum perfekten kanonischen System geworden.“⁸ Deutschnationalismus und Antisemitismus waren bereits in den 1920er Jahren Standard, und der „Kampf gegen Fremdartiges, Internationales oder gar

³ Heinz Ide: Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Ein Fach in der Krise, Stuttgart 1970.

⁴ Vgl. dazu ausführlich: Bodo Lecke (Hg.): Der politisch-kritische Deutschunterricht des *Bremer Kollektivs*, Frankfurt am Main 2008 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Band 63).

⁵ Heinz Ide [Anm. 3], S. 18.

⁶ Ebd., S. 11f.

⁷ Ebd., S. 13.

⁸ Helmuth Hoffacker / Bodo Lecke: Beliebte Opfer oder Klassiker in der Schule, in: Ide [Anm. 3], S. 19-39, hier S. 21.

Deutschfeindliches“ war Programm.⁹ Die Ideologiekritik des ‚kritischen Lesens‘ sollte die Lernenden befähigen, diese Hintergründe aufzudecken.

Diese anti-nationalistische, aber im Denkraum des Nationalstaats verbleibende Einstellung musste also erst erkämpft werden, weit über die Deutschdidaktik und die Pädagogik selbst hinaus. Sie ist heute ein demokratischer Grundkonsens, der sich, beflügelt durch Adornos Aufsatz über die *Erziehung nach Auschwitz* (1966), um nur ein Beispiel zu nennen, inzwischen längst als Mindeststandard etabliert hat. Das war eine äußerst wichtige Etappe in der Entwicklung unserer Gesellschaften (in Österreich in ähnlicher Weise wie in Deutschland, allerdings später und oft inkonsequenter in der Aufarbeitung der NS-Vergangenheit).¹⁰ Seither ist die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit, mit dem Angriffskrieg Hitlers und mit der systematischen Verfolgung, Vertreibung und Vernichtung der jüdischen Bevölkerung und anderer Marginalisierter in Deutschland und allen eroberten Gebieten ein explizites Gebot jeder Bildung: „Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“¹¹ Dieser berühmte erste Satz aus Adornos Radioansprache gilt seither als unumstrittene Maxime, wenn er auch nicht immer entsprechend in die Bildungspraxis übersetzt wird.

Allerdings wäre es ein Irrtum zu meinen, dass mit der Überwindung der NS-Ideologie auch die Überwindung des Rassismus insgesamt gelungen wäre. Im Gegenteil, gerade die unzulässige Gleichsetzung von Rassismus mit Antisemitismus hat lange Zeit verhindert, einen genaueren Blick auf den Rassismus in allen seinen Facetten zu werfen. Heute geht es daher m.E. darum, das unvollendete Werk der frühen Pionier*innen, Deutschdidaktik als spezifische politische Pädagogik zu konzipieren, weiterzuführen, indem wir es vertiefen. Das bedeutet m.E. dreierlei:

- Bildung und Deutschdidaktik nicht mehr in einem nationalen, sondern in einem kosmopolitischen, einem Denkraum von *Global Citizenship* wahrzunehmen,
- Rassismus als eine Herrschaftsideologie genauer unter die Lupe zu nehmen, in Zusammenhang mit, aber auch unabhängig von der Kritik der NS-Ideologie,
- den Zusammenhang zwischen Rassismus und Kolonialismus offenzulegen und in einen weiteren gesellschaftspolitischen Kontext zu stellen.

Das klingt zunächst weit entfernt von den ‚eigentlichen‘ Inhalten der Deutschdidaktik. Wie wir aber sehen werden, ist der Zusammenhang en-

⁹ Ebd.

¹⁰ Vgl. dazu zusammenfassend: Heidemarie Uhl: Das „erste Opfer“. Der österreichische Opfermythos und seine Transformationen in der Zweiten Republik, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 1 (2001), S. 19–34.

¹¹ Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften. Bd. 10. Kulturkritik und Gesellschaft 1, Frankfurt am Main 2003, S. 674.

ger als vielleicht vermutet. Er wird nur durch das Faktum verdunkelt, dass Fragen des Konnexes von ökonomischer und politischer Hierarchie, von Macht also, mit Sprache, Literatur und Bildung im deutschdidaktischen Diskurs in den letzten Jahrzehnten stark in den Hintergrund gedrängt wurden. Es ist aber nicht zu übersehen, dass es immer einen Gegendiskurs gegeben hat, der sich häufig aus einer ‚interkulturellen‘ bzw. einer Deutsch-als-Zweitsprache Didaktik rekrutiert hat. In jüngster Zeit hat eine neue Generation von Deutschdidaktiker*innen viel entschiedener das Wort ergriffen und wesentliche Beiträge zur Erneuerung einer kritisch-politisch verstandenen Deutschdidaktik vorgelegt.¹² Eine Forderung ist dabei die nach einer stärkeren Öffnung gegenüber der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, um sich an dem dort bereits weiter fortgeschrittenen politischen Diskurs zu orientieren.¹³ Die Ausrichtung an *Global Citizenship Education* als einer Meta-Theorie auch der Deutschdidaktik entspricht ebenfalls diesem Trend.¹⁴

Global Citizenship Education als neues Paradigma einer politischen Pädagogik

Die Klimakrise zeigt es seit Jahrzehnten, die anhaltende Corona-Pandemie zeigt es erneut: Längst schon bilden wir Menschen auf dem gesamten Globus, ob wir das wollen oder nicht, eine ‚Schicksalsgemeinschaft‘. Durch die Globalisierung von Wirtschaft, Politik, Kultur und Medien sind wir in komplexer Weise miteinander vernetzt, und so sind auch die großteils im Globalen Norden verursachten Gefährdungen zu globaler Größe gewachsen: der drastische und menschengemachte Klimawandel, Armut, Hunger und Not in Teilen der Welt (und daneben eine unglaubliche Ansammlung von Reichtum), das von unserer Wirtschafts- und Lebensweise ausgelöste Artensterben, die Gefahr der Selbstauslöschung durch den Einsatz von immer raffinierteren Atom- und anderen Massenvernichtungswaffen – all das sind globale Probleme, die eine globale Solidarität erfordern würden, um sie zu meistern.

Doch nach wie vor fehlt weitgehend dieses Bewusstsein von der Notwendigkeit globaler Solidarität. Politische Entscheidungen, unser Alltagsverhalten, und auch die Wissenschaft gehen großteils noch immer

¹² Vgl. dazu: Karim Fereidooni / Nina Simon (Hg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, Wiesbaden 2020; Nina Simon: Wissensbestände (be)herrschen(d): Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch) (Hochschul)Didaktik, Wiesbaden 2021.

¹³ Vgl. Simon [Anm. 12], S. 5.

¹⁴ Vgl. Werner Wintersteiner / Sabine Zelger (Hg.): *Global Citizenship Education* im Deutschunterricht, in: *Informationen zur deutschdidaktik* (2021), H.45 (Nr. 4).

von einem „methodologischen Nationalismus“ aus.¹⁵ Wir haben zwar zahlreiche internationale Regime geschaffen und mit der UNO auch eine Art Weltparlament der Staaten. Dennoch sind die internationalen Beziehungen sowie das öffentliche Leben innerhalb der Staaten so organisiert, dass bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse stabilisiert werden und ihnen der Anschein des Natürlichen und Unvermeidlichen anhaftet. Wenn also von ‚Schicksalsgemeinschaft‘ die Rede ist, so meint das nicht, dass nun alle Menschen tatsächlich den (globalen) Gefährdungen in gleicher Weise ausgesetzt wären; es heißt auch nicht, dass nun alle Menschen, von gleichen Interessen ausgehend, die gleichen Wege einschlagen und ihre Anstrengungen vereinen würden. Es bedeutet einfach, dass die Politik und die Lebensweise einer reichen, hauptsächlich im Globalen Norden angesiedelten Minderheit (zu der aber die große Mehrheit der Menschen im Globalen Norden gehört) die gesamte Menschheit in einen Abgrund zu stürzen droht, der letztlich auch die Verursacher dieser Krise verschlingen würde.

Global Citizenship ist das Programm einer Gegenbewegung. Es ist der Versuch, eine breite Solidarität gegen die drohende Vernichtung und gegen die, die sich dieser Solidarität entgegenstellen, aufzubauen. Es ist der Anspruch, trotz der notwendigen jeweils lokalen und nationalen Verankerung und trotz des unvermeidlich beschränkten eigenen Handlungsspielraums weltbürgerliche Verantwortung zu übernehmen, und – gerade angesichts der Verschiedenheit der Menschen, sozialen Gruppen und Kulturen – die irdische Schicksalsgemeinschaft im Auge zu behalten und globale Gerechtigkeit als Leitlinie anzunehmen. Auf diese Weise kann auch die Verbindung der verschiedenen globalen Herausforderungen – wie rassistische, soziale und Gender-Diskriminierung, Klimakatastrophen, Artensterben, Kriegsgefahr – sinnfällig vor Augen geführt werden. Auch wenn demokratisches Handeln im nationalen Maßstab derzeit die eigentliche Form von politischer Partizipation ist und wohl lange noch bleiben wird, ist *Global Citizenship* der Anspruch auf Ausdehnung der Demokratie über die Grenzen des Nationalstaats hinaus. Die *Global Citizenship*-Bewegung verstärkt damit einen Trend, wie er mit der Gründung der UNO, der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte*, der Einrichtung des Internationalen Strafgerichtshofes bereits erste Ergebnisse gezeitigt hat – eine weltweite wertorientierte Organisation der Menschheit. Noch wichtiger aber erscheinen die vielen kleinen Bewegungen auf dem ganzen Erdball, die über den bisherigen nationalen Denkraum hinausgehen und an transnationaler Solidarität arbeiten. Das seit 2000 bestehende *World Social*

¹⁵ Ulrich Beck: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung, Frankfurt am Main 1997, S. 115.

Forum, ein Netzwerk von Netzwerken verschiedener NGOs, ist das vielleicht bekannteste Beispiel dafür.

Die Globalisierung selbst hat große Auswirkungen auch auf die Bildung. Sie ist der Motor für freiwillige und unfreiwillige Migrationsprozesse und verändert somit auch die Zusammensetzung der Wohnbevölkerung in unseren Ländern. Sie beeinflusst die ökonomischen Lebensverhältnisse und die Mentalitäten der Familien der Lernenden und Lehrenden sowie den sozialen und ethnischen Mix (oder Nicht-Mix) der Schulklassen. Sie bewirkt aber indirekt auch sehr einschneidende Modifizierungen der Bildungssysteme selbst, die gleichzeitig globalisiert und ökonomisiert werden. Das ist der Sinn von globalen Vergleichsstudien wie PISA, die weniger eine analytische Aussagekraft als vielmehr ein normatives Potential haben. Es wird de facto immer rigider festgelegt, was unterrichtet wird bzw. was von den Inhalten, die unterrichtet werden, eigentlich zählt. Die Globalisierung schlägt sich letztlich auch in den Curricula als Standardisierung des so genannten Outputs (Kompetenzorientierung) nieder und verändert damit unter der Hand die Idee von Bildung selbst.

Pädagogik und (in wohl geringerem Maße) die Fachdidaktiken haben zwar auf diese vielfältigen Entwicklungen reagiert und dabei auch entscheidende Modifizierungen des Bildungskanons vorgenommen, von denen freilich nicht alle gleichermaßen in der Schulwirklichkeit angekommen sind: die Aufnahme neuer Bildungsinhalte, die so genannten globalen Themen (Klimawandel, Hunger, Kriege), die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit in den Klassen, nicht nur durch Förderung von Deutschunterricht, sondern auch durch Language Awareness und muttersprachliche Alphabetisierung, um nur einige wichtige Punkte zu nennen. Sie haben sich zugleich größtenteils dem Anpassungsdruck zur Standardisierung von Bildungsinhalten (Kompetenzorientierung) gebeugt.

Global Citizenship Education (GCED) geht inhaltlich über die Aufnahme von neuen Inhalten hinaus und bleibt zugleich kritisch gegenüber den neuen Normierungen und der damit einhergehenden Kommodifizierung des Bildungssystems. GCED erschöpft sich keineswegs in der Einführung von an die gesellschaftliche Entwicklung angepassten Unterrichtsinhalten. Es geht in erster Linie nicht darum, ‚globale Themen‘ als zusätzlichen Lehrstoff zu bieten, sondern mithilfe von GCED ein neues Paradigma für Politische Bildung und Bildung überhaupt zu schaffen. Es geht darum, die Rahmenbedingungen und Ziele von Politischer Bildung, und damit von Bildung an sich, neu zu denken. Es geht um eine bestimmte Weltsicht und eine entsprechende pädagogische Vorgehensweise, die in den verschiedensten Feldern zur Geltung kommt.

GCED, wie sie von ihrer ‚kritischen Fraktion‘ vertreten wird, ist Politische Bildung mit kosmopolitisch-emanzipatorischer Absicht; als solche notwendig an den Menschenrechten orientiert, für soziale und Gender-

Gerechtigkeit und offen für postkoloniale Fragestellungen. Wohl verstandene GCED ist daher notwendig auch anti-rassistisch, weil sie gegen jede Ideologie auftritt, die Ungleichheit legitimiert. Umgekehrt braucht der Anti-Rassismus auch eine *Global Citizenship*-Perspektive. Auch der Rassismus muss von einem kosmopolitischen statt von einem ausschließlich nationalen Gesichtspunkt aus betrachtet werden, denn er ist von Anfang an ein transnationales, zunächst gesamteuropäisches Phänomen gewesen.

Rassismus als Konstituente der europäischen Moderne

Rassismus ist keine Erfindung der Nationalsozialisten und keine Angelegenheit der Vergangenheit. Er ist keine Jugendsünde und kein Nebenaspekt der gesamt-europäischen Kultur, die wir uns gerne als stetigen Aufstieg aus feudaler Unmündigkeit zu Menschenrechten, Demokratie und Toleranz imaginieren. Er ist vielmehr eine funktionale Begleiterscheinung wie auch ein treibender Faktor beim Aufstieg Europas zur Herrschaft über den ‚Rest der Welt‘. Wir dürfen den Rassismus daher auch nicht als nationales Phänomen (deutscher oder österreichischer Rassismus) sehen, obwohl es sicher nationale Ausformungen gibt und der Nationalsozialismus einen besonders aggressiven Rassismus propagierte, sondern wir sollten ihn als einen Kernbestandteil der europäischen bzw. westlichen Zivilisation der letzten 500 Jahre begreifen. So stellte etwa Hannah Arendt fest:

Historisch gesprochen liegen die Ursprünge des Rassebegriffs im Anfang des 18. Jahrhunderts; im 19. Jahrhundert finden wir ihn voll ausgebildet nahezu gleichzeitig in allen nationalstaatlich organisierten Ländern Europas; um die Jahrhundertwende wird er dann zu der einheitlichen Ideologie aller imperialistischen Politik.¹⁶

Das ist richtig, doch reichen die Anfänge wesentlich weiter zurück, und es ist wichtig, diese historischen Zusammenhänge sichtbar zu machen, um Entstehung, Funktion und Wirkung des Rassismus in seiner Gesamtheit erfassen zu können:

Parallel zur Expansion Europas in Übersee entfaltete sich – auf der Basis allgemeiner proto- oder quasi-rassistischer Strukturen und Verhaltensweisen in der älteren Geschichte – der moderne euramerikanische Rassismus. Die große Zäsur für den Beginn der engeren Vorgeschichte des Rassismus ist daher das Epochenjahr 1492. Nicht zufällig hatte damals Spanien auf dem Sprung zu seiner Expansion eine führende Rolle

¹⁶ Hannah Arendt: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, Totalitarismus, München 2000, S. 351.

inne – bei Bildung moderner Nationalstaaten, der Expansion Europas in Übersee und der Herausbildung des Proto-Rassismus.¹⁷

Sehr genau und differenziert haben postkoloniale Theoretiker*innen die globale Funktion des Rassismus herausgearbeitet: Die Entwicklung Europas zum wirtschaftlich und technologisch führenden Kontinent vollzog sich Hand in Hand mit der Kolonialisierung zunächst der beiden Amerikas, dann der übrigen Teile der Welt. Der moderne Kapitalismus mit der Idee des freien Handels schloss auch die Freiheit des Sklavenhandels ein. Der Rassismus, als Instrument der Abgrenzung der ‚spanischen Nation‘ von den Mauren und Juden im Zuge der Reconquista, hatte bereits die Marker Hautfarbe/Blut, Religion und Sprache hervorgebracht. Nun wurde diese Doktrin weiterentwickelt als Ideologie der Rechtfertigung und zugleich Unsichtbarmachung der Gewaltprozesse bei der Eroberung der ‚Neuen Welt‘. Dabei kam es seit dem 16. Jahrhundert zu großen Verschiebungen. Aus dem religiösen wurde ein säkularer und schließlich ‚wissenschaftlicher‘ Rassismus. Rassistische Denkweisen, also Vorstellungen von der Überlegenheit der eigenen Gruppe gegenüber den Anderen, gab es wohl immer und überall, es war aber das ‚Privileg‘ von uns Europäer*innen, diese Vorstellungen zu einer ‚wissenschaftlichen‘ Doktrin ausgebaut zu haben.¹⁸

Zusammenfassend lässt sich Rassismus mit Philomena Essed beschreiben als

eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ‚Rassen‘ oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden.¹⁹

Das bedeutet, dass Rassismus alle Lebensbereiche durchzieht, dass auch die scheinbar neutrale Produktion von Wissen davon affiziert ist und dass der Rassismus gerade durch das Bildungswesen ständig reproduziert wird. Erst durch eine veränderte geopolitische Konstellation – die politische Entkolonialisierung und das Erstarken der so genannten ‚Dritten Welt‘ – hat sich eine breite postkoloniale Kritik entfaltet, die nun auch in Europa

¹⁷ Imanuel Geiss: *Geschichte des Rassismus*, Frankfurt am Main 1988, S. 109.

¹⁸ Vgl. Walter Dignolo: *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*, Durham 2011; Aníbal Quijano: *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*, Wien/Berlin 2016.

¹⁹ Philomena Essed: *Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden*, in: *Argument: Rassismus und Migration in Europa*, hg. von Institut für Migrations- und Rassismusforschung e.V., Hamburg 1990, S. 373–387, hier S. 375.

nicht mehr ignoriert werden kann. Schrittweise werden diese Diskurse jetzt auch bei uns rezipiert und auf die verschiedenen Gebiete angewandt. Rassismus wird, wie der Bildungsforscher Aladin El-Mafaalani festhält, heute zwar breit geächtet – nicht einmal Rassisten bezeichnen sich selbst mehr als solche – und doch ist er in allen Poren der Gesellschaft zu finden:

Rassismus hält die (ungerechte) Gesellschaft zusammen. Die Selbstverständlichkeiten der Gesellschaft sind rassistisch geprägt, denn fast alles, was die moderne Weltgesellschaft ausmacht, entstand in der Hochphase des Rassismus: Aufklärung, Wissenschaft, Globalisierung, Kapitalismus, Nationalstaaten und ihre Staatsbürgerschaften.²⁰

Was es heißt, Rassismus nicht von einem nationalen, sondern von einem *Global Citizen*-Standpunkt zu bearbeiten, möchte ich am Aspekt „Rassismus und Kritik der NS-Ideologie“ und am „Zusammenhang zwischen Rassismus und Kolonialismus“ ein wenig ausführen.

Wir müssen kolonialistischen Rassismus und Antisemitismus analytisch auseinanderhalten. Sie sind verwandte, aber nicht identische Phänomene, sie müssen beide spezifisch bearbeitet werden. Astrid Messerschmidt sieht „*Rassismus* und *Antisemitismus* als historisch herausgebildeten Praktiken der Kategorisierung, Diskriminierung und Verfolgung von Anderen, die durch diese Praktiken definiert und identifiziert werden.“²¹ Beide haben die Funktion, „einem globalen Herrschaftsprogramm den Anschein naturbedingter Notwendigkeit (zu) verleihen.“²² Und Messerschmidt fährt fort:

Im bundesdeutschen Kontext ist es lange besonders schwer gefallen anzuerkennen, dass es Rassismus in dieser Gesellschaft gibt, weil der Rassismus-Begriff auf die nationalsozialistische Judenverfolgung fixiert worden ist und man von sich selbst glauben wollte, alles damit Zusammenhängende hinter sich gelassen zu haben. D.h. der Denkfehler liegt nicht darin, Rassismus und nationalsozialistischen, auf Vernichtung zielenden Antisemitismus aufeinander zu beziehen, sondern zu meinen, mit der Vergangenheit des Holocaust sei auch Rassismus Vergangenheit.²³

Man kann als von einer zeitlichen Verlagerung (Antisemitismus als Phänomen der NS-Zeit) und territorialen Verlagerung (Rassismus als Phäno-

²⁰ Aladin El-Mafaalani: Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand, Köln 2021, S. 8.

²¹ Astrid Messerschmidt: Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft – vom Umgang mit Rassismus und Antisemitismus, in: *Peripherie* 28 (2008), (Nr. 109/110), S. 42–60, hier S. 42, Hervorhebungen im Original.

²² Wulf D. Hund: Negative Vergesellschaftung. Dimensionen der Rassismusanalyse, Münster 2006, S. 25, zitiert nach Messerschmidt [Anm. 21], S. 44.

²³ Messerschmidt [Anm. 21], S. 45.

men der Anderen, z.B. USA) sprechen – beides Mechanismen, die dazu beitragen, der eingehenden Beschäftigung mit Rassismus auszuweichen. Es geht Messerschmidt daher heute um eine doppelte Aufgabe:

Ich möchte zugleich von einer postnationalsozialistischen und von einer postkolonialen Erinnerungsarbeit sprechen – einer Arbeit, die das, was sie reflektiert nicht loswird. Wenn ich heute versuche, eine Aufarbeitung des Kolonialismus anzustoßen, dann tue ich das in einer Gesellschaft, in der der Nationalsozialismus nachwirkt. Für die Erinnerungspädagogik ist diese kontextuelle Einbindung zentral. Auf der Ebene der historischen Erforschung von Kolonialismus und Holocaust ergeben sich die Zusammenhänge insbesondere durch eine vergleichende Genozidforschung, die Ähnlichkeiten und Unterschiede heraus arbeitet, Zusammenhänge und Diskontinuitäten rekonstruiert.²⁴

Es ist sehr wichtig, dass in letzter Zeit viele Arbeiten, auch literaturwissenschaftliche und deutschdidaktische, den deutschen und österreichischen Kolonialismus untersuchen und damit das Bild zurechtrücken, Rassismus und Kolonialismus seien Phänomene, die eigentlich nur die großen Kolonialmächte etwas angingen. Zugleich wäre es aber auch falsch, den Rassismus ausschließlich als deutsches (oder österreichisches) Phänomen zu untersuchen. Denn auf diese Weise könnte man das Gesamtphänomen nicht erfassen, da der Kolonialismus (und mit ihm der ‚funktionale‘ Rassismus) nicht nur eine jeweils nationale Praxis, sondern auch ein ‚europäisches Herrschaftssystem‘ ist. Der Aufstieg des Kapitalismus wäre nie so rasant erfolgt, die gesamte Moderne wäre ohne Kolonialismus nicht, oder nicht in dieser Form, möglich gewesen. Diese gesamteuropäische, westliche Verstrickung muss aufgearbeitet werden, und dazu auch die spezifische Verstrickung einzelner Länder und Nationen (die sich aber nicht in der Eroberung von Kolonien erschöpft). Zugleich muss auch gezeigt werden, dass Rassismus auch heute noch eine Funktion als Herrschaftsideologie erfüllt, wie man es zum Beispiel anhand der europäischen Migrationspolitik der Abschottung deutlich vor Augen geführt bekommt.

Das eröffnet auch für die Bildung eine weite Perspektive. Es bedeutet nicht zuletzt, dass Rassismus nicht als isoliertes System bekämpft werden kann, er muss im Kontext von sozialen und Gender-Aspekten gestellt werden, das haben zum Beispiel die indischen Postkolonialist*innen, etwa Gayatri Spivak, sehr deutlich herausgearbeitet.²⁵ Letztlich sind auch die beiden Phänomene Ausbeutung der Natur und Ausbeutung des Menschen in einen Zusammenhang zu bringen. Eine postkolonial informierte Öko-

²⁴ Ebd., S. 56f.

²⁵ Vgl. Gayatri Chakravorty Spivak: *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*, Wien/Berlin 2007.

logie widmet sich dieser Thematik.²⁶ Rassismus ist somit eine, wenn auch eine sehr zentrale und verbreitete „Legitimationslegende“ für Diskriminierung und Herrschaft über bestimmte Teile der Bevölkerung.²⁷

Deutschdidaktik und *Global Citizenship Education* – antirassistisch und postkolonial

Für die Deutschdidaktik heißt das, dass es zwar darum geht, rassismuskritische Inhalte für den Unterricht aufzubereiten, dass aber die Voraussetzung dafür, dass dies auch eine nachhaltige Wirkung hat, darin besteht, eine rassismuskritische Selbstreflexion des Faches in Gang zu setzen. GCED kann dabei einen Rahmen bilden. GCED in Deutschdidaktik und Deutschunterricht ist notwendigerweise anti-rassistisch, aber sie geht über das Ziel, eine Kritik des Rassismus zu leisten, weit hinaus und möchte ihren Beitrag zu einer herrschaftskritischen kosmopolitischen Bildung insgesamt leisten. Es geht daher auch um den Umgang mit Gegensätzen, die einander scheinbar ausschließen: Einheit *und* Verschiedenheit; eine Welt als Schicksalsgemeinschaft *und* Kämpfe um Hegemonie und gegen Unterdrückung; Ablehnung des Universalismus der Dominanz *und* Ablehnung partikularer Identitätspolitik. Das erfordert zunächst eine Politisierung oder Repolitisierung des Sprach- und Literatur- bzw. Medienunterrichts, d.h. auch des Selbstverständnisses der Lehrenden, und das wiederum heißt vor allem eine Überwindung dessen, was Nina Simon die „Problematik deutschdidaktischer Theorieabstinenz“ nennt.²⁸

Theoretischer Ausgangspunkt ist eine (Neu-)Bestimmung der gesellschaftlichen Rolle des Bereichs von Kultur / Wissenschaft / Ästhetik (Literatur) / Sprache für die Entstehung und Perpetuierung (neo-)kolonialer Machtverhältnisse (und damit der eigenen Rolle der Fachdidaktik Deutsch und ihrer Vertreter*innen). Hier kann sich die Deutschdidaktik auf eine breite postkoloniale Fachliteratur der Kritik westlicher Ästhetik stützen, die allerdings meist nicht in deutscher Sprache und nicht immer spezifiziert auf den Bereich der Literatur vorliegt. In seiner Gesamtschau des umfassenden Prozesses der Kolonialisierung nennt Walter Mignolo drei Bereiche, die unmittelbar für Wissenschaft, Kultur und Bildung, und speziell die Deutschdidaktik, von Relevanz sind:

²⁶ Vgl. Malcolm Ferdinand: *Une écologie décoloniale*, Paris 2019.

²⁷ Birgit Rommelspacher: Was ist eigentlich Rassismus?, online abrufbar unter der URL: <https://www.agpolpsy.de/wp-content/uploads/2017/11/Rommelspacher-Was-ist-Rassismus.pdf> [zuletzt abgerufen am 15.11.2021].

²⁸ Simon [Anm. 12], S. 22.

- Eine *ästhetische Hierarchie* (Bildende Kunst, Literatur, Theater, Oper), die durch entsprechende Institutionen und Medien Normen für das Schöne und Erhabene aufstellt, dafür, was Kunst ist und was nicht, was beachtet und was ausgeschlossen wird.
- Eine *epistemische Hierarchie*, die westliches Wissen und westliche Kosmologien bevorzugt und ebenfalls durch Institutionen, wie das globale Universitätssystem, Verlage und vieles mehr ihre Dominanz erlangt.
- Eine *linguistische Hierarchie* der europäischen Sprachen gegenüber nicht-europäischen Sprachen, wo den subalternen Sprachen die Rolle zufällt, Folklore oder Kultur zu produzieren, nicht aber Wissen und Theorie.²⁹

All diese Hierarchien werden letztlich rassistisch legitimiert. Sie lassen sich als Formen epistemischer Gewalt beschreiben.³⁰ Was bedeutet das für die Selbstreflexion des Faches Deutsch? Es meint zunächst die Einsicht, dass Deutschunterricht (als Teil des Bildungskanons) und Deutschdidaktik (als darauf Bezug nehmende Wissenschaft) an diesen rassistusgestützten Hierarchien Anteil haben und sie permanent reproduzieren. Sie sind in unserem Bildungssystem schon dadurch festgeschrieben,

- (a) dass die reale Mehrsprachigkeit der Lernenden sowie die Mehrsprachigkeit als Konzept in den Bildungsplänen und (oft auch) im Schulalltag nicht als Ressource berücksichtigt werden; im Gegenteil, der Diskurs hat sich in den letzten Jahren sogar total auf die Devise „Deutsch lernen als Voraussetzung der Integration“ verengt;
- (b) dass der Literaturunterricht an den Unterricht der Staatssprache gebunden ist – im Gegensatz zum Unterricht der Musik und der Bildenden Kunst. Natürlich gibt es dafür gute praktische Gründe, aber wir wissen auch, dass die historische Ursache für diesen Tatbestand die Zweckbestimmung des Deutschunterrichts als nationale Bildung ist.

Jedenfalls führen diese strukturellen Festschreibungen dazu, dass die Thematisierung und Praktizierung von Mehrsprachigkeit, die Ausdehnung des Kanons auf Weltliteratur im weiten Sinne und der ästhetische Vergleich von literarischen Werken ganz unterschiedlicher Art und Herkunft stark eingeschränkt sind. Das bedeutet die unangenehme Einsicht, dass wir als Deutschlehrer*innen bzw. Deutschdidaktiker*innen auch dann, wenn wir nicht damit einverstanden sind, in privilegierten Rollen Funktionen ausüben, die ein bestehendes ungerechtes System perpetuieren. Das entbindet uns dennoch nicht von der Aufgabe, alles in unserer Macht Stehende zu tun, dem entgegenzuwirken.

Im Sinne der Ausführungen Mignolos geht es dabei, speziell in Bezug auf den Literaturunterricht, heute um dreierlei:

²⁹ Vgl. Mignolo [Anm. 18], S. 17ff.

³⁰ Vgl. Claudia Brunner: Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne, Bielefeld 2020.

- um *ein anderes, ein kritisches Lesen der (kanonischen) Literatur*;
- um *ein kritisches Lesen einer anderen Literatur*;
- um *eine Infragestellung der Kriterien*, nach denen Literatur beschrieben, bewertet und historisch klassifiziert wird.

Das erinnert an die Anfänge der ‚Kritischen Deutschdidaktik‘, und doch sind heute die Horizonte viel weiter, die Aufgaben umfassender und die Kritikpunkte noch grundsätzlicher.

Das *kritische Lesen* sollte alle Aspekte von Ungerechtigkeit und Ungleichheit berücksichtigen, und dafür stehen heute viel feinere Instrumente literarischer Analysen zur Verfügung als die damalige Ideologiekritik, die meist nur die Textoberfläche im Blick hatte. Ein Beispiel wäre die schon von Edward Said praktizierte Methode der „kontrapunktischen Lektüre“. Axel Dunker hat diese Methode anhand einer Reihe von kanonischen Texten deutschsprachiger Literatur vorgeführt.³¹

Von einer tatsächlichen Erweiterung des Kanons auf nicht-europäische Literatur im Deutschunterricht ist nichts zu bemerken. Doch erzeugt bereits die Behandlung einzelner Werke aus dem Globalen Süden zumindest genauso große Irritation wie die Aufnahme von Comics oder Trivilliteratur in den Unterricht der 1970er Jahre. Eine andere Literatur bedeutet nämlich in der Tendenz, dass nicht nur andere Erzählungen, sondern auch eine andere Art des Erzählens eingeführt wird. Es geht dabei um Neuinterpretationen europäischer Literatur durch Autor*innen aus dem Globalen Süden ebenso wie um Literaturen, die aus unterschiedlichen regionalen Erfahrungen, darunter sehr häufig aus oralen Traditionen, schöpfen. Beispiele für solche Neuinterpretationen wären etwa *Gesprächszettel an Dora* des Iraners Hamid Sadr³², ein Kafka-Roman, oder der Roman des Algeriers Kamel Daoud, *Der Fall Meursault – Eine Gegendarstellung*³³, in dem er sich mit Albert Camus’ Roman *Der Fremde* erzählerisch auseinandersetzt. Aus den daraus entstehenden Irritationen eines unhinterfragten Begriffs von dem, was Literatur ist, lassen sich fruchtbare Diskussionen entwickeln. Noch viel mehr aber geht es um literarische Texte ohne sichtbaren Anknüpfungspunkt zu europäischen Literaturen und um die dadurch erzielbaren Verfremdungs- und Lerneffekte.

Schließlich, und das ist wohl auch ein großer Unterschied zu den 1970er Jahren, geht es heute auch um die Infragestellung der *Kategorien*, die unsere Literaturgeschichte bestimmen – die Einteilung in Epochen, die aus dem Selbstverständnis der abendländischen Geschichte abgeleitet sind. Damit ist nicht nur gemeint, dass diese scheinbar universalen Begriffe,

³¹ Axel Dunker: *Kontrapunktische Lektüren. Koloniale Strukturen in der deutschsprachigen Literatur des 19. Jahrhunderts*, München 2008.

³² Vgl. Hamid Sadr: *Gesprächszettel an Dora*, Wien 1994.

³³ Vgl. Kamel Daoud: *Der Fall Meursault – Eine Gegendarstellung*, Köln 2016.

wie Barock, Aufklärung, Klassik, Romantik, als ‚provinziell‘ (d.h. als eben nur im europäischen Kontext gültig) erkannt werden, sondern auch, dass ihr eigentlicher Gehalt – etwa im Fall der *Aufklärung* die Selbstzuschreibung als ungebrochen progressiv – infrage gestellt werden muss. Aus einem reinen Vergleich von Texten wird so ein Vergleich von Konzepten zur Beschreibung von Texten. Das wiederum entspricht auch einem Desiderat der Deutschdidaktik, dass nämlich nicht nur Wissen, sondern auch Wissen über das Wissen geboten wird, dass die Gemachtheit, Fehleranfälligkeit, Veränderungsnotwendigkeit auch der Wissenschaft von der Literatur Gegenstand von Unterricht wird.³⁴

Postkoloniale Bewegungen in der Kunstszene liefern dazu weitere Theoriebausteine. Die *Decolonial aestheSis* stellt die etablierten Kategorien des Schönen, Erhabenen, Wertvollen infrage, weil sie in ihnen westliche Herrschaftsinstrumente sieht.³⁵ GCED verweist darüber hinaus darauf, dass alle Kategorien jederzeit zur Disposition stehen und auf ihren Herrschaftscharakter befragt werden müssen.

Das ist sehr programmatisch gesprochen, und so klingt das vielleicht für manche zu theoretisch und kompliziert, im Unterricht kaum durchführbar. Aber dieser Eindruck trägt. Gerade heute werden in der Öffentlichkeit eine ganze Reihe von heftigen Debatten ausgetragen, in denen es darum geht, welche Literatur gelesen werden soll, wie sie verstanden werden darf, wer legitimiert ist, sie zu interpretieren. Richtig und falsch sind da oft nicht so leicht auseinander zu halten. Berechtigte Kritik wird bisweilen mit unzulässiger Einschränkung künstlerischer Freiheit vermengt, und die Frage der sozialen Gerechtigkeit im Literaturbetrieb wird mit Identitätspolitik und auch mit werkästhetischen Fragen verquickt. Man denke zum Beispiel an die Auseinandersetzung um gewisse Passagen der *Pippi Langstrumpf*-Erzählungen von Astrid Lindgren oder an den heftigen Streit um die Frage, wer das Gedicht *The Hill We Climb* (vorgetragen bei der Inaugurationsfeier von US-Präsident Joe Biden) übersetzen kann und übersetzen darf. Das sind sehr handfeste und aktuelle Streitfragen, die im Deutschunterricht zu lebendigen Auseinandersetzungen führen können

³⁴ Vgl. Martin G. Weiß / Werner Wintersteiner (Hg.): Wissen und Macht, Wissen und Widerstand. Welches Wissen und für wen?, in: Informationen zur Deutschdidaktik (2015), H.3 (Nr. 39), S. 10–19.

³⁵ “Decolonial aestheSis asks why Western aesthetic categories like ‘beauty’ or ‘representation’ have come to dominate all discussion of art and its value, and how those categories organise the way we think of ourselves and others: as white or black, high or low, strong or weak, good or evil.” O.V.: Decolonial Aesthetics out in Social Text, online abrufbar unter der URL: <https://southernperspectives.net/region/latin-america/decolonial-aesthetics-out-in-social-text> [zuletzt abgerufen am 15.11.2021]; Vgl. dazu auch: Miguel Rojas-Sotelo / Raul Moarquech Ferrera-Balanquet (Hg.): Decolonial Aesthetics: Collective creative practice in progress, in: idea 39 (2011), S. 109ff.

und anhand derer sich viele der Anliegen einer post-kolonial aufgeklärten Literaturdidaktik mit *Global Citizenship*-Ambitionen exemplarisch erörtern lassen.

Ausblick

Abschließend soll aber auch noch ein kurzer Blick auf bereits Erreichtes, auf positive Veränderungen geworfen werden. Rassismuskritische, post-koloniale, kosmopolitische Positionen sind in verschiedensten Erscheinungsformen im Vormarsch, nicht nur in den Wissenschaften, sondern vor allem in der Kultur. Bei der Wiedereröffnung des Wiener Burgtheaters im Jahre 1955 hatte die Politik noch gegen den Willen des Theaterdirektors, der mit einem Stück Goethes eröffnen wollte, durchgesetzt, dass ein „österreichisches“ (Grillparzer) gezeigt wurde. Im Jahr 2005 hingegen, zum 50. Jahrestag der Wiedereröffnung, wurde mit Navid Kermani ganz gezielt ein Nicht-Österreicher, der in Deutschland lebt und aus dem Iran stammt, als Festredner gewählt.³⁶ Und der neue Direktor des Burgtheaters, Martin Kušej (seit 2019), engagierte nicht nur etliche Schauspieler mit nichtdeutscher Muttersprache, sondern feierte seinen Einstieg auch mit dem viersprachigen Stück *Vögel* des Frankokanadiers Wajdi Mouawad (neben Englisch und Deutsch auch Hebräisch und Arabisch). Bei den *Tagen der deutschsprachigen Literatur*, an denen der Ingeborg-Bachmann-Preis verliehen wird, sind in den letzten Jahren immer mehr Autor*innen prämiert worden, die nicht aus dem deutschen Sprachraum kommen. Als Rednerin für den Bachmann-Preis 2020 wurde die Autorin Sharon Dodua Otoo (Preisträgerin von 2016) ausgewählt, die unter dem Titel *Dürfen Schwarze Blumen Malen?* die Arbeitsbedingungen und die Leistungen der Literat*innen der afrikanischen Diaspora zum Thema machte.³⁷ Das sind schon deutliche Veränderungen. Ein ganzheitliches weltbürgerliches Bildungsprogramm, wie es etwa Edgar Morin im Auftrag der UNESCO entwickelt hat, und das mit den Schlagwörtern *Heimatland Erde* und *Erdenbürgerschaft* (*global and planetary citizenship*) umrissen werden kann, ist damit sicher näher gerückt.³⁸

³⁶ Vgl. Navid Kermani: Nach Europa. Rede zum 50. Jahrestag der Wiedereröffnung des Burgtheaters Wien, Zürich 2005.

³⁷ Vgl. Sharon Dodua Otoo: *Dürfen Schwarze Blumen Malen?* Klagenfurter Rede zur Literatur 2020, Klagenfurt 2020.

³⁸ Vgl. Edgar Morin: *Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft*, Hamburg 2001.

Safer Spaces, Toleranz und die Grenzen der Vielfalt

„Mein Name ist Mohamed, und ich mache mir große Sorgen um meine körperliche Unversehrtheit, meine Existenz, mein Leben in Deutschland, in Europa, im sogenannten Westen.“¹

Dieses Zitat von Mohamed Amjahid zu Beginn seines Buches *Der Weiße Fleck* pointiert eine erschreckende Wahrheit über Rassismus und Diskriminierung in Deutschland. Sprechen wir über diese Phänomene, dann sprechen wir nicht nur über die Benachteiligung von rassifizierten Menschen im Berufsleben, bei der Wohnungssuche oder im Bildungssystem. Wir sprechen auch nicht nur über die Ausgrenzung und Anfeindung im öffentlichen und privaten Raum, denen diese Personen ausgesetzt sind. Vielmehr sprechen wir auch darüber, dass diskriminierte Menschen in ihrem elementarsten Recht bedroht sind – das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Die Morde des NSU sowie die Anschläge in Hanau und Halle machen deutlich, wie akut diese Bedrohung ist. Dennoch handelt es sich dabei nur um die Spitze des Eisbergs, denn der individuelle Rassismus rechtsextremer Täter*innen, als Weltanschauung und Ideologie, fußt auf den rassistischen Strukturen einer postkolonialen und postnationalsozialistischen Gesellschaft. Diese werden als struktureller Rassismus bezeichnet. Dabei handelt es sich um „rassistische Machtmechanismen, die in Individuen, Gesellschaften oder Institutionen verankert sind und diese negativ beeinflussen.“² Die öffentliche Darstellung und Wahrnehmung rassistischer Taten und Vorfälle als Einzelfälle, die im Gegensatz zu einer angeblich antirassistischen Gesellschaft stehen, stellt damit eine problematische Verkürzung des Sachverhalts dar.³ Diese Verkürzung innerhalb der öffentlichen Debatte in der Vergangenheit kann dadurch erklärt werden, dass es vor allem Mitglieder der Dominanzgesellschaft waren, die über Rassismus, Integration und Diversität diskutiert haben. Polemisch gesprochen könnte man sagen: „Die *weißen* Deutschen haben über den Umgang mit ihren Minderheiten diskutiert.“ Problema-

¹ Mohamed Amjahid: *Der weiße Fleck. Eine Anleitung zu antirassistischem Denken*, München 2021, S. 7.

² Natasha A. Kelly: *Rassismus. Strukturelle Probleme brauchen strukturelle Lösungen*, Zürich 2021, S. 10.

³ Vgl. ebd., S. 9f.

tisch an dieser Debattenkultur ist, dass damit Angehörige von Minderheiten nicht als Subjekte, sondern lediglich als Objekte wahrgenommen werden und ihre Freiheiten und die Auslegung ihrer Rechte damit von der Güte der Dominanzgesellschaft abhängen.⁴ In jüngster Zeit ist nun zu beobachten, dass diskriminierte Menschen immer sprechfähiger werden und selbstbewusster auftreten. Die Partizipation an der Debatte über gesellschaftliche Prozesse wird aktiv eingefordert und mitgestaltet.⁵ Als Beispiel soll hier das mit dem Grimme Online Award ausgezeichnete YouTube-Format *Die beste Instanz* von Enissa Amani genannt werden, welches ausschließlich mit Expert*innen in Diskrimination als Gäste besetzt war. Dabei handelt es sich um die Antwort auf eine Ausgabe der Sendung *Die letzte Instanz*, die wegen ihrer Gästerauswahl zum Thema Rassismus stark in der Kritik stand.⁶ Die in öffentlichen Debatten, wie jene von Amani, selbstbewusst geäußerten Vorstellungen, Forderungen und Positionen bezüglich der Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens stehen teilweise im Konflikt zu denen der Dominanzgesellschaft, aber auch zu denen anderer Minderheiten. Es gilt zu beachten, dass es sich dabei nicht ausschließlich um progressive und humanistische Forderungen handelt, sondern beispielsweise auch um religiös-fundamentalistische Interessen. Des Weiteren ist zu erwähnen, dass Diversität nicht per se erstrebenswert ist. Vielmehr handelt es sich um einen indifferenten Begriff, der erst durch externe Beurteilung positiv oder negativ gedeutet wird. Beispielsweise empfinden einige Menschen die vielfältige Produktauswahl in Supermärkten als Bereicherung des Alltags, während sie von anderen als Überfluss verurteilt wird. Anders und etwas polemisch gefragt: Würden wir uns eine Vielfalt an Serienmörder*innen in unserer Gesellschaft wünschen? Das zu erwartende kollektive „Nein!“ auf diese Frage zeigt, dass Vielfalt und damit auch kulturelle Diversität nicht grundsätzlich gut oder schlecht sind.

In diesem Essay wird nun am Beispiel sogenannter ‚Safer Spaces‘ untersucht, wie konträre Interessen innerhalb einer pluralistischen Gesell-

⁴ Vgl. Max Czollek: *Desintegriert euch!* München 2020, S. 63ff.

⁵ Vgl. Amjahid [Anm. 1], S. 8.

⁶ Vgl. Enissa Amani: *Die beste Instanz*, online abrufbar unter der URL: https://www.youtube.com/watch?v=r45_9wvbDoA [zuletzt abgerufen am 20.10.2021]. In der Sendung wurde darüber diskutiert, ob scharfe Paprika-Soße weiterhin nach einer rassistischen Fremdbezeichnung benannt werden sollte. Trotz dieser Themenwahl waren ausschließlich *weiße* Gäste eingeladen worden, die einstimmig zu dem Ergebnis kamen, dass dieser Name weitgehend unproblematisch sei. Das Format wurde daraufhin für die unreflektierte Gästewahl kritisiert, die zu einer unsensiblen, respektlosen und eindimensionalen Diskussion geführt und die betroffenen Minderheiten nicht ausreichend berücksichtigt habe (z.B. online abrufbar unter der URL: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/wdr-sendung-die-letzte-instanz-es-fehlten-respekt-und-100.html> [zuletzt abgerufen am 19.08.2022]).

schaft ausgehandelt werden können, ohne dabei auf problematische Begriffe wie ‚kulturelle Identität‘, ‚Tradition‘ oder ‚Leitkultur‘ zurückzugreifen. Vorhergehend soll jedoch dargestellt werden, welche Rolle dem Bereich Schule in der beschriebenen Debatte zukommt.

Die Relevanz im Bereich Schule

Die Relevanz dieser Untersuchung für den Bereich Schule lässt sich durch drei Argumente begründen. Erstens stellt Schule einen Spiegel der Gesellschaft dar. Dies bedeutet, dass Gesellschaft und Schule nicht zwei getrennte Lebensbereiche darstellen, sondern in einem reflexiven Verhältnis zueinander stehen. Gesellschaftliche Verhältnisse spiegeln sich in der Schülerschaft wider; gleichzeitig bietet die Schule die Möglichkeit auf gesellschaftliche Verhältnisse einzuwirken. Die Herausforderungen und Forderungen einer pluralistischen Gesellschaft drängen damit in den Schulalltag, und es gilt sich diesen zu stellen und adäquate Lösungen zum Umgang mit selbigen zu formulieren.⁷ Zweitens ist das Schulwesen selbst nicht frei von rassistischen Strukturen. Dies zeigt sich zum einen an Lehrinhalten und -materialien. Zum anderen ist der Umgang mit Schüler*innen mit Migrationsgeschichte oder -erfahrung durchaus ambivalent. Auf der einen Seite wird ein erheblicher, finanzieller Aufwand betrieben, um ihnen Integration und Bildungschancen zu ermöglichen. Die Maßnahmen reichen von Sprachförderprogrammen in der KiTa über Willkommensklassen bis zu Schulbegleitungen und Stipendien. Auf der anderen Seite belegen Studien, dass sich vorurteilsbehaftete Leistungserwartungen von Lehrkräften an Schüler*innen mit Migrationshintergrund oftmals negativ auf deren Benotung (schlechtere Benotung bei gleicher Leistung) und Berücksichtigung im Unterrichtsgeschehen auswirken.⁸ Zuletzt kommt es an deutschen Schulen immer noch zu rassistischen Vorfällen und Übergriffen.⁹ Wollen wir uns diesen Herausforderungen stellen, so müssen wir die rassistischen Strukturen im Bildungswesen anerkennen, sichtbar machen und ihnen entgegenwirken. Drittens kann Urteilskraft als das wichtigste kognitive Bildungsziel gesehen werden. Denn die aktuelle Generation an Schüler*innen steht in ihrem Alltag unter anderen vor zwei großen Herausforderungen. Zum einen vor der stets zugänglichen Flut an Informationen und Wissen. Zum anderen vor den bestehenden

⁷ Vgl. Markus Bartsch: Gesellschaftlicher Dialog im Klassenzimmer. Didaktische Implikationen interkultureller Hermeneutik im Fach Praktische Philosophie, Berlin 2009, S. 9.

⁸ Vgl. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BMI); Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR): Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können, Berlin 2017.

⁹ Vgl. Kelly [Anm. 2], S. 62ff.

Wertkonflikten innerhalb pluralistischer Gesellschaften, welche durch globale Migration und Globalisierung geprägt sind. Dadurch ergibt sich die Notwendigkeit sowohl zwischen wichtigen und unwichtigen Informationen als auch zwischen guten und schlechten Argumenten unterscheiden zu können. Es ist daher äußerst bedeutsam, Schüler*innen so früh wie möglich ein adäquates Verständnis des wissenschaftlichen Denkens zu vermitteln.¹⁰ Weiter gilt: „Jugendliche müssen lernen, sich in einer komplexen sozialen Welt zu orientieren. Die kulturelle Globalisierung [...] verlangt nach interkultureller Kompetenz.“¹¹

Die Philosophie und Philosophiedidaktik können einen wichtigen Beitrag leisten, um Antworten und Lösungen für die genannten Problemstellungen zu gestalten. Einerseits stellt der Philosophie- und Ethikunterricht einen der wenigen verbleibenden Räume dar, in dem Menschen mit unterschiedlicher kultureller und sozialer Prägung aufeinandertreffen und zu einem gemeinsamen, normativen Diskurs angehalten werden. Andererseits kann die Philosophie dazu beitragen, unterschiedliche Forderungen, Werthaltungen sowie Deutungsangebote zu analysieren und zu bewerten. Andere Fachbereiche und Schule als Ganzes können von diesen Erkenntnissen bei der methodischen, inhaltlichen und strukturellen Gestaltung des Schulalltags profitieren.

Nach dieser grundlegenden Darstellung zur Relevanz des Themenbereiches folgt nun eine kurze Begriffsanalyse, welche die spätere Diskussion möglicher Begründungsmuster für Safer Spaces vorbereitet. Bevor wir uns jedoch der philosophischen Bearbeitung des Themenbereichs widmen, soll darauf verwiesen werden, dass es durchaus möglich ist, die Bereitschaft zur Verständigung und zum pluralistischen Zusammenleben abzulehnen. Damit wäre auch die Auseinandersetzung sowohl mit Rassismus als auch mit antirassistischer Bildung hinfällig. Nach Tugendhat ist die Bereitschaft, ein kooperatives und nach Verständigung strebendes Wesen sein zu wollen, die essentielle Voraussetzung für Moral. Der Eintritt in die moralische Rechtfertigung lässt sich durch diese also nicht erzwingen, sondern muss gewählt werden.¹² Wer sich für sie entscheidet, hat allerdings gute Gründe sich mit der zukünftigen Gestaltung unserer Gesellschaft auseinanderzusetzen: ‚Take it or leave it‘.

¹⁰ Vgl. Julian Nida-Rümelin: Bildungsziele des erneuerten Humanismus, in: Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik, hg. von dems., Irina Spiegel und Markus Tiedemann, 2015, S. 18–22, hier S. 18f.

¹¹ Ebd., S. 19.

¹² Vgl. Ernst Tugendhat: Vorlesungen über Ethik, Frankfurt am Main 1993, S. 88f.

Safer Spaces: Definition und Notwendigkeit

Safer Space: Raum, in dem Menschen mit ähnlichen Diskriminierungserfahrungen offen, barriere- und angstfrei sprechen können, ohne dass ihnen Privilegierte reinreden. Im Deutschen abwertend als Parallelgesellschaft bezeichnet. Auch Safe Space genannt. ‚Safer‘ möchte darauf hinweisen, dass kein Raum absolute Sicherheit bieten kann.¹³

Bei einem Safer Space handelt es sich also um einen physischen oder abstrakten Raum, in dem marginalisierte Menschen vor Diskriminierung, Anfeindungen und Angriffen geschützt sind. Neben dem Schutz vor offensichtlicher Diskriminierung sollen auch sogenannte ‚Mikroaggressionen‘ verhindert werden. Darunter werden subtile rassistische Äußerungen verstanden, die im Einzelfall harmlos oder gut gemeint sein können. In der Summe können sie jedoch zu psychischen Verletzungen bei den Betroffenen führen, die von diesen häufig mit der Metapher „Tausende kleine Mückenstiche“ umschrieben werden.¹⁴ In der Regel wird den Mitgliedern der Dominanzgesellschaft daher der Zutritt zu den Safer Spaces verweigert. Denn sie sollen verhindern, dass diskriminierte Menschen objektivierenden Zuschreibungen der Dominanzgesellschaft sowie Anfeindungen und Angriffen ausgesetzt sind und stattdessen sicherstellen, dass diese ihre individuelle Identität und Persönlichkeit entfalten können. Als allgemein anerkanntes Beispiel können Saunazeiten für gleichgeschlechtliche Besucher*innen gelten, die oftmals als geschützter Raum erfahren werden.¹⁵

Die Notwendigkeit und Berechtigung dieser Safer Spaces wird häufig mit dem Verweis auf die gesetzlich garantierte Gleichberechtigung aller Menschen, die Bemühungen der Dominanzgesellschaft oder die Gefahr einer gesellschaftlichen Zersplitterung beziehungsweise Radikalisierung zurückgewiesen. Dem ersten Einwand kann entgegnet werden, dass die judikative Wahrheit der Gleichberechtigung im Grundgesetz nicht mit den Erfahrungen zahlreicher marginalisierter Personen in Deutschland übereinstimmt. Bezüglich des zweiten Einwands muss festgestellt werden, dass diese Bemühungen nicht ausreichend sind. Es mag sein, dass sich die Situation von betroffenen Menschen in den letzten Jahren verbessert hat. Trotzdem sind sie nach wie vor nicht ausreichend vor Angriffen, Anfeindungen und Diskriminierung geschützt. Die deutsche Gesellschaft scheitert

¹³ Amjahid [Anm. 1], S. 220.

¹⁴ Vgl. Azadê Peşmen: Wie Tausende kleine Mückenstiche – Rassismus macht den Körper krank, online abrufbar unter der URL: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/rassismus-macht-den-koerper-krank-wie-tausende-kleine-100.html> [zuletzt abgerufen am 20.10.2021].

¹⁵ Die Autoren sind sich der Debatte über Gender-Zuschreibungen bewusst. Dennoch soll aus Gründen der Vereinfachung an diesem Beispiel festgehalten werden.

aktuell daran, die Mitglieder von Minderheitengruppen zu schützen. Versteht man den letztgenannten Einwand als eine tatsächliche Sorge um die gelungene Gestaltung einer pluralistischen Gesellschaft – und nicht nur als ein vorgeschobenes Argument, um den Status Quo und die eigenen Privilegien zu verteidigen –, so ist dieser nicht so einfach zurückzuweisen. Hierzu sei noch einmal auf den indifferenten Charakter des Begriffs Diversität verwiesen. Genauso wenig wie wir uns wohl eine Vielfalt an Serienmörder*innen wünschen, genauso wenig wollen wir diesen einen Rückzugsraum ermöglichen, in dem sie sich austauschen können. Des Weiteren ist fraglich, ob die Idee, dass wir unser Zusammenleben in voneinander separierten Gruppen gestalten, überzeugen kann.¹⁶ Zudem darf das Ziel eines gemeinsamen, gleichberechtigten und interkulturellen Dialoges nicht aus den Augen verloren werden. Die Notwendigkeit von Safer Spaces scheint in Anbetracht allgegenwärtiger Diskriminierung zu bestehen. Ihre Berechtigung hängt aber wohl von deren Begründung und Gestaltung ab. Wie können Safer Spaces nun trotz ihres exkludierenden Charakters als konstruktive Methode des pluralistischen Zusammenlebens fungieren?

Begründung: Eine Frage der Identität?

Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.¹⁷

Nimmt man Artikel 3, Absatz 3 des Grundgesetzes ernst, so verstößt der exklusive Charakter eines Safer Spaces dagegen. Auch wenn er positiv definiert einen Schutzraum für Minderheitengruppen bildet, schließt er negativ betrachtet andere Menschen aufgrund der im Zitat genannten Eigenschaften aus. Werden Grundrechte (berechtigterweise) eingeschränkt, so gilt es diese Einschränkung bestmöglich zu begründen. Im folgenden Abschnitt soll nun erörtert werden, wie diese Einschränkung aus philosophischer Perspektive gerechtfertigt werden kann und wie nicht.

¹⁶ Auch wenn Safer Spaces positiv gedeutet einen geschützten Raum des Austausches darstellen, können sie in einer negativen Deutung zur Separierung der Gesellschaft führen. Eine ähnliche Entwicklung kann bereits in der Essentialisierung bzgl. des Community-Denkens festgestellt werden (vgl. Jens Kastner: Popkultur-Debatte. Was ist kulturelle Aneignung?, online abrufbar unter der URL: <https://www.deutschlandfunk.de/popkultur-debatte-was-ist-kulturelle-aneignung-100.html> [zuletzt abgerufen am 22.10.2021]).

¹⁷ Bundeszentrale für politische Bildung: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Bonn 2019, S. 13.

Häufig werden Safer Spaces mit der gemeinsamen Identität ihrer Mitglieder begründet. Diese Begründung ist weder neu noch außergewöhnlich. Schon Marx sieht das Klassenbewusstsein – und damit die gemeinsame Identität der Arbeiter*innen – als Voraussetzung für das Eintreten gemeinsamer Interessen an.¹⁸ Gleiches gilt für aktuelle politische Interessengemeinschaften. Parteien, Vereine oder politische Stammtische beispielsweise basieren auf der Identifizierung ihrer Mitglieder mit einer bestimmten politischen Idee, für die sich die jeweilige Organisation einsetzt.¹⁹ Auch der Bereich des Privaten lässt sich in dieser Weise verstehen. Im privaten Raum ist eine selektive Gruppenzusammensetzung ganz selbstverständlich. Safer Spaces sollen einen Raum schaffen, in dem sich Menschen mit ähnlichen Diskriminierungserfahrungen in Sicherheit begegnen können. Diese Diskriminierungserfahrungen beruhen meist auf Kategorien wie Hautfarbe, Ethnie, Religionszugehörigkeit oder Sexualität. Wird nun allerdings auf Grundlage dieser Kategorien eine gemeinsame Identität konstruiert und damit der exklusive Charakter der Schutzräume begründet, können aus philosophischer Perspektive Konsequenzen entstehen, die sich konträr zu den Zielen einer pluralistischen Gesellschaft verhalten. Die Annahme einer gemeinsamen (kulturellen) Identität von Minderheitengruppen zeigt sich vor allem in der Debatte über „kulturelle Aneignung“ und lässt sich auch auf die Debatte um Safer Spaces übertragen.²⁰ Worin besteht nun aber die Problematik dieser Annahme als Begründung? Erstens gibt es keine rationale Erklärung dafür, dass eine bestimmte Person oder Gruppe gegenüber einer anderen Personen oder Gruppe bevorzugt wird, nur weil man selbst diese Person ist oder der Gruppe angehört.²¹ Rainer Forst beschreibt dies mit den Prinzipien der Reziprozität und der Allgemeinheit: Was ich für mich selbst fordere, muss ich auch anderen zugestehen.²² Angenommen wir stimmen dieser Aussage

¹⁸ Vgl. Karl Marx: Das Elend der Philosophie, in: Ders. / Friedrich Engels: Marx-Engels-Werke, Bd. 4, Berlin 1972, S. 180f.

¹⁹ Vgl. Amjahid [Anm. 1], S. 171f.

²⁰ Vgl. Kastner [Anm. 16]; Hengameh Yaghoobifarah: Fusion Revisited: Karneval der Kulturlosen – Bis in zwei Jahren. Vielleicht auch bis nie, in: Missy Magazin, online abrufbar unter der URL: <https://missy-magazine.de/blog/2016/07/05/fusion-revisited-karneval-der-kulturlosen/> [zuletzt abgerufen am 12.10.2021]; Maïthé Chini: Event ‘without white people’ by Brussels feminist collective sparks controversy, in: The Brussels Times vom 10.12.2020, zit. nach URL: <https://www.brusselstimes.com/belgium/144850/event-without-white-people-by-brussels-feminist-collective-sparks-controversy-imazi-reine-cis-hetero-queer-women-unmixed-sa-fe-space-sammy-mahdi-nawal-ben-hamou-unia> [zuletzt abgerufen am 19.10.2021].

²¹ Vgl. Bernward Gesang: Wirtschaftsethik und Menschenrechte. Ein Kompass zur Orientierung im ökonomischen Denken und im unternehmerischen Handeln, Tübingen 2016, S. 3.

²² Vgl. Rainer Forst: Das Recht auf Rechtfertigung. Elemente einer konstruktivistischen Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt am Main 2007, S. 220.

zu und nehmen eine gemeinsame Identität als Begründung für den exklusiven Charakter einer Gemeinschaft an. Wie sollen wir nun beispielsweise rechtfertigen, dass Schwarze Communities *weiße* Menschen ausschließen dürfen, es umgekehrt aber zu unterlassen ist? Wieso sollten Mehrheiten nicht auf ihre ‚Stammesrechte‘ pochen und sie durchsetzen?²³ Zweitens schleicht sich mit dem Verweis auf eine gemeinsame Identität aufgrund der Hautfarbe, der Sexualität oder anderen angeborenen Eigenschaften eine höchstproblematische Annahme in den Raum. Die jeweilige Zugehörigkeit wird essentialisiert und damit unterstellt, dass Menschen einzig und allein beispielsweise aufgrund der Hautfarbe oder der sexuellen Orientierung bestimmte Eigenschaften miteinander teilen.²⁴ Das Vorurteil, dass alle Schwarzen Menschen gut Bass spielen oder tanzen, wäre ein ‚positives‘, aber zutiefst rassistisches Resultat dieser Denkweise. Die negative Kehrseite dieser Art zu denken, zeigt die Geschichte des Kolonialismus und des institutionalisierten Rassismus. „Denn um Menschen überhaupt in kategorisierbare Gruppen einteilen zu können, müssen ihnen Bestimmungsmerkmale attestiert werden, die sie im Unterschied zu allen anderen auszeichnen.“²⁵ Die Annahme einer essentiellen gemeinsamen Identität als Begründung für Safer Spaces scheint also nicht nur nicht zu überzeugen. Vielmehr könnte das, was als durchaus verständliche Reaktion auf rassistische Diskriminierung entsteht, langfristig zur Verhärtung rassistischer Kategorisierung beitragen. Doch nach wie vor wirkt die Forderung nach einem Schutzraum für Menschen, die Diskriminierung und Objektivierung ausgesetzt sind, intuitiv richtig. Wie kann diese überzeugend begründet werden?

Um diese Frage zu beantworten ist es hilfreich sich genauer mit dem Begriff der ‚Identität‘ auseinanderzusetzen.

Im vorgehenden Abschnitt wurde gezeigt, dass die Annahme einer gemeinsamen Identität einer Gruppe durchaus problematisch zu betrachten ist. Anders verhält es sich bei der persönlichen, individuellen Identität. In der Philosophie bedeutet Identität zunächst nur, dass Dinge identisch miteinander sind: $x = y$. Betrachten wir einen Apfel von verschiedenen Seiten, so kann er unterschiedliche Farben aufweisen. Trotzdem gehen wir davon aus, dass es sich jedes Mal um denselben, also identischen Apfel handelt. Der grüne Apfel ist demnach identisch mit dem roten Apfel.²⁶ Nun liegt der Apfel für einige Tage und fängt an zu schrumpeln, bis er braun wird. Ist der braune Apfel immer noch identisch mit dem roten und

²³ Vgl. Susan Neiman: Widerstand der Vernunft. Ein Manifest in postfaktischen Zeiten, Salzburg 2017, S. 58.

²⁴ Vgl. Kastner [Anm. 16].

²⁵ Ebd.

²⁶ Vgl. Ursula Renz: Was denn bitte ist kulturelle Identität? Eine Orientierung in Zeiten des Populismus, Basel 2019, S. 27ff.

dem grünen Apfel? Vermutlich ist er es. Die verschiedenen Farben sind nur wechselnde, akzidentelle Eigenschaften ein und desselben Dinges. Doch sobald der Apfel kompostiert ist, sprechen wir nicht mehr von einem Apfel, sondern von Humus. Bis zu welchem Grad können sich also Dinge verändern, ohne ihre Existenz zu verlieren? Eine Hilfestellung für diese Frage liefert die Unterscheidung zwischen wesentlichen und unwesentlichen Eigenschaften. Unwesentliche Merkmale bezeichnen Eigenschaften, die sich verändern können, ohne dass sich die Identität eines Gegenstandes oder einer Person mit sich selbst auflöst. Wesentliche Eigenschaften führen jedoch zur Auflösung dieser Identität, sobald sie sich verändern. Damit kann man der Idee der Kontinuität und der Idee der Veränderung von Dingen zugleich gerecht werden.²⁷ Dadurch ist es möglich, dass Personen ihr Aussehen verändern, den Wohnort wechseln oder neue kulturelle Praktiken anwenden, ohne dabei ihre Identität aufzugeben. Grundsätzlich muss jedoch zwischen der Identität von Dingen und der Identität von Personen unterschieden werden. Denn im Gegensatz zu Dingen verfügen Personen über die Möglichkeit, sich selbst eine Identität zuzuschreiben und damit einen Begriff von sich selbst zu haben oder auszubilden.²⁸ „Wenn man jemanden als Person auffasst, dann verpflichtet man sich aus begrifflichen Gründen auch dazu, ihm einen grundsätzlichen Vorrang mit Blick auf die Frage einzuräumen, wer oder was er ist.“²⁹ Aus diesem Verständnis heraus kann man ableiten, dass Personen ein Recht auf Selbstbestimmung bezüglich ihrer Selbstzuschreibung zukommt. Stimmen wir dieser Auffassung zu, dann ist es aus ethischer Perspektive problematisch, wenn wir Personen eine Identität zuschreiben, die sie sich selbst nicht zuschreiben würden. „Im Grunde genommen berauben wir sie dadurch genau jenes Privilegs, das wir anderen Wesen, indem wir sie als Personen ansehen, grundsätzlich zugestehen.“³⁰ Im juristischen Kontext lassen sich hierfür legitime Situationen denken. Eine Richterin darf einen überführten Mörder als solchen bezeichnen, auch wenn dieser sich als heldenhafter Vollstrecker ansieht. Etwas anderes ist es hingegen, wenn wir eine Person ohne Beweisführung und entgegen ihres Selbstverständnisses klassifizieren.

Kommen wir nach diesem kurzen Exkurs zurück zu einer kohärenten Begründung von Safer Spaces. Diese erhalten ihre Berechtigung eben nicht durch eine wie auch immer konstruierte gemeinsame Identität, sondern durch den Schutz vor Identitätszuschreibungen. Wie soeben dargestellt, werden die grundlegenden Rechte von Personen verletzt, wenn ihnen eine Identität zugeschrieben wird, der sie selbst nicht zustimmen

²⁷ Vgl. ebd., S. 31ff.

²⁸ Vgl. ebd., S. 41.

²⁹ Ebd., S. 44.

³⁰ Ebd., S. 45.

würden. In Bezug auf diskriminierte Minderheitengruppen ist das in Deutschland jedoch alltägliche Praxis. Frauen werden darauf reduziert, Sexobjekte zu sein, Muslim*innen darauf potentielle Terrorist*innen oder Geflüchtete darauf potentielle Straftäter*innen zu sein. Die Liste ließe sich sehr lange weiterführen. Damit wird die soziale Selbstbestimmung dieser Personen strukturell behindert. Safer Spaces bieten eine Möglichkeit, dem entgegenzuwirken und Räume zu schaffen, in denen Menschen diese Diskriminierung ausklammern können. Es ist also eine Frage der Identität, aber nicht einer gemeinsamen, sondern der persönlichen Identität. Nur wenn Safer Spaces, Communities und andere Mittel und Methoden der Antidiskriminierung über individuelle Rechte begründet werden, wird vermieden, dass die Debatte über die Gestaltung unserer Gesellschaft als ein ‚Kampf der Kulturen‘ geführt wird. Nur dann sind universelle Solidarität und Empathie über kulturelle und andere Differenzen hinweg möglich.³¹ Auch wenn in diesem Absatz die Existenz von Safer Spaces kohärent begründet werden konnte, stehen wir weiterhin vor der Frage, wie daraus resultierende und grundsätzliche Interessenskonflikte innerhalb einer Gesellschaft gelöst werden können. Wann ist es geboten Sonderrechte zu gewähren? Wie ist zu rechtfertigen, dass bestimmte Praktiken eingeschränkt oder verboten werden? Und: Wie können Lernende zu einem kompetenten Umgang mit diesen Fragen angeleitet werden?

Toleranzerziehung: Grenzen der Toleranz und deren Rechtfertigung

Robert Nozick entwirft in seinem 1974 erschienen Werk *Anarchy, State and Utopia* die Utopie parallel existierender, kultureller Kollektive. Individuen können frei zwischen diesen wählen und beliebig wechseln. Die Vielfalt dieser Zusammenschlüsse garantiert die persönliche transkulturelle Freiheit der Individuen. Verbindliche Regeln, wie das parallele Zusammenleben gestaltet werden soll, existieren nicht. Als Begründung wird angegeben, dass die Letztbegründung allgemeinverbindlicher Regeln unmöglich ist.³² Die Menschen leben also harmonisch in parallel existierenden Gemeinschaften zusammen, ohne dass hierfür bestimmte Regeln notwendig wären. Das Menschenbild, welches dieser Theorie zugrunde liegt, scheitert an den historischen und aktuellen Erfahrungen der Menschheit und ist daher auch zurecht als Utopie gekennzeichnet. Genau dieser utopischen Denkweise unterliegen wir jedoch, wenn wir postulieren, Vielfalt wäre grundsätzlich gut und erstrebenswert und müsse nicht reglementiert werden. Werden Safer Spaces durch das Recht auf die persönliche Identitätsbeschreibung begründet, so gelten sie für alle Menschen, denen diese

³¹ Vgl. Neiman [Anm. 23], S. 59ff.

³² Vgl. Robert Nozick: *Anarchie, State and Utopia*, New York 1974.

innerhalb der Dominanzgesellschaft verwehrt wird. Dabei ist es legitim und logisch, dass sich Personen mit ähnlichen Vorstellungen und Diskriminierungserfahrungen zusammenschließen und für ihre gemeinsamen Interessen eintreten. Diese Interessen können im Widerspruch zu anderen Minderheitengruppen oder zu den Interessen der Dominanzgesellschaft stehen. Sie können emanzipierte und progressive Werte genauso gut vertreten, wie sie konservative oder fundamental-religiöse Werte vertreten können. Anders gesagt: Das Vorhandensein von Vielfalt und Safer Spaces endet nicht – durch eine unsichtbare Hand geführt – im konstruktiven pluralistischen Zusammenleben. Vielmehr bestehen mindestens zwei Möglichkeiten des Konfliktpotenzials. Zunächst stellt sich die Frage, wie Individuen innerhalb der Kollektive (u.a. Safer Spaces, Communities) geschützt werden. Hat die Geschichte nicht gezeigt, dass kulturelle, religiöse und politische Gemeinschaften ihre Mitglieder durch Manipulation, Selektion oder Zwang an sich binden? Wer schützt das Individuum vor der eigenen Gemeinschaft? Pascal Bruckner spricht in diesem Zusammenhang vom „Rassismus der Antirassisten“.³³ So kommt allen Gemeinschaften die gleiche Behandlung zu, den Menschen, aus denen sie sich bilden, allerdings nicht. Es wird ihnen damit die Freiheit verwehrt, sich von den entsprechenden Kollektiven loszusagen.³⁴ Zur Nachvollziehbarkeit dieser These gilt es, die dialektische Gestalt von Antirassismus zu berücksichtigen. Rassismus kann als die Reduktion des Individuums auf seine kulturelle oder ethnische Zugehörigkeit zu einer Gruppe definiert werden. Aufgrund dieser Definition kann zwischen Verfolgungs- und Unterlassungsrassismus unterschieden werden. Im Verfolgungsrassismus werden die Menschenrechte einer bestimmten Gruppe verletzt. Die deutschen Verbrechen während der Zeit des Nationalsozialismus bilden das wohl grausamste Beispiel der jüngeren Geschichte hierfür. Der Schutz von ethnischen, kulturellen oder religiösen Gruppen ist daher die Pflicht einer postnationalsozialistischen Gesellschaft, um die Wiederholung dieses Verbrechens gegen die Menschheit zu verhindern. Relativiert dieser Schutz (Antirassismus) jedoch das Primat der Individualrechte, droht die Gefahr eines Unterlassungsrassismus. Auch hier wird das Individuum auf die Zugehörigkeit zu einer Gruppe reduziert. Allerdings mit der Folge, dass die Menschenwürde nicht aktiv verletzt wird, sondern deren Verteidigung ausbleibt.³⁵ Werden die Menschenrechte von Individuen nicht

³³ Pascal Bruckner: Fundamentalismus der Aufklärung oder Rassismus der Antirassisten?, in: Islam in Europa. Eine internationale Debatte, hg. von Thierry Chervel und Anja Seeliger, Frankfurt am Main 2007, S. 55–74, hier S. 55.

³⁴ Vgl. ebd., S. 62–68.

³⁵ Vgl. Markus Tiedemann: Die Grenzen der Vielfalt. Transzendente Toleranzerziehung als Bildungsarbeit in der multikulturellen Gesellschaft, in: Pädagogische Rundschau 72 (2018), H.2, S. 163–172, hier S. 166f.

verteidigt, weil sie einer Minderheitengruppe angehören, handeln wir nach rassistischen Denkmustern. Das zweite Konfliktpotenzial besteht in den konkurrierenden Bedürfnissen gesellschaftlicher Gruppen und in dem damit verbundenen Ringen unterschiedlicher Lebensentwürfe und kultureller Praktiken um Ressourcen, Anerkennung und Berücksichtigung innerhalb einer pluralistischen Gesellschaft. Es stellt sich also die Frage, unter welchen Bedingungen bestimmte Handlungen und Praktiken zurückzuweisen sind, um Individualrechte zu gewährleisten und die Aushandlung von Interessenkonflikten zu gestalten. Was gilt es zu tolerieren und was nicht? Wie kann Toleranzerziehung im Bildungsbereich gelingen?

Bevor nun dargestellt wird, welchem Mindeststandard Argumente genügen müssen, um diese Aushandlung zu ermöglichen, gilt es den Begriff der ‚Toleranz‘ zu definieren. Nach Rainer Forst ist Ablehnung die Voraussetzung für Toleranz (lat.: *tolerare* = erleiden, erdulden). Es können nur Handlungen toleriert, also ertragen oder geduldet werden, die abgelehnt werden. Mit dieser Ablehnung kann nun auf zwei Weisen umgegangen werden. Entweder man gibt sich unreflektiert seiner individuellen Bewertung hin und kultiviert die klassische Struktur des Vorurteils oder aber man sucht nach guten Gründen. Wenn dies der Fall ist, gibt es entweder gute Gründe, die jeweiligen Praktiken dennoch zu akzeptieren, oder es gibt gute Gründe, diese zurückzuweisen. Die Grenze zwischen Akzeptanz und Zurückweisung bildet die Grenze der Toleranz.³⁶

Aufbauend auf dieser Definition lassen sich zwei grundsätzliche Formen der Toleranzerziehung unterscheiden. Zum einen die „inhaltliche Toleranzerziehung“, welche einen Kanon an tolerierbaren Lebensentwürfen und kulturellen Praktiken vermittelt. Zum anderen die „transzendente Toleranzerziehung“. Hierbei handelt es sich nicht um die Vermittlung inhaltlicher Vorgaben. Vielmehr sollen Urteilskraft und die Kompetenz zur ergebnisoffenen Diskussion geschult werden.³⁷ Sieht man die Erziehung zur Urteilskraft als wichtigste Aufgabe der Bildung im Allgemeinen und der philosophischen Bildung im Besonderen an und möchte man den rassistischen Strukturen in der Gesellschaft und Schule entgegenwirken, so kann dies nur durch *transzendente Toleranzerziehung*, also durch einen Aushandlungsprozess, der auf Argumenten und nicht auf selektiven Inhalten beruht, geleistet werden. Dieses Prinzip der Rechtfertigung durch gute Gründe gilt dabei sowohl für traditionell etablierte als auch für neue zu etablierende Praktiken. Forst spricht von einem „Recht auf Rechtfertigung“, welches jeder Person zusteht, die von bestimmten Praktiken oder deren Zurückweisung betroffen ist.³⁸ Häufig wird zur Aushandlung dieses

³⁶ Vgl. Rainer Forst: *Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*, Frankfurt am Main 2014, S. 32ff.

³⁷ Vgl. ebd., S. 164.

³⁸ Vgl. ebd., S. 600.

Prozesses auf die geltende Rechtsordnung verwiesen. Allerdings ist das alltägliche Zusammenleben durch mehr als nur Gesetze geregelt, und die geltende Rechtsordnung ist selbst das Ergebnis solcher Prozesse. Sollen diese gelingen, ist es also unabdingbar die Güte von Argumenten zu definieren. Dabei stellt sich zunächst die Frage, ob überhaupt Kriterien existieren, die kulturübergreifend Bestand haben.

Dogmatische Theorien können diese Frage nur verneinen, da die jeweils eigene Theorie – universell oder regional – alleinigen Geltungsanspruch besitzt. Andere Wertvorstellungen sind damit grundsätzlich falsch oder auf ein anderes Hoheitsgebiet reduziert. Ein Zusammenleben, über die bloße Koexistenz hinaus, wird dadurch unmöglich. Auch die Theorie des Kulturrelativismus widerspricht der Möglichkeit, Argumente durch universell geltende Gütekriterien in gut und schlecht zu unterteilen, da Wertvorstellungen grundsätzlich individuell, kulturell oder sozial konstruiert sind. Kulturelle Praktiken werden also nicht mehr ethisch bewertet, sondern ausschließlich als verschieden gedeutet. Ethische Urteile über den eigenen Kulturkreis hinaus sind damit unmöglich. Gegen die als eurozentristisches Konstrukt deklarierte, universelle Menschenwürde wird die moralische Beliebigkeit von Kulturkreisen propagiert – mit irritierenden Konsequenzen. Die idealistische Annahme einer Moralbegründung a priori hingegen besagt, dass es durch reine Vernunfttätigkeit möglich ist, ein für alle vernunftbegabten Wesen geltendes und verständliches Sittengesetz abzuleiten. Durch den kategorischen Imperativ ist es möglich, die ethische Qualität einer Maxime zu überprüfen, ohne dabei auf inhaltlich oder kulturelle geprägte Kategorien zurückzugreifen. Die Theorie Kants mag überzeugen, allerdings kann sie nicht für sich in Anspruch nehmen letztbegründet zu sein, und es besteht berechtigter Zweifel daran, dass sie auch tatsächlich umgesetzt werden kann. Die Theorie der universellen Letztbegründung im Kantischen Sinne kann nicht mit der gleichen Überzeugung abgeleitet werden wie etwa physikalische Gesetze. Dennoch ist es uns über verschiedene Kulturkreise hinaus möglich, zwischen guten und schlechten Argumenten zu unterscheiden. Der Begriff der ‚Letztbegründung‘ soll damit durch das ‚Ringens um Bestbegründung‘ ersetzt werden. Kriterien ethischer Bewertung sind eben nicht an die Ausbreitung eines bestimmten Kulturkreises gebunden, sondern an die Fähigkeit, sich der Perspektive anderer Personen anzunähern und sich mithilfe von Gründen zu verständigen. Dadurch erhalten wir keine letztbegründete Gewissheit über die Qualität eines Arguments, aber es entsteht eine kohärentistische Ethik, die drei Gütekriterien identifizierbar macht, die den *zwanglosen Zwang des besseren Arguments* begründen: Kohärenz, Intersubjektivität, Einbeziehung des Anderen.³⁹

³⁹ Vgl. Markus Tiedemann: Orientierung ohne Letztbegründung. Stufen ethischer Rechtfertigung, in: Migration, Menschenrechte und Rassismus, hg. von dems., Paderborn 2020, S. 3–14, hier S. 5ff.

Kohärenz ist für die Rationalität einer Begründung entscheidend, wobei Rationalität die Grundvoraussetzung ethischer Argumentationen höheren Grades ist.⁴⁰ Denn schlechte Argumente werden bereits durch fehlende logische Konsistenz oder Kategorienfehler entlarvt. Rainer Forst entwickelt in seinem Werk *Toleranz im Konflikt* ein Instrument zur Erstellung und Überprüfung kohärenter Argumentationen. Demnach ist die Kohärenz eines Begründungssystems durch Reziprozität und Allgemeinheit definiert. Die *Reziprozität der Gründe* besagt, dass eigene Ansprüche nur dann eingefordert werden dürfen, wenn sie auch anderen Personen zugestanden werden. Die *Reziprozität der Inhalte* wiederum fordert, dass die eigenen Interessen, Überzeugungen und Perspektiven nicht als selbstverständlich vorausgesetzt und auf andere Personen übertragen werden dürfen. Beispielsweise darf man eine Person nicht zu einem bestimmten Glauben zwingen, nur weil man es selbst schätzen würde, zum richtigen Glauben gezwungen zu werden. Gründe müssen auf autonomen und ungehinderten Urteilen beruhen. Der Verweis auf höhere Wahrheiten, deren Anerkennung nicht allgemein erwartet werden kann, widerspricht dem.⁴¹ Das Kriterium der *Allgemeinheit* bedeutet, dass Prinzipien sowie deren Gültigkeit und Verständlichkeit nicht auf einzelne Situationen und Gruppen beschränkt werden dürfen. Die Zurückweisung von bestimmten Praktiken ist also dann kohärent begründet, wenn sie das Gegenüber nicht anders beschränkt als mich selbst, nicht durch Tradition, Gewohnheit oder kulturelle Prägung gerechtfertigt wird und in allen Situationen und für alle Personen gleichermaßen gilt.

Intersubjektivität als Kriterium beurteilt die Verständlichkeit von Argumenten über den eigenen kulturellen und sozialen Bezugsrahmen hinaus. Können Argumente nur von Personen verstanden werden, die die gleichen Wertvorstellungen haben, oder sind sie allgemein verständlich? Begründungen, die ausschließlich auf geteilten Glaubenssätzen oder Traditionen beruhen, sind demnach weniger wertvoll als Argumente, die auch für Außenstehende nachvollziehbar sind.

Nach Habermas bedeutet Einbeziehung des Anderen sowohl Partizipation als auch Berücksichtigung.⁴² Partizipation wird durch Teilhabe am Diskurs ermöglicht. Dabei gilt, dass auch Interessen und Personen berücksichtigt werden, die nicht am Diskurs teilnehmen können, wie etwa zukünftige Generationen, Menschen ohne sprachlichen oder intellektuellen Zugang oder Schutzbefohlene. Des Weiteren gilt es, zwischen faktischer und transzendentaler Einbeziehung zu unterscheiden. *Faktische*

⁴⁰ Vgl. Julian Nida-Rümelin: *Humanistische Reflexionen*, Frankfurt am Main 2016, S. 26.

⁴¹ Vgl. Forst [Anm. 36], S. 594f.

⁴² Vgl. Jürgen Habermas: *Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie*, Frankfurt am Main 1996, v.a. Kapitel 2 und 9.

Einbeziehung meint, dass durch die Einbeziehung aller Positionen in einem idealen und herrschaftsfreien Diskurs die Wahrheit beziehungsweise die bestmögliche Annäherung an diese erreichbar ist. Die *transzendente Einbeziehung* beurteilt, ob die Prozesse innerhalb des Diskurses so gestaltet sind, dass alle an ihm partizipieren können oder ob beispielsweise eine bestimmte Konzeption des Guten vorausgesetzt wird. Unter Berücksichtigung der Einbeziehung des Anderen ist es nun möglich, ethische Konzeptionen und die daraus resultierenden Gründe qualitativ zu bewerten. Hierbei können vier Stufen unterschieden werden. Die unterste Stufe der ethischen Hierarchie bildet dabei das Ausrichten des Handelns nach Trieben und subjektiven Neigungen. Hier wird die andere nicht einbezogen. Jegliche Form des Zusammenlebens ist darauf angewiesen, dass die subjektiven Triebe und Neigungen begrenzt werden. Andernfalls fänden wir uns in Hobbes' *Krieg aller gegen alle* wieder.⁴³ Triebe und Neigungen können die Grundlage von Interessen sein, nicht aber die Rechtfertigung für die Gestaltung normativer Regeln. Die individuellen und kollektiven Konzeptionen des guten Lebens stehen auf der zweiten Stufe. Hierbei handelt es sich um Religionen oder Kulturen, die sich bestimmten Werten verpflichten. Hierdurch werden die Mitglieder der jeweils eigenen Gemeinschaft einbezogen, nicht aber die Mitglieder anderer Gemeinschaften. Es sollte wohl eher von Einbeziehung der Gleichen als von Einbeziehung der Anderen gesprochen werden. Gründe, die auf einer solchen Konzeption des Guten beruhen, sind jedoch um vieles höher anzusehen, als jene der ersten Stufe, da sich der Radius der Einbeziehung massiv vergrößert. Trotzdem ist nicht garantiert, dass Menschen mit anderen Lebensentwürfen toleriert werden. Auf der dritten Stufe findet nun der entscheidende Wandel von der Einbeziehung der Gleichen zur Einbeziehung der Anderen statt. Auf dieser stehen die Konzeptionen der Gerechtigkeit. Die Existenz unterschiedlicher Konzeptionen des guten Lebens werden als Faktum anerkannt, und es wird versucht, ein Leben in Differenz zu gestalten. Andersartigkeit wird wertgeschätzt oder es besteht zumindest der Wille zur Koexistenz.⁴⁴ Im Sinne liberalistischer Konzepte endet die eigene Freiheit dort, wo die des anderen anfängt. Die eigenen Vorstellungen des gelungenen Lebens werden nicht durch inhaltliche Konzeptionen beschränkt, sondern durch die Bedingung der Möglichkeit zur Freiheit des anderen. Handlungen werden also nicht durch ihre Kompatibilität mit einer bestimmten Idee des Guten beurteilt, sondern durch ihre Kompatibilität mit den Individualrechten anderer. Erst dadurch ist es möglich, dass

⁴³ Vgl. Thomas Hobbes: *Leviathan*, Hamburg 1996, S. 102–106.

⁴⁴ Vgl. Charles Taylor: *Die Politik der Anerkennung*, in: *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, hg. von dems. und Amy Gutmann, Frankfurt am Main 1993, S. 11–68.

verschiedene Lebensentwürfe gleichberechtigt nebeneinander existieren.⁴⁵ Somit sind Gründe, die diesen Theorien entspringen, qualitativ höher einzustufen als Gründe, die auf Neigungen oder partiellen Ideen des Guten beruhen.

Übersteigen ließe sich diese ethische Qualität nur noch durch ein gesichertes Sittengesetz a priori. Wie oben ausgeführt, lässt sich dieses jedoch nicht zwingend belegen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass der Bereich der ethischen Rechtfertigung beliebig wäre. Die Kriterien für bessere beziehungsweise schlechtere Argumente bleiben erhalten.

Dieser Essay hat eine Möglichkeit aufgezeigt, wie Interessenskonflikte in einer pluralistischen Gesellschaft gelöst werden können, ohne dabei auf kulturell, traditionell oder anderweitig inhaltlich vordefinierte Begründungsmuster zurückzugreifen. Abschließend sollen die zwei unterschiedlichen Argumentationen (kollektive oder individuelle Identität) anhand der dargestellten Gütekriterien für Argumente analysiert und bewertet werden.

Transzendente Toleranzerziehung beruht auf dem Austausch von Argumenten und unterliegt damit den Kriterien der Kohärenz, der Intersubjektivität und der Einbeziehung des Anderen.⁴⁶ Wendet man diese Kriterien nun auf die beiden dargestellten Begründungsmöglichkeiten von Safer Spaces an, wird deutlich, dass die Begründung durch eine gemeinsame schützenswerte Identität nicht überzeugen kann. Entweder dieses Recht gilt für alle gesellschaftlichen Gruppen, wodurch es zu den beschriebenen Konsequenzen kommen würde, oder das Argument verstößt gegen die Kriterien der Reziprozität und der Allgemeinheit. Auch in den Bereichen der Intersubjektivität und Einbeziehung des Anderen ist fraglich, wie diese Begründung überzeugen soll. Wie sollen andere Mitglieder der Gesellschaft die Ausgrenzung nachvollziehen, wenn sie durch eine konstruierte gemeinsame Identität begründet wird? Handelt es sich dann nicht vielmehr um die Einbeziehung von Gleichen, als um die Einbeziehung von Anderen? Die Begründung durch das Recht auf persönliche Identitätsbeschreibung kann diesen Kriterien hingegen genügen. Das Recht auf den Schutz vor Identitätszuschreibungen gilt allgemein und reziprok, ist intersubjektiv verständlich und bezieht den anderen auf der Stufe der Gerechtigkeitkonzeptionen mit ein. Ob der ausgrenzende Charakter von

⁴⁵ Vgl. Thomas Jefferson: Brief an Major John Cartwright vom 05.06.1824, online abrufbar unter der URL: <http://www.let.rug.nl/usa/presidents/thomas-jefferson/letters-of-thomas-jefferson/jefl278.php> [zuletzt abgerufen am 01.10.2021]; John Locke: Ein Brief über Toleranz, Hamburg 1996.

⁴⁶ Auf die Kritik gegenüber der Widerspruchsfreiheit von Argumenten wurde bereits an anderer Stelle eingegangen; mit dem Ergebnis die Beweislast umzudrehen und bis zum Beleg der Unmöglichkeit einer Verständigung auf die genannten Kriterien, an diesen festzuhalten (vgl. Tiedemann [Anm. 39], S. 21).

Safer Spaces tolerierbar ist oder nicht, hängt also von deren Begründung und den daraus resultierenden Konsequenzen ab. Gleiches gilt für deren Gestaltung und den Umgang mit anderen Forderungen und Praktiken, die von gesellschaftlichen Minderheiten oder Mehrheiten gefordert werden. Die Akzeptanz oder Zurückweisung hiervon darf nicht von inhaltlichen, kulturell geprägten Überzeugungen abhängen, sondern einzig und allein von der Güte der Argumente. Ist es zu tolerieren, dass *weiße* Personen temporär von Veranstaltungen ausgeschlossen werden, um einen sensiblen Austausch über Diskriminierungserfahrung zu gewährleisten? Es gibt gute Gründe, das zu bejahen. Ist es zu tolerieren, dass homosexuellen Menschen Rechte verwehrt werden, die anderen Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft zukommen? Es gibt sehr gute Gründe, das nicht zu tun. Auch wenn der Alltagsbetrieb in Gesellschaft und Schule eine genaue Analyse von Argumenten nach den genannten Kriterien nicht immer zulässt, kann eine Besinnung auf das Primat guter Gründe vor inhaltlicher Überzeugung dazu beitragen, den gesellschaftlichen Konflikt zwischen konträren Interessen und Überzeugungen zu entschärfen und konstruktiv zu gestalten.

Thomas Gann

Das Fremde und das Andere.

Begriffliche Differenzierungen im Kontext interkultureller Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik

Wenn über Phänomene wie Interkulturalität, Diversität oder Rassismus gesprochen wird, spielen zwei Begriffe häufig eine zentrale Rolle: der Begriff des Fremden und der des Anderen. Über die Verwendungen beider Begriffe auf den Feldern der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik und über die Implikationen, die sich aus diesen Begriffsverwendungen ergeben, handelt der vorliegende Beitrag. Sein Ziel kann es vor dem Hintergrund der komplexen Begriffsgeschichte beider Termini nicht sein, einen falschen terminologischen Gebrauch korrigieren und/oder eine sachlich richtige Verwendung der Begriffe etablieren zu wollen, seine Absicht ist es jedoch, zu einer praxisbezogenen Reflexion und Diskussion über die Semantik beider Termini beizutragen.

Am Beginn des Nachdenkens über Begriffe steht in der Regel der Versuch einer definitiven Annäherung. Was zeichnet das Fremde und das Andere aus? Auf welche Phänomene finden beide Begriffe Anwendung? Gibt es zwischen dem Fremden und dem Anderen Unterschiede, und welche sind dies? Der Versuch einer Antwort auf diese Fragen ist im vorliegenden Fall mit etymologischen und begriffsgeschichtlichen Überlieferungstraditionen konfrontiert, die ebenso lang wie komplex sind. So sind unter anderem unterschiedliche Sprachtraditionen zu konstatieren, in denen sich nur bedingt Übereinstimmungen zeigen (als Beispiele klassischer und moderner Sprachen: ‚Anderes/Andere(r) – Fremdes/Fremde(r)‘ (deutsch); ‚allos – heteros – xenos‘ (griechisch); ‚alter ego – alienum – hospes‘ (lateinisch); ‚other – alien – foreign‘ (englisch) usw.). Beide Begriffe sind zudem zu Gegenständen einer umfangreichen und weitverzweigten Theoriebildung geworden. Das 20. Jahrhundert hat eine verdichtete Menge an ‚Theorien des Fremden‘ und ‚Theorien der Alterität‘ hervorgebracht, die auf unterschiedlichen disziplinären Feldern, der Phänomenologie, Soziologie, Ethnologie, Philosophie, Psychoanalyse u.a., konzipiert worden sind. Mit dem Theorieparadigma des Postkolonialismus hat sich die Anzahl an Positionen und Perspektiven des Sprechens über Fremdes und Anderes noch einmal differenziert und erweitert.

Da eine solche Breite an Texten und Diskursen an dieser Stelle nicht angemessen berücksichtigt werden kann, nehmen die folgenden Ausführungen

rungen eine inhaltliche und methodische Eingrenzung vor. Sie konzentrieren sich auf die Frage nach dem Verhältnis beider Begriffe im Rahmen ihrer sprachlichen Verwendung in einigen exemplarischen Texten, die engere Bezüge zur Begriffsverwendung der Termini auch auf dem Feld der interkulturellen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik aufweisen. Untersucht werden soll die Frage, in welchem Verhältnis das Fremde und das Andere in den gewählten Texten zueinander stehen. Werden sie in ein Synonym- oder in ein Antonymverhältnis gestellt? Schließen sich beide Begriffe notwendig ein oder notwendig aus? Lassen sich Gründe für diese Begriffsverwendung anführen? Welche impliziten Annahmen über Fremdes und Anderes zeichnen sich in den untersuchten Begriffsverwendungen ab?

Das Fremde

Der Begriff des Fremden ist durch eine inhaltliche Mehrdeutigkeit bestimmt.¹ Einerseits ist die besitzanzeigende Bedeutung des Wortes ‚fremd‘ anzuführen, die beispielsweise in der juristischen Unterscheidung zwischen ‚eigenem‘ und ‚fremdem Gut‘ zum Ausdruck kommt: ‚Fremd‘ ist hier dasjenige, was nicht eigenes Gut, ‚Eigentum‘, ist. Andererseits und in einer hiervon abweichenden Semantik heben Aussagen über das Fremde auf eine Opposition zwischen dem Fremden und dem Vertrauten ab, zielen also auf Qualitäten, die die Wahrnehmungsperspektive von Subjekten betreffen. Als ‚fremd‘ wird in diesem Fall dasjenige bezeichnet, was Menschen mit ihren habitualisierten Wahrnehmungsformen und Deutungsschemata nicht bzw. noch nicht erfassen können. Fremdheit bildet den Gegensatz zu einem Zustand, den man unter der Formel „Vertrautheit mit der Welt“ beschreiben könnte.² Die Erfahrung von Fremdheit lässt sich dementsprechend in Form von Gegensatzbeziehungen fassen, wie sie in der deutschen Sprache adäquat durch Partizipialkonstruktionen mit der Vorsilbe ‚un-‘ ausgedrückt werden. Als ‚fremd‘ wird bezeichnet, was ‚unvertraut‘, ‚ungewohnt‘ oder ‚unbekannt‘ ist; wobei die Formulierung ‚unvertraut‘ auf eine mehr emotionale, die Formulierung ‚unbekannt‘ auf eine mehr kognitive Dimension der Erfahrung von Fremdheit hinweist. Fasst man in dieser Weise Fremdheit als Bezugsgröße des Verhältnisses eines

¹ Die folgenden begrifflichen Ausführungen verdanken wesentliche Orientierungen dem Kapitel *Wenn Dichotomien reden könnten: Das Eigene und das Fremde* aus Andrea Polascheggs Studie *Der andere Orientalismus*, auf die im Weiteren auch noch genauer einzugehen sein wird. Vgl. dies.: *Der andere Orientalismus. Regeln deutsch-morgenländischer Imagination im 19. Jahrhundert*, Berlin/New York 2005, S. 39–59.

² Zu dieser Formulierung vgl. u.a. Hans Blumenberg: *Arbeit am Mythos*, Frankfurt am Main 1979, S. 41; Bernhard Waldenfels: *Phänomenologie in Frankreich*, Frankfurt am Main 1987, S. 132.

Subjekts zu der von ihm erfahrenen Wirklichkeit auf, dann beschreibt Fremdheit einen Zustand, dem die Möglichkeit innewohnt, durch Einfühlung bzw. durch Verstehen verringert oder gänzlich aufgelöst zu werden. Ebenso wie es Fremdheit nur als relationale Größe gibt, ist es möglich, dass Zustände, Dinge oder Phänomene die Eigenschaft der Fremdheit verlieren. Aus theoretischer Sicht ist insbesondere der Verstehensbegriff der hermeneutischen Tradition mit diesem Begriffsverständnis von Fremdheit assoziiert. Fremdheit geht demzufolge mit Verstehensproblemen einher (eine fremde Sprache verstehe ich möglicherweise nicht oder nur zum Teil), zugleich können Verstehensoperationen Fremdheit verringern, indem Fremdes zu Vertrautem und/oder Verstandenem wird. Dieser Prozess kennt darüber hinaus auch eine gegenläufige Bewegung. Ehemals Vertrautes kann fremd werden, etwa wenn bisherige Verstehensschemata für unzureichend befunden werden oder wenn ‚Verfremdungseffekte‘ Konventionen der Wahrnehmung einer Störung unterziehen.

Wenn das Fremde einen Bereich des Unbekannten, Unvertrauten, Unverstandenen bezeichnet, so hängt mit dieser Qualität auch seine in Theorien des Fremden häufig thematisierte Ambivalenz zusammen. Menschen begegnen dem Fremden in der Regel mit einem Gefühlsspektrum, das zwischen Angst und Faszination, Abwehr und Interesse schwankt. Als Objekt der Beurteilung kann das Fremde Gegenstand der Abwertung, aber auch Objekt einer besonderen Wertschätzung sein. Dort, wo dem Fremden mit Angst und Abwehr begegnet wird, wo Fremdes als fremdartig, dubios, potentiell gefährlich usw. eingestuft wird³, aber auch dort, wo die zu Beginn angesprochene juristische Dimension des Wortes vorliegt, ergeben sich Berührungspunkte zum zweiten zentralen Begriff der vorliegenden Erörterung: dem Anderen. Nicht selten geht die Abwehr des Fremden mit der Setzung einer Alteritätsrelation einher: ‚dieses Fremde ist anders als ich oder ein soziales Kollektiv es bin oder sein möchte‘.

Das Andere

Der Begriff des Anderen wird im Rahmen vieler Theorietraditionen vor allem im Zusammenhang mit Konstruktionsprozessen, die auf Ein- und Ausschlüssen basieren, verstanden. Jedes Andere – in personaler Form: jede/jeder Andere – ist demnach das Ergebnis einer Abgrenzung vom Eigenen. Einen wichtigen theoretischen Bezugspunkt findet dieses Denken in Abgrenzungsrelationen unter anderem in der strukturalistischen

³ Siehe die u.a. bereits bei Georg Simmel angestellte Untersuchung der Figur des ‚Fremden‘ als einer aus sozialen Gefügen ausgeschlossenen Figur, über deren Ausschluss sich eine Gruppe in ihrer gesellschaftlichen Zusammengehörigkeit begreift (vgl. Wolfgang Müller-Funk: Theorie des Fremden. Eine Einführung, Tübingen 2016, S. 135–146).

Sprach- und Zeichentheorie Ferdinand de Saussures, die auf dem Feld der Kulturwissenschaft unter anderem von der Disziplin der Kultursemiotik aufgegriffen worden ist.⁴ Die Semiotik Saussures basiert auf der These, dass einzelne sprachliche Zeichen ihre Bedeutung nicht ‚in‘ sich tragen, sondern erst durch Unterscheidung von einander gewinnen. Von der Kultursemiotik ist diese These auf kulturelle Kollektive übertragen worden. Ebenso, wie die Bedeutung eines sprachlichen Zeichens durch Alteritätsrelationen entsteht, sind demnach die Identitätsentwürfe von Individuen oder kulturellen Kollektiven von Praktiken der Abgrenzung bestimmt. Andersheit – im lateinischen Fachbegriff ‚Alterität‘, im englischsprachigen Diskurs ‚Otherness‘ – kennt entsprechend dieser Logik der grenzsetzenden Identitätssetzung (Ich/Nicht-Ich) auch keine Abstufungen, wie sie sich mit dem Begriff der Fremdheit verbinden lassen (fremd, weniger fremd, vertraut usw.), sie ist Teil einer Oppositionsbeziehung. Das Andere, zumindest in der personalen Form des Sprechens über den Anderen, ist ein Nicht-Ich (lateinisch ‚alter ego‘), ein Gegenüber.

In dieser Eigenschaft eines Gegenübers ist das bzw. der Andere in Theorien der Alterität aber auch als eine Größe thematisiert worden, die das Ich nicht nur von sozialen Kollektiven, Räumen, Kontexten usw. abgrenzt, sondern es zugleich strukturiert und ausrichtet. Auf die Qualität einer noch vor jedem Ichbewusstsein liegenden Bezüglichkeit von Ich und Anderem haben unter anderem französischsprachige Theoretiker der Alterität wie Emmanuel Lévinas und Jacques Lacan hingewiesen. Gegenüber Theorieansätzen, in denen ein autonomes Subjekt als gleichsam abgeschlossene Entität ohne Bezugnahme auf die Instanz des oder der Anderen konzipiert wird, sind von beiden Autoren mit unterschiedlichen Argumenten Einwände formuliert worden. In seinem Entwurf einer Fundamentaethik hat Lévinas ethisches Handeln als „ein Sich-Vorfinden in Verantwortung für den anderen Menschen“⁵ gefasst; eine Beziehungs- und Anspruchsrelation, die Lévinas auch als das ‚Antlitz des Anderen‘ (‘le visage’) fasst. Der Andere erfüllt in diesem Zusammenhang die Eigenschaft eines Gegenübers, das dem Subjekt eine Verpflichtung, die „Verantwortung für den Anderen“⁶, zu erkennen gibt. In den psychoanalytischen Schriften Jacques Lacans wird die Bezugnahme auf den Anderen als

⁴ Vgl. u.a. Jurij Lotman: Zur Metasprache typologischer Kultur-Beschreibungen, in: ders.: Aufsätze zur Theorie und Methodologie der Literatur und Kultur, hg. von Karl Eimermacher, Kronberg 1974, S. 338–377.

⁵ In dieser Formulierung fasst Reinhold Esterbauer den Grundgedanken der Ethik von Lévinas zusammen (ders.: Anspruch und Entscheidung. Zu einer Phänomenologie der Erfahrung des Heiligen, Stuttgart 2002, S. 208).

⁶ Emmanuel Lévinas: Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht, Freiburg im Breisgau/München 1992, S. 342.

zentrale Dimension der psychischen Strukturierung des Subjekts herausgestellt:

Das Ich ist referentiell auf den andern bezogen. Das Ich konstituiert sich in seiner Beziehung auf den andern. Es ist ihm korrelativ. Die Ebene, auf der der andere erlebt wird, situiert genau die Ebene, auf der, buchstäblich, das Ich für das Subjekt existiert.⁷

Während der Begriff des Anderen im Alltagssprachlichen Gebrauch häufig lediglich dazu dient, einer Abgrenzungsbeziehung Ausdruck zu verleihen, ist der Andere im Verständnis von Lévinas und Lacan – dies eine Klammer zwischen den beiden im Detail durchaus unterschiedlichen Denkansätzen – vermittelt über den Modus des Anspruchs immer schon mit dem Ich verwoben. In den Worten des Kulturwissenschaftlers Wolfgang Müller-Funk: „Die Konfiguration des Anderen ist gleichsam in mich eingeschrieben.“⁸

Begriffliche Differenzierungen: Eigenes und Anderes/Eigenes und Fremdes

Wenn man auf der Grundlage dieser ersten Definitionsversuche auf beide Begriffe blickt, zeigen sich Übereinstimmungen, aber auch deutliche Unterschiede. Fragt man nach einem konkreten Differenzkriterium zwischen dem Fremden und dem Anderen, so kann beim Versuch einer Bestimmung auf unterschiedliche Operationen abgehoben werden, denen beide Begriffe zuzuordnen sind. Im Fall der Fremdheit sind es Operationen des Verstehens und/oder Vertrautwerdens, mithilfe derer Fremdheit – zumindest potentiell – verringert werden kann. Im Fall der Alterität sind es Abgrenzungsoperationen, die das eigene ‚Ich‘ betreffen. Entsprechende Abgrenzungsoperationen können die Qualität des identifizierenden Einschlusses aber auch des negierenden Ausschlusses besitzen.

Mit diesem Ansatz einer Differenzierung beider Termini greife ich Überlegungen der Literaturwissenschaftlerin Andrea Polaschegg auf, die in ihrer Studie *Der andere Orientalismus* die Relevanz einer axiomatischen Trennung zwischen dem Fremden und dem Anderen im Hinblick auf interkulturelle Zugänge zur Praxis kultureller Sinnproduktion hervorgehoben hat. Konkreter Diskussionspunkt ist im Fall ihrer Studie der Begriff ‚Orient‘, wie er sich im Zuge der westeuropäischen ‚Orient‘-Wissenschaft des 18. und 19. Jahrhunderts ausgebildet hat. Polaschegg arbeitet heraus, dass in der Geschichte des europäischen Orientalismus-Diskurses ange-

⁷ Jacques Lacan: Das Seminar von Jacques Lacan Buch I (1953–1954). Freuds technische Schriften [orig. frz. 1975], hg. von Norbert Haas und Hans-Joachim Metzger, 2. Aufl. Berlin 1990, S. 68.

⁸ Müller-Funk [Anm. 3], S. 110.

sichts der begrifflichen Opposition Orient/Okzident die typische Form einer „Differenzierungs- und Grenzziehungsoperation einer Kultur“ zum Tragen kommt.⁹ Die Setzung der alteritären Größe ‚Orient‘ fungiert in diesem Fall im Sinne einer „systemerhaltenden Kontrastfolie“.¹⁰ Der Kategorie des ‚Fremden‘ kommt, so Polaschegg, in diesen Grenzsetzungsoperationen hingegen keine primäre Relevanz zu. Mit der „etablierte[n] Opposition vom ‚Eigenen und Fremden“ sei die Relation Orient/Okzident gerade nicht angemessen zu beschreiben.¹¹ Unter Rekurs auf Thesen der Semiotik und der Hermeneutik argumentiert Polaschegg folgendermaßen:

[I]n dieser Opposition [der „etablierte[n] Opposition vom ‚Eigenen und Fremden“, T.G.] sind Elemente aus zwei verschiedenen Dichotomien zusammengefügt, die zwei völlig unterschiedliche Operationen beschreiben. Da ist zum einen die gerade skizzierte Konstitution des kulturell ‚Eigenen‘ durch Abgrenzung gegenüber dem, was ‚anders‘ ist. Diese beiden Begriffe – das ‚Eigene‘ und das ‚Anderes‘ – stehen einander komplementär gegenüber und bilden zusammen eine Dichotomie der *Differenz*.

Die Größe des ‚Fremden‘ aber stammt aus einem ganz anderen systematischen Zusammenhang. Zwar unterscheidet unser alltäglicher Sprachgebrauch in der Regel nicht zwischen dem ‚Anderen‘ und ‚Fremden‘ und kennt als Gegenbegriff zu beidem nur das ‚Eigene‘. Begreift man die Begriffe aber nicht ausschließlich als Wörter, sondern als Kategorien, dann zeigt sich, daß ‚Fremdheit‘ mit Operationen von Differenz und Identitätskonstitution nichts zu tun hat. Denn Fremdheit ist eine Kategorie der Hermeneutik oder allgemeiner der Epistemologie. Der Begriff bezeichnet das, was nicht unmittelbar oder selbstverständlich ist, worin wir uns denkend und handelnd nicht problemlos orientieren, was uns als erklärungsbedürftig begegnet.¹²

Folgt man dieser Argumentation, dann lässt sich die Differenzierung zwischen dem Fremden und dem Anderen in einer vereinfachten Gegenüberstellung darstellen: Fremdes/Vertrautes verweist auf Operationen des Verstehens und der Orientierung¹³, Operationen „nach Maßgabe der *Distanz*“.¹⁴ Anderes/Eigenes verweist auf „Operationen von Differenz und Identitätskonstitution“¹⁵, Operationen „nach Maßgabe der *Differenz*“.¹⁶

Im Sinne einer Erläuterung und Zusammenfassung dieser Begriffssystematik führt Polaschegg aus:

⁹ Polaschegg [Anm. 1], S. 41.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Ebd.

¹² Ebd., S. 41f. Hervorhebungen im Original.

¹³ Vgl. ebd., S. 42.

¹⁴ Ebd., S. 43. Hervorhebungen im Original.

¹⁵ Ebd., S. 42.

¹⁶ Ebd., S. 43. Hervorhebungen im Original.

Die Dichotomie ‚das Eigene‘ und ‚das Fremde‘ hat sich zu zwei Achsen auseinandergezogen, die nun jenes Feld umreißen und eine komplexere Binnenstruktur sichtbar werden lassen. Innerhalb dieses Koordinatensystems werden anhand der Unterscheidung ‚das Eigene‘ und ‚das Andere‘ Strategien von Grenzziehung und Verortung erkennbar, während es die Unterscheidung ‚das Vertraute‘ und ‚das Fremde‘ erlaubt, den Verlauf von Verstehensprozessen sowie die Einordnung der kulturellen Dinge in evidente und opake nachzuvollziehen.¹⁷

Wenn Polascheggs Begriffsansatz hier ausführlicher vorgestellt worden ist, so um ihn im Folgenden Begriffsverwendungen gegenüberzustellen, in denen eine solche Differenzierung – zumindest in dieser expliziten Form – nicht vorgenommen wird. Auf dem Feld der Alltagssprache wie auch auf dem theoretisch-wissenschaftlichen Feld ist häufig ein Begriffsgebrauch anzutreffen, bei dem das Fremde und das Andere nicht voneinander differenziert werden. Polaschegg spricht in diesem Zusammenhang von einer „theoretische[n] und lebensweltliche[n] Ineinssetzung des ‚Anderen‘ mit dem ‚Fremden‘“.¹⁸ In der Regel vollzieht sich diese Ineinssetzung im Modus der Formulierung einer anders gelagerten Oppositionsbeziehung. An die Stelle der semantischen Gegensätze ‚Fremdes/Vertrautes‘, ‚Anderes/Eigenes‘ tritt eine andere Opposition: die bei Polaschegg angesprochene „Opposition vom ‚Eigenen und Fremden‘“.¹⁹ An einigen exemplarischen Beispielen soll dies verdeutlicht werden.

In den Schriften Edmund Husserls, dem Begründer der philosophischen Phänomenologie, erweist sich die Opposition von Eigenem und Fremden als ein theorieleitendes Grundaxiom. Einerseits benutzt Husserl in Texten wie den *Cartesianischen Meditationen* den Begriff des „Anderen“, um ein Gegensatzverhältnis zwischen einem Ich und einem „Gegenüber“ auszudrücken²⁰, andererseits spricht er von einer grundlegenden Oppositionsbeziehung zwischen Eigenem und Fremdem. Grundlage hierfür ist die von Husserl im Rahmen seiner Intersubjektivitätstheorie entwickelte Konzeption einer an dieser Stelle nicht ausführlicher zu explizierenden „Eigenheitssphäre“ des Ichs.²¹ Von der Perspektive des in einer ‚Eigenheitssphäre‘ verankerten Ichs aus sind für Husserl beide Größen, Fremdes und Anderes, als Kontrastphänomene des Eigenen zu denken. Alterität ist letztendlich eine Form von Fremdheit. Im Vergleich mit dem Fremden

¹⁷ Ebd., S. 57.

¹⁸ Ebd., S. 56.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Edmund Husserl: *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge* [Husserliana Bd. 1], hg. von Stefan Strasser, 2. Aufl. Den Haag 1963, S. 125.

²¹ Vgl. ebd., S. 124 u. S. 176.; Vgl. zum Begriff der „Eigenheitssphäre“ ausführlich Michael Theunissen: *Der Andere: Studien zur Sozialontologie der Gegenwart*, Berlin 1965, S. 55–78.

kommt dem Anderen die Eigenschaft einer Unterkategorie des Fremden zu. Während dem als Monade gedachten Ich Husserls die gesamte objektive Welt zunächst ‚fremd‘ ist, sind die Anderen bzw. der Andere ein spezifischer Teil dieser insgesamt fremden Umwelt. So heißt es in den *Cartesianischen Meditationen*: „Das Faktum der Erfahrung von Fremdem (Nicht-Ich) liegt vor als Erfahrung von einer objektiven Welt und darunter von Anderen (Nicht-Ich in der Form: anderes Ich) [...]“. ²² Husserl versteht den Begriff der Fremdheit damit gewissermaßen parallel zum juristisch-besitzanzeigenden Sinn des Wortes ‚fremd‘ ²³, wie er in Begriffen ein ‚fremdes Gut‘ (im Sinne eines Synonyms für den Begriff ‚das Gut eines anderen‘) zum Ausdruck kommt. Das „*Mir-Eigene*“ definiert er als „*Nicht-Fremdes*“. ²⁴ Ein analoges Begriffsverständnis zeigt sich, wenn der Autor von „Fremdsubjekten“ ²⁵ spricht und die Erfahrung des Anderen als „Fremderfahrung“ bezeichnet. ²⁶

Dem von Polaschegg angeführten hermeneutischen Begriffsverständnis des Fremden steht in der phänomenologischen Tradition also ein anderes Begriffsverständnis gegenüber. Ein prominenter Vertreter dieser phänomenologischen Theorietradition ist der Philosoph Bernhard Waldenfels, der Husserls Begriffsverständnis aufgegriffen und in Kombination mit Denkfiguren des Poststrukturalismus zur Grundlage einer Theorie des Fremden gemacht hat. Auf ein Oppositionsverhältnis von Eigenem und Fremden hebt der Phänomenologe in vielen Schriften seines Gesamtwerks, das seinen thematischen Schwerpunkt seit den 1990er-Jahren in *Studien zur Phänomenologie des Fremden* gefunden hat, ab. ²⁷ In seinem Aufsatz *Antwort auf das Fremde. Grundzüge einer responsiven Phänomenologie*, heißt es: „Was das Fremde angeht, so liegt auf der Hand, daß es als *Gegenpart* des Eigenen zu den hochaktuellen Problemen der modernen, post- oder hypermodernen Lebenswelt gehört.“ ²⁸ Von einem „Kontrast zwischen Eigenem und Fremden“, von einer „Differenz von Eigenem und Fremdem“ oder auch von einer „Urdifferenz von *Eigenem und Fremden*“ spricht der Phänomenologe an vielen Stellen. ²⁹

²² Husserl [Anm. 20], S. 136.

²³ Ebd.

²⁴ Ebd., S. 126.

²⁵ Ebd., S. 124.

²⁶ Ebd., S. 126 u. S. 175.

²⁷ *Studien zur Phänomenologie des Fremden* lautet der Untertitel einer dreibändigen, in den Jahren 1997–1998 erschienenen Buchreihe des Autors.

²⁸ Bernhard Waldenfels: *Antwort auf das Fremde. Grundzüge einer responsiven Phänomenologie*, in: *Der Anspruch des Anderen. Perspektiven phänomenologischer Ethik*, hg. von Iris Därmann und Bernhard Waldenfels, München 1998, S. 35–49, hier S. 35. Hervorhebung T.G.

²⁹ Bernhard Waldenfels: *Der Stachel des Fremden*, Frankfurt am Main 1990, S. 59; Bernhard Waldenfels: *Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung*, Berlin

Im Fremdheitskonzept dieser Theorie des Fremden sind Bestimmungen über das Fremde und Bestimmungen über das Andere, ähnlich wie bei Husserl, nicht genau voneinander zu trennen. Ebenso wie in der Opposition von Eigenem und Anderem tritt Fremdheit vornehmlich als Abgrenzungsgröße des eigenen Ichs in den Blick. Fremdheit wird bei Waldenfels vor allem in der Eigenschaft eines Irritationsphänomens thematisiert. Diese Qualität fasst Waldenfels in das Bild eines Stachels, wenn er vom *Stachel des Fremden* spricht.³⁰ Die Erfahrung des Fremden macht sich demnach in besonderer Weise bemerkbar „als Beunruhigung, Störung und Verstörung, die in der Verwunderung oder der Beängstigung verschiedene affektive Tönungen annimmt.“³¹ Sie wird bei Waldenfels an literarischen Texten wie Eduard Mörikes Gedicht *Peregrina* und Albert Camus' Roman *L'Étranger* illustriert. Fremdheit ist hier assoziiert mit dem Fremdartigen oder Dubiosen, sie ist Teil eines Phänomenraums, der, weil er gewohnte Ordnungen in Frage stellt, als Dezentrierung, Anspruch oder Zumutung erfahren wird. „Fremdheit bedeutet vorweg Ferne, Abwesenheit, Entzug, Unzulänglichkeit [...]. Zu dieser Fremdheit gehört auch die Fremdheit einer fremden Ordnung, einer fremden Sprache, einer fremden Kultur, [...]“³² Als gravierendes Problem intersubjektiver und interkultureller Kommunikation benennt Waldenfels vor dem Hintergrund dieses Begriffsverständnisses den Versuch einer „Aneignung“ des Fremden im Sinne einer störungsfreien Assimilation des als fremd Erfahrenen in eigene Welt- und Selbstentwürfe.³³ In der Eigenschaft, sich entsprechenden Aneignungsversuchen zu entziehen, wird dem Fremden vom Autor an manchen Stellen seines Werks auch das Attribut ‚radikal‘ hinzugefügt. Er spricht von einem „radikal Fremden, das allen Aneignungsbemühungen zuvorkommt und das ihnen widersteht wie im Falle des fremden Blicks, der uns trifft, noch ehe wir uns dessen versehen.“³⁴ Auch in dieser Formulierung nimmt das Fremde inhaltlich den Platz eines Gegenübers, den Ort des Anderen, ein. Es bezeichnet einen Ort, der nicht zum eigenen gemacht werden kann. Deutlich wird diese semantische Annäherung auch im Vergleich der Waldenfels'schen Theorie des Fremden mit Grundaussagen von bereits erwähnten Theoretikern der Alterität. Während Lévinas und Lacan in ihren Schriften vom ‚Antlitz des Anderen‘ und vom ‚An-

2015, S. 215; Ebd., S. 433. Als Ausprägung einer solchen „Urdifferenz“ nennt Waldenfels auch die Differenz „von Eigenkultur und Fremdkultur“ (ebd., S. 435).

³⁰ Vgl. Waldenfels [Anm. 29 (Der Stachel des Fremden)].

³¹ Bernhard Waldenfels: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, Frankfurt am Main 2006, S. 125.

³² Waldenfels [Anm. 29 (Sozialität und Alterität)], S. 406.

³³ Waldenfels [Anm. 29 (Der Stachel des Fremden)], S. 60.

³⁴ Waldenfels [Anm. 28], S. 37.

spruch des Anderen‘ sprechen³⁵, thematisiert Waldenfels den ‚Anspruch des Fremden‘.³⁶

Auch wenn die angeführten Textzitate hier nur in unzulänglicher Verkürzung referiert worden sind, ist es möglich, sie als Beispiele für einen bei Polaschegg formulierten Problembefund zu diskutieren. Laut Polaschegg betrifft dieser Problembefund die Gesamtheit von Texten, in denen die grundlegende terminologische Differenz zwischen dem Anderen und dem Fremden aufgelöst wird; sei es, dass diese Differenz schlicht unbeachtet bleibt, sei es, dass es im Rahmen einer Annäherung beider Begriffe zu einer impliziten Ineinssetzung kommt. Auch die von Autoren wie Husserl und Waldenfels vollzogene Setzung eines Gegensatzverhältnisses zwischen Eigenem und Fremden kann unter den Vorzeichen einer solchen Ineinssetzung beschrieben werden: Wenn das Fremde Gegensatz oder Gegenpart des Eigenen ist, dann wird es damit auch zu einem Synonym des Anderen.

Problematisch wird dieses Indifferentwerden vor allem dann, wenn die Rede über Eigenes und Fremdes jenseits des konkreten Binnenraums einzelner Theorieansätze mehr oder weniger unmittelbar auf allgemeine gesellschaftliche Diskursfelder übertragen wird. In bildungswissenschaftlichen Publikationen der jüngeren Gegenwart ist das Sprechen über Fremdes häufig von einer Wortwahl geprägt, die das Fremde an das Andere annähert oder es implizit mit dem Anderen identisch werden lässt. Thematisiert wird das Phänomen des Fremden in der Nachfolge der Waldenfels’schen Metaphorik vom ‚Stachel des Fremden‘ vornehmlich als eine Instanz der Zumutung, Beunruhigung, Infragestellung des Ichs.³⁷ Ähnliches gilt für Ansätze, die Waldenfels’ *Phänomenologie des Fremden* für die Literaturdidaktik und schulische Konstellationen der Textauseinandersetzung fruchtbar machen möchten.³⁸

³⁵ Siehe das Unterkapitel *Das Andere* in diesem Beitrag. Zu einer Abgrenzung zwischen dem Anderen und dem Fremden bei Lévinas vgl. Carla Schriever: Der Andere als Herausforderung. Konzeptionen einer neuen Verantwortungsethik bei Lévinas und Butler, Bielefeld 2018, S. 65f.

³⁶ Vgl. u.a. Bernhard Waldenfels: *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden*, Bd. 1, Frankfurt am Main 1997, S. 50.

³⁷ Vgl. u.a. Hans-Christoph Koller / Winfried Marotzki / Olaf Sanders (Hg.): *Bildungsprozesse und Fremderfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformativ-schulischer Bildungsprozesse*, Bielefeld 2007.

³⁸ Vgl. u.a. Werner Wintersteiners Ansatz einer „Poetik der Verschiedenheit“ (vgl. ders.: *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*, Klagenfurt/Celovec 2006) und Nicola Mitterers Konzeption einer „Responsiven Literaturdidaktik“ (vgl. dies.: *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*, Bielefeld 2016). Einen Überblick über Ansätze der Literatur- und Fremdsprachendidaktik, die sich auf Waldenfels’ *Phänomenologie des Fremden* beziehen, gibt Mitterer ebd., S. 60–82.

Trotz aller Relevanz entsprechender Konzepte im Kontext der Didaktik, stellt sich die Frage, ob die Bedeutungsdimension des Fremdbegriffs in den genannten Publikationen nicht um wichtige Facetten verkürzt wird. Wenn in Waldenfels' Konzept des ‚radikal Fremden‘ vom Problem der Vereinnahmung des Fremden die Rede ist, kann mit Blick auf die oben vorgestellte Begriffssystematik von Andrea Polaschegg eingewendet werden, dass ein Prozess des Vertrautwerdens mit dem Fremden nicht notwendigerweise mit Operationen der Identitätskonstitution einhergehen muss. Bildungswissenschaftliche Termini wie ‚Bereicherung‘, ‚Horizontenerweiterung‘, ‚Kompetenzerwerb‘ oder auch der aus der Piaget'schen Theorietradition übernommene Begriff der ‚Akkommodation‘, verstanden im Sinne einer ‚Erweiterung‘ eigener kognitiver Organisationsstrukturen in der Konfrontation mit Unbekanntem, können dies suggerieren, wenn sie die Vorstellung eines ‚inneren Eigentums‘ nahelegen, das sich unter anderem in Bildungsprozessen ausbildet. Doch solche Formen an Zugewinn (im Sinne der besitzanzeigenden Polarität fremd/eigen) müssen nicht notwendigerweise mit grenzsetzenden Identifikationsprozessen einhergehen oder mit ihnen übereinstimmen. Die Rede von der ‚Aneignung‘ des Fremden bleibt unvollständig oder irreführend, wenn sie außer Acht lässt, dass das Vertraute und das Bekannte nicht zugleich das – in einem identifikatorisch verstandenen Sinn – Eigene sein muss. Vertrautwerden oder Verstehen an sich, sind nicht notwendigerweise Identitätsoperationen. Nicht alles Vertraute, nicht alles Verstandene wird zum Eigenen. Ebenso ist Abgrenzung nicht mit Unvertrautheit gleichzusetzen. Oft kann, im Gegenteil, gerade das Vertraute zum Gegenstand entschiedener Abgrenzung werden. Nochmals in den Worten Andrea Polascheggs:

Fremdheit [liegt] nicht notwendig jenseits der Grenzen des ‚Eigenen‘ [...]. [...] Die Dynamik jener wechselseitigen Bedingtheit der Konzepte vom ‚Vertrauten‘ und ‚Fremden‘ entsteht und entwickelt sich entsprechend auch nicht in der Sphäre der Identität, sondern der des Verstehens.³⁹

Wo diese terminologische Differenzierung nicht nachvollzogen wird, da tendieren auch literaturdidaktische Konzepte, wenn sie über Anderes und/oder Fremdes sprechen, oft zu einer problematischen Unklarheit ihres Aussagegehalts. An zwei kurzen Textziten soll dies erörtert werden. In der im Jahr 2013 in einer Neufassung formulierten Empfehlung *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* der Kultusministerkonferenz heißt es:

Interkulturelle Kompetenz, deren Erwerb eine Kernkompetenz für das verantwortungsvolle Handeln in einer pluralen, global vernetzten Ge-

³⁹ Polaschegg [Anm. 1], S. 42.

sellschaft ist, bedeutet [...] nicht nur die Auseinandersetzung mit *anderen* Sprachen und Kulturen, sondern vor allem die Fähigkeit, sich selbst-reflexiv mit den *eigenen* Bildern von *Anderen* auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren.⁴⁰

Eine konkrete Differenzierung des Sprechens über Anderes und Fremdes ist in diesem kurzen Textabschnitt nicht zu erkennen. Wenn von ‚*anderen* Sprachen und Kulturen‘ die Rede ist, wirft dies die Frage auf: Für wen sind diese Sprachen und Kulturen ‚anders‘? Weshalb sprechen die Verfasser*innen des Dokuments an dieser Stelle von ‚*anderen* Sprachen und Kulturen‘ und nicht von ‚*fremden* Sprachen und Kulturen‘? In dem Maße wie in der KMK-Empfehlung unter der Begriffsformel ‚Auseinandersetzung mit [...]‘ identitätsbezogene und verstehensbezogene Operationen verschwimmen, verunklärt sich auch die Frage, was unter ‚interkultureller Kompetenz‘ – eine Kompetenz, die im zitierten Text ja gerade näher bestimmt werden soll – letztendlich zu verstehen ist. Ist ‚interkulturelle Kompetenz‘ als ein Bemühen um Verstehen des Fremden zu begreifen oder als eine kritische Reflexion über eigene Operationen kultureller Identitätskonstruktion? Dass Schüler*innen auf fremde Sprachen und Kulturen gleichsam automatisch mit Abgrenzung reagieren, scheint das KMK-Papier bereits implizit vorauszusetzen bzw. zu suggerieren, wenn es unter dem Begriff ‚interkulturelle Kompetenz‘ eine Auseinandersetzung mit ‚*anderen* Sprachen und Kulturen‘ versteht.

Ein zweites Textbeispiel ist der literaturdidaktischen Handbuch- und Einführungsliteratur entnommen. In ihrem Einführungskapitel *Interkulturalität im Deutschunterricht* schreibt Inga Pohlmeier:

Interkulturelles Lernen wird prinzipiell als curricularer Bestandteil aller Unterrichtsfächer betrachtet und zugleich als Bestandteil fächerübergreifender Vorhaben reflektiert. Die Gestaltung interkultureller Wochen in der Schule stellt eine Möglichkeit dar, fächerübergreifend tätig zu sein. Lesungen, Musik-, Film-, Theater-, Sport- und Tanzprojekte können zum Anlass genommen werden, ‚*Eigenes*‘ und ‚*Fremdes*‘ im Unterricht auszuhandeln, zu reflektieren und anschließend zu präsentieren. Interkulturelles Lernen geht auf diese Art und Weise über das Kennenlernen einer *anderen* Kultur hinaus. ‚*Neues*‘ kann entstehen, indem ‚*Eigenes*‘ und ‚*Fremdes*‘ vermischt bzw. neu zusammengefügt wird. Kulturelle Vielfalt wird über das Klassenzimmer hinaus erfahrbar, wenn Schulpartnerschaften mit *anderen* Ländern gepflegt werden, was mit

⁴⁰ KMK: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013), online abrufbar unter der URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [zuletzt abgerufen am 05.11.2021], S. 2. Hervorhebungen T.G.

Reisen und E-Mail-Korrespondenz in die entsprechenden Länder verbunden sein kann.⁴¹

Auch angesichts dieses Textabschnitts könnte man im Sinne einer ‚Probe aufs Exempel‘ die Frage stellen: Wo steht hier *anders*, wo steht hier *fremd* und weshalb? Kann man ‚*Fremdes*‘ im Unterricht ‚aushandeln‘? Was bedeutet es, wenn die Autorin am Ende des Textabschnitts für eine ‚Vermischung‘ und ‚Zusammenfügung‘ von *Eigenem* und *Fremden* plädiert? Welche Bestandteile sollen in dem hier angesprochenen Vermischungsvorgang vermischt und neu zusammengefügt werden?

Um an dieser Stelle nicht missverstanden zu werden: Dass Fremdheit als Erfahrungsraum von Unbekanntheit und einem damit zusammenhängenden Gefühlszustand von Angst und Abwehr Einfluss nimmt auf Identitätsoperationen des Eigenen/Anderen, dass also Fremdheit zu einem Auslöser für entsprechende Ausgrenzungsoperationen werden kann, soll hier nicht bestritten werden. Die Erforschung der Entstehung von Xenophobie untersucht gerade diese Zusammenhänge und Dynamiken.⁴² Ob daher Andrea Polascheggs bereits zitierte These, „daß ‚Fremdheit‘ mit Operationen von Differenz und Identitätskonstitution nichts zu tun hat“⁴³, in dieser Pauschalität Gültigkeit beanspruchen darf, kann mit Verweis auf die Traditionen der Xenophobie-Forschung durchaus bezweifelt werden. Wofür an dieser Stelle unter Rückgriff auf den Ansatz Polascheggs jedoch plädiert werden soll, ist, all jene konkret benennbaren Relaisstellen einer kausalen Verbindung zwischen dem Fremden und dem Anderen nicht zur Grundlage einer pauschalen begrifflichen Synthese zu machen. Denn, dies ist aus der Perspektive des Fremdheitsverständnisses der hermeneutischen Tradition einzuwenden, das Fremde ist niemals nur das Defizitäre, Ausgegrenzte, mit negativen Projektionen wahrgenommen Andere, es ist auch nicht nur das Verstörende und Beunruhigende, es ist zuweilen auch schlicht das Interessante und Schöne. Anders formuliert: Die Alterität des Fremden und die Fremdheit des Anderen sind nicht zwei Seiten einer gleichen Medaille. Es handelt sich vielmehr um Phänomene, die unter unterschiedlichen Vorzeichen stehen und unter gleichsam unterschiedlichen Registern zu verorten sind. Während Ersteres den Vollzug einer identitätskonstituierenden Abgrenzungsoperation impliziert, ist bei Letzterem von Annäherungsperspektiven, von Zugängen des Verstehens, von der Möglichkeit des Vertrautwerdens die Rede.

⁴¹ Inga Pohlmeier: Interkulturalität im Deutschunterricht, in: Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik, hg. von Charis Goer und Katharina Köller, 3. überarbeitete und aktualisierte Aufl. Paderborn 2019, S. 64–76, hier S. 70. Hervorhebungen T.G.

⁴² Vgl. die bereits mit Georg Simmel beginnenden Forschungstraditionen, s. Anm. 3.

⁴³ Polaschegg [Anm. 1], S. 41.

Rassismus und kulturalistischer Neorassismus

Was haben diese Überlegungen mit dem in diesem Sammelband diskutierten Thema *Rassismussensibler Literaturunterricht* zu tun? Rassismus gilt als eine der historisch wirkmächtigsten Formen der identitätssetzenden Konstruktion des Anderen. Unter ‚Rassifizierung‘ ist ein Prozess zu verstehen, in dem, so ein Definitionsversuch des Rassismusforschers Mark Terkessidis, „eine Gruppe von Menschen mittels bestimmter Merkmale als natürliche Gruppe festgelegt und gleichzeitig die Natur dieser Gruppe im Verhältnis zur eigenen Gruppe formuliert wird“. ⁴⁴ Wenn im Diskurs des Rassismus Merkmale kultureller Fremdheit eine Rolle spielen, dann bleiben diese stets an eine Operation der Grenzziehung gebunden. Fremdheit geht gewissermaßen gänzlich in der Opposition von Identität und Alterität auf. Fremde Kulturen werden im Diskurs des Rassismus als ‚rassisch‘ andere Kulturen profiliert.

Damit einhergehend ist dem Diskurs des Rassismus auch eine Dimension eingeschrieben, die die begriffliche Relation zwischen Fremdheit und Alterität in besonderer Weise berührt. Die Rede ist von jenen rassistischen Diskursformen, die in jüngerer Zeit unter Begriffen wie kulturalistischer Rassismus, Kulturrassismus oder auch Neorassismus diskutiert werden. Angesprochen ist damit ein Rassismus, der vordergründig nicht mehr biologistisch argumentiert, sondern gleichsam ‚in Kultur gekleidet‘ ist. Auf sprachlicher Ebene zeichnet sich der Diskurs des kulturalistischen Rassismus durch eine Gewichtsverlagerung der in ihm dominanten Abgrenzungskriterien aus. Während von biologischen Kriterien (Hautfarben, Gesichtsformen usw.) nicht oder nur mehr am Rande die Rede ist, werden Begriffe wie Werte, Lebensstile, Religion oder Kultur als ausschlaggebende Differenzfaktoren angeführt. Étienne Balibar hat von einem ‚Rassismus ohne Rassen‘ gesprochen und diesen als einen Rassismus definiert,

dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist; ein Rassismus, der – jedenfalls auf den ersten Blick – nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere postuliert, sondern sich darauf ‚beschränkt‘, die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweise und Traditionen zu behaupten. ⁴⁵

Kulturalistischer Rassismus operiert auf der Grundlage einer Synthese von biologischen und kulturellen Differenzmerkmalen. Während das kulturelle Argument ein biologisches Argument zu überformen scheint, bleibt zwi-

⁴⁴ Mark Terkessidis: Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive, Bielefeld 2004, S. 98.

⁴⁵ Étienne Balibar: Gibt es einen ‚Neo-Rassismus‘?, in: Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten, hg. von Étienne Balibar und Immanuel Wallerstein, Berlin 1990, S. 23–38, hier S. 28.

schen beiden Argumentationsfeldern weiterhin eine Wechselbeziehung bestehen. Die über biologische Merkmale organisierten Abgrenzungsoperationen des traditionellen Rassismus werden – gekoppelt unter anderem an den Begriff der Ethnizität – mit der Zuschreibung als kulturell ‚fremd‘ kombiniert. Resultat der vermeintlich kulturbezogenen Argumentation ist also letztendlich eine Verschmelzung von körperlichen und kulturellen Abgrenzungsmerkmalen, die sich im Konstrukt des ‚kulturell Anderen‘ zusammenfügen. Blickt man auf das von Andrea Poleschegg kritisierte Phänomen einer semantischen „Ineinssetzung des ‚Anderen‘ mit dem ‚Fremden“⁴⁶ zurück, so ist zu konstatieren, dass eine analoge Operation in Diskursstrategien des Neorassismus ganz bewusst erfolgt, wobei in diesem Fall eine Gleichsetzung des ‚kulturell‘ Fremden mit dem ‚biologisch‘ Anderen intendiert wird.

Verglichen mit dem Argumentationsrahmen der phänomenologischen Tradition gewinnt die Rede über den Gegensatz von Eigenem und Fremdem in diesem Fall eine anders gewendete Konsequenz. Dies gilt auch von der Vorstellung von einem sich aller Aneignung widersetzenen ‚radikal Fremden‘. Soll die Formel bei Autoren wie Waldenfels unter anderem dazu dienen, vor einer eurozentristischen ‚Vereinnahmung‘ fremder Kulturen zu warnen, dann kehrt der Diskurs des Neorassismus dieses Argument zugunsten eines Plädoyers für Trennung und Nichtverstehen, d.h. für eine „Restauration der Grenzlinien zwischen dem Eigenen und dem Fremden“ um.⁴⁷ Gegenüber dem ‚Fremden‘, so ein entsprechendes, kulturalistisches Argument, ist keine Annäherung möglich; beide Teilbereiche, das Eigene und das ‚Fremde‘, können ihre jeweilige Intaktheit nur durch kulturelle Separation bewahren.⁴⁸

Ein theoretisch reflektierter Blick auf das Sprechen über Fremdes und Anderes erweist sich angesichts des Wiederhalls kulturrassistischer Diskursformen innerhalb und außerhalb der Schule als wichtiger Anspruch an eine rassismussensible Literaturdidaktik. Wie kaum ein anderer Unterrichtskontext ist der Literaturunterricht von zwei bedeutsamen Paradigmen geprägt – dem Paradigma der Fremdheit in Form von individuellen Fremdheitserfahrungen und dem Paradigma der Alterität in Form von identitätsstiftenden Differenzierungsoperationen entlang von Dimensionen wie ‚Gender‘, ‚Race‘, Kultur, Herkunft u.a. Wenn in diesem Beitrag das Plädoyer formuliert worden ist, beide Paradigmen nicht vorschnell ineinzusetzen, dann betrifft dieses Plädoyer auch die in der Fremdsprachendidaktik zum Teil noch bis heute wirkmächtige Leitdifferenz

⁴⁶ Ebd., S. 56.

⁴⁷ Terkessidis [Anm. 44], S. 55.

⁴⁸ Eine kritische Nachzeichnung von entsprechenden Argumentationsformen findet sich u.a. bei Terkessidis [Anm. 44], S. 55f.

zwischen *Eigen-* und *Fremdkultur*.⁴⁹ Auch in ihr wiederholt sich die potentiell problematische Setzung eines Gegensatzes zwischen dem Eigenen und dem Fremden.

Zusammenfassung und Ausblick

Gibt es angesichts des geschilderten Problemzusammenhangs voraussetzungsreicher und ideologieanfälliger Terminologien für die Praxis des Literaturunterrichts einen konkreten Lösungsvorschlag? Ich fürchte nein. Wie zu Beginn des Beitrags angedeutet, steht an seinem Ende kein eindeutiges Resultat im Sinne des Votums für ein sachlich richtiges bzw. gegen ein sachlich falsches Begriffskonzept des Fremden und des Anderen. Als zentraler Bezugspunkt unterschiedlicher Annäherungsmöglichkeiten an beide Begriffe hat sich im Rahmen der Erörterung jedoch der Begriff des ‚Verstehens‘ abgezeichnet. Während Fremdheit für Andrea Polaschegg im Sinne einer hermeneutischen Kategorie dadurch definiert ist, in Vertrautes überführt werden zu können, betont Bernhard Waldenfels’ *Phänomenologie des Fremden* die Grenzen des Verstehens. Für die Literaturdidaktik mit ihrem programmatischen und curricular verankerten Auftrag zur Vermittlung des Verstehens von Texten, Kulturen oder Individuen ergibt sich angesichts dieser Konstellation ein schwieriger Spagat. Angesichts der Frage, wie und in welchem Argumentationsrahmen das Sprechen über Eigenes, Anderes, Fremdes, Vertrautes im Literaturunterricht angemessen erfolgen kann, zeichnet sich für die didaktische Vermittlungspraxis keine eindeutige Lösung ab. Stattdessen ist die Situation eher mit einer Lage zwischen Skylla und Charybdis zu vergleichen. Skylla und Charybdis repräsentieren in diesem Fall die Theorietraditionen der Hermeneutik auf der einen, der poststrukturalistisch orientierten Phänomenologie auf der anderen Seite. Beruht das von Andrea Polaschegg vorgeschlagene Konzept einer systematischen Trennung der Oppositionen Eigenes/Anderes, Vertrautes/Fremdes auf methodischen Überlegungen der Semiotik und der Hermeneutik, so kann ihrem Ansatz vorgeworfen werden, die von Waldenfels namhaft gemachte Gefahr einer illegitimen ‚Aneignung‘ des Fremden zu unterschlagen. Bewegt sich der von Bernhard Waldenfels eingeforderte Blick auf Grenzen und Probleme des Verstehens im Rahmen einer poststrukturalistischen Theorietradition, so setzt sein Ansatz den Begriff des Fremden jedoch auch der Gefahr aus, im Rahmen der terminologischen Annäherung an das Andere zu einer Argumentationsfolie für kulturrassistisches ‚Othering‘ zu werden. Für die Literaturdidaktik gibt es im Rahmen der Suche nach angemessenen Referenztheorien für das Sprechen über Fremdes und Anderes offensichtlich keine einfachen Antworten.

⁴⁹ Vgl. u.a. Waldenfels [Anm. 29 (Sozialität und Alterität)], S. 435.

Johannes Odendahl

„... daß ich sie banne und erlöse.“

Zur produktiven Wendung von Diskriminierungshandlungen
in Thomas Manns *Tonio Kröger*

Der vorliegende Text kann nicht im engeren Sinne als Beitrag zu einer rassismussensiblen Deutschdidaktik gelten. Das Phänomen des strukturellen Rassismus spielt nachfolgend allenfalls eine untergeordnete Rolle; eher ist es das Phänomen der Diskriminierung in ihrem Verhältnis zur Literatur, das näher untersucht werden soll – wobei die im gewählten literarischen Beispiel gezeigten Diskriminierungshandlungen allerdings nicht ohne rassistischen Unterton bleiben.

Nun ist es natürlich nicht abwegig, über Diskriminierung zu sprechen, wenn von Rassismus die Rede ist. Beide Phänomene sind eng miteinander verwandt, und nicht selten werden die Begriffe als Doppelformel gebraucht. Die Kritische Weißseinsforschung fasst das Konzept des Rassismus so weit, dass eine Abgrenzung zum Phänomen der sozialen Diskriminierung mitunter schwierig wird¹: Die Begriffe *weiß* bzw. Schwarz/People of Color meinen dann, konsequent zu Ende gedacht, soziale Markierungen, die auf Zuschreibungen beruhen und sogar volatil sind.² So verweisen sie zuletzt auf Setzungen, ja auf zu vergebende Rollen in einem sozialen Diskriminierungsgeschehen, viel eher jedenfalls als auf empirisch wahrnehm- und unterscheidbare Merkmale von Individuen oder Gruppen.

In ihrer Studie *Weißse Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik* hat sich Magdalena Kißling mit Spuren kolonialer und rassistischer Diskurse in kanonisierten Schullektüren von Goethes *Iphigenie* über Fontanes *Effi Briest* bis zu Koeppens *Tauben im Gras* beschäftigt und dabei die Frage untersucht, in welcher Weise sich diese Diskurse jeweils in die Texte einschreiben. Folgt man Kißling, gibt es für literarische Texte zwei Möglichkeiten, sich zu struktureller Diskriminierung im Zusammenhang von Kolonialismus und Rassismus zu verhalten: „Literatur [...] bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen Affirmation (Normalisierung) und Subversion (Möglichkeit) kolonialer Logik.“³ Der literarische Text kann also Rassismus und Diskriminierung tendenziell eher affirmie-

¹ Vgl. Magdalena Kißling: *Weißse Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*, Bielefeld 2020, S. 52f.

² Vgl. ebd., S. 184.

³ Ebd., S. 11.

ren – Kißling macht dies insgesamt für Fontanes *Effi Briest* geltend – oder aber subversiv unterlaufen – Koeppen etwa verfare so in seinem Roman *Tauben im Gras*.

Im Folgenden möchte ich Belege für die These sammeln, dass sich literarische Texte nicht notwendig zwischen Affirmation oder Subversion entscheiden und auch keinen Platz auf einer Skala von Zwischenwerten einnehmen müssen, wenn Diskriminierung zu ihrem Gegenstand wird. Vielmehr, so werde ich deutlich zu machen versuchen, ist das Verhältnis von Literatur und Diskriminierung von ausgesprochen schillernder, jedenfalls dialektischer Art. Was dies für eine diskriminierungs- und vielleicht auch rassismussensible Literaturdidaktik bedeuten könnte, soll abschließend knapp skizziert werden.

Diskriminierung als Voraussetzung des Wahrnehmens, Denkens und Sprechens

Der Begriff der Diskriminierung ist, insofern er ein soziales Ausgrenzungsgeschehen meint, aus naheliegenden Gründen ausgesprochen negativ konnotiert. In einer älteren, heute weitgehend unüblich gewordenen Verwendung bedeutet er jedoch zunächst nichts anderes als das Konstatieren und Ausschärfen von Unterschieden. Das lateinische Wort *discrimen* steht für „Scheidelinie“, „Unterschied“, „Unterscheidung(svermögen)“ oder „Entscheidung“.⁴ Die Tätigkeit des Trennens und Unterscheidens hat aber je schon etwas fragwürdig Willkürliches, sogar unterschwellig Gewaltames an sich. Bereits der menschliche Wahrnehmungsapparat ist darauf ausgerichtet, im Strom der eingehenden Sinnesreize Unterschiede rigide auszuscharfen und zu dramatisieren. So gibt es etwa in der Netzhaut des Auges drei Typen von Zapfenzellen, die jeweils auf die Wahrnehmung bestimmter Farbwerte geeicht sind. Aus dem Kontinuum des Farbspektrums wählen sie – willkürlich, wenn man so möchte – ausgerechnet die Farbwerte Blau, Grün und Rot aus und leiten die entsprechend vorsortierten visuellen Informationen dem Großhirn weiter. Dabei liegen die Frequenzen, auf welche die auf Rot bzw. Grün ausgerichteten Zapfenzellen am stärksten ansprechen, erstaunlich eng beieinander (grün: 534nm, rot: 564nm; blau hingegen 420nm).⁵ Die subjektiv als so grundverschieden wahrgenommenen Farbwerte Rot und Grün unterscheiden sich also hinsichtlich ihrer spektralen Eigenschaften nur wenig voneinander. Es ist der menschliche Wahrnehmungsapparat, der hier recht rabiat ‚diskriminiert‘ und die Farbwerte auf den Begriff bringt.

⁴ Pons-Eintrag „discrimen“, in: Pons. Wörterbuch für Schule und Studium. Lateinisch – Deutsch, Stuttgart 1986, S. 300.

⁵ Vgl. Wikipedia-Eintrag „Zapfen (Auge)“, online abrufbar unter der URL: [https://de.wikipedia.org/wiki/Zapfen_\(Auge\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Zapfen_(Auge)) [zuletzt abgerufen am 30.08.2021].

Von grundsätzlich diskriminierender Art ist auch die Gestaltwahrnehmung: Sie beruht auf der kategorialen Unterscheidung von Gestalt und Hintergrund, und zwar häufig auf einer ganz vagen und uneindeutigen Basis des Perzipierten, wie jedes Vexierbild zeigt. Gestalthaft geprägt ist aber überhaupt alles Denken, Sprechen und Verstehen, noch in der größten Abstraktion – so postuliert es jedenfalls der Psycholinguist Mark Johnson.⁶ Für ihn fußt die sprachlich vermittelte Reflexion auf leibgebundenen Erfahrungen, welche zu fixen Schemata gerinnen. So gibt es laut Johnson z.B. ein „container schema“⁷, das Erfahrungen des Drinnen und Draußen, des Eindringens und Aussonderns, des Dazugehörens und Außen-vor-Stehens bündelt und zugleich erst ermöglicht. Das Diskriminieren als Prozess des Ein- und Ausschließens wäre so dem Denken und der Sprache unentrinnbar eingeschrieben. Und dies scheint auch für die mit dem Begriff der Diskriminierung in der Regel assoziierte Wertung zu gelten. Gemeinsam mit George Lakoff hat Johnson schon 1980 gezeigt, wie sehr beispielsweise Vorstellungen von Oben und Unten nicht nur den Sprachgebrauch metaphorisch prägen, sondern auch sogleich mit Wertungen verbunden sind („Glücklich sein ist oben“, „Gesund sein und Leben sind oben“⁸; „Mehr ist oben“⁹; „Gut ist oben“, „Tugend ist oben“, „Verstand ist oben“¹⁰).

Jenseits von Affirmation und Subversion: Ironischer Bezug auf Diskriminierungshandlungen in der Kunst

Diskriminieren als Unterscheiden, Aussondern, Ausschärfen von Unterschieden, Auf-den-Begriff-Bringen des nur vage Empfundene ist fraglos auch eine grundlegende Herangehensweise jeder künstlerischen Praxis, und damit auch der Literatur. Die Frage ist, wie sich die Kunst zum Problem der diskriminierenden Wertung in sozialen Handlungskontexten verhält, insofern diese Gegenstand oder auch nur Folie des Gestalteten ist. Bezieht sie engagiert dagegen Position? Affirmiert sie am Ende, unterschwellig oder bewusst, diskriminierende Diskurse? Ich behaupte, die Kunst unterhält nicht selten ein ironisches Verhältnis zur diskriminierenden Wertung, insofern sie zur empirisch-pragmatischen Realität überhaupt häufig eine ironische Distanz kultiviert. Aufzeigen möchte ich dies zunächst anhand einer humoristischen Darstellung aus der Reihe *Gefühlte Wahrheit* des *Süddeutsche Zeitung Magazins*.

⁶ Vgl. Mark Johnson: *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*, Chicago 1987; Ders.: *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding*, Chicago/London 2007.

⁷ Johnson [Anm. 6 (*The Body in the Mind*)], S. 39.

⁸ George Lakoff / Mark Johnson: *Metaphors We Live By*, Chicago 1980, S. 23.

⁹ Ebd., S. 24.

¹⁰ Ebd., S. 25.

GEFÜHLTE WAHRHEIT

Der Grund für die Zusammensetzung von Paprika-Dreierpacks



*Die Menschen lieben
rote Paprika.*



*Wie soll man
die grünen sonst loswerden?*



*Die Zahl der roten Paprika
ist begrenzt. Und gelbe schmecken fast
wie rote.*

Abb. 1: Süddeutsche Zeitung Magazin¹¹

Ausgestellt wird hier geradezu ein Modellfall willkürlicher, ungerechtfertigter Diskriminierung. Ohne nähere Belege, nur aufgrund einer als konsensuell hingestellten Behauptung („Die Menschen lieben rote Paprika“) wird eine Teilgruppe unter an sich gleichartigen Entitäten als Norm, Wunsch- und Musterbild etabliert. Dies funktioniert nur vor dem Hintergrund einer Folie des Anderen, Abweichenden, Nicht-Erwünschten: der grünen Paprika, auf deren Eigenschaften nicht einmal näher eingegangen werden muss – es genügt, mit einer rhetorischen Frage auf deren vorgebliche Unverkäuflichkeit hinzuweisen. Weiter affirmiert wird die behauptete Vorrangstellung der roten Paprika durch die diskursive Konstruktion einer dritten Teilgruppe, der gelben Paprika, die mit den roten zwar nicht

¹¹ O.V.: Gefühlte Wahrheit. Der Grund für die Zusammensetzung von Paprika-Dreierpacks (Bild 45), in: Süddeutsche Zeitung Magazin vom 03.02.2016, online abrufbar unter der URL: <https://sz-magazin.sueddeutsche.de/gefuehlte-wahrheit/archiv-gefuehlte-wahrheit-82167> [zuletzt abgerufen am 15.09.2021].

die gewünschte Farbe, immerhin aber doch den als Ideal postulierten Geschmack teilt – beinahe jedenfalls.

Natürlich geschieht all dies unter dem Vorbehalt der Ironie: Was im Text als blanke Tatsache hingestellt wird, erscheint durch die Reihenüberschrift (*Gefühlte Wahrheit*) von vornherein in einem zweifelhaften Licht. Wissenschaftliche Wahrheit (denn auf die Persiflage populärer Wissenschaftskommunikation läuft die Darstellung hinaus) ist schließlich keine Angelegenheit des Gefühls. Da sich die gesamte Äußerung also im Bereich des Unernstes und der Persiflage aufhält, kann ihr in gewisser Hinsicht auch Kunstcharakter zugeschrieben werden: Verfremdend spielt sie mit Konventionen pragmatischer Kommunikation. Eine ironische Distanz wird dabei aber nicht nur zu Gepflogenheiten der medialen Aufbereitung wissenschaftlicher Erkenntnisse erzeugt; ironisch aufgegriffen werden vor allem auch Praktiken diskursiver Ausgrenzung. Die Pointe des Gesagten läuft auf einen Moment des Wiedererkennens hinaus: Ich als Leser finde vielleicht mich selbst in manchen eher fahrig-willkürlich fundierten Äußerungen der diskriminierenden Bevorzugung und Abwertung wieder. ‚Ich mag am liebsten rote Paprika und frage mich, was ich mit den grünen soll, die mir nun einmal nicht schmecken. So geht es doch bestimmt allen, oder?‘ Dergleichen kenne ich von mir, vielleicht auch aus deutlich weniger harmlosen Kontexten; ich fühle mich auf charmante Weise entlarvt und muss schmunzeln.

So aber schafft die künstlerische, hier deutlich ironische Ausstellung diskursiver Diskriminierungshandlungen eine heilsame Distanz zur alltäglichen Praxis des Ausgrenzens und Bewertens. Diskriminierung in ihrer Irrationalität wird nicht eigentlich bekämpft, sondern sogar mit einer gewissen Sympathie ironisiert. Sie wird also subvertiert, indem sie zunächst mit Lust affirmiert wird. Dies wäre ein dritter Weg der Kunst und Literatur, sich zur – vielleicht menschlich notwendigen, nie ganz abzustellenden – Praxis des Diskriminierens zu verhalten.

Eine literarisch gestaltete Szene der Ausgrenzung

Nun können es sich Kunst und Literatur mit Praktiken sozialer Diskriminierung natürlich nicht immer so leicht machen wie im gezeigten humoristischen Beispiel. Diskriminierung tut weh, Diskriminierung kann töten. Wie ein literarischer Text das empfindlich verletzende Potenzial von Diskriminierungshandlungen überaus ernst nehmen kann und dennoch eine in gewisser Weise ironisch-distanzierte, ja versöhnliche Haltung dazu einnehmen kann, soll die Analyse einer in dieser Hinsicht einschlägigen Erzählung verdeutlichen: Thomas Manns früher, autobiographisch geprägter Novelle *Tonio Kröger*.

„Du hast wohl keine Reitstunde, Kröger?“ fragte Jimmerthal, und seine Augen waren nur ein Paar blanker Ritzen...

„Nein“, antwortete Tonio mit ganz ungewisser Betonung.

„Du solltest“, bemerkte Hans Hansen, „deinen Vater bitten, daß du auch Stunde bekommst, Kröger.“

„Ja...“ sagte Tonio zugleich hastig und gleichgültig. Einen Augenblick schnürte sich ihm die Kehle zusammen, weil Hans ihn mit Nachnamen angeredet hatte; und Hans schien dies zu fühlen, denn er sagte erläuternd:

„Ich nenne dich Kröger, weil dein Vorname so verrückt ist, du, entschuldige, aber ich mag ihn nicht leiden. Tonio... Das ist doch überhaupt kein Name. Übrigens kannst du ja nichts dafür, bewahre!“

„Nein, du heißt wohl hauptsächlich so, weil es so ausländisch klingt und etwas Besonderes ist...“ sagte Jimmerthal und that, als ob er zum Guten reden wollte.

Tonios Mund zuckte. Er nahm sich zusammen und sagte:

„Ja, es ist ein alberner Name, ich möchte, weiß Gott, lieber Heinrich oder Wilhelm heißen, das könnt ihr mir glauben. Aber es kommt daher, daß ein Bruder meiner Mutter, nach dem ich getauft worden bin, Antonio heißt; denn meine Mutter ist doch von drüben...“¹²

Eine Szene der Ausgrenzung und Diskriminierung, der Mikro-Aggression mit rassistischem Unterton ist hier zu beobachten. Tonio, Sohn eines hanseatischen Kaufmanns und einer Dame südländischer, wahrscheinlich lateinamerikanischer Herkunft, muss erleben, wie ihm sein vergleichsweise exotischer Vorname zum Vorwurf gemacht wird. Sein Fremd- und Anderssein manifestiert sich freilich nicht nur in seinem romanischen Taufnamen. Zunächst hebt er sich äußerlich als brünetter, dunkeläugiger Typ von seinen nordisch-autochthonen Altersgenossen ab; dann sind es aber vor allem seine besonderen, etwas versponnenen Interessen und Vorlieben, die ihn von den anderen unterscheiden. Tonio spielt Geige, liebt die Musik, schreibt heimlich Verse und gibt sich am liebsten traumverloren dem Anblick des häuslichen Springbrunnens, „des alten Wallnußbaumes“ (TK, 246) oder der bewegten Meeresoberfläche der Ostsee hin, statt in der Schule sein Pensum zu erfüllen. Hans Hansen hingegen, seinerseits idealtypisch blond und blauäugig, wird nicht nur als allseits beliebter Musterschüler geschildert, er ist überhaupt „[s]tets [...] auf eine wohlstandige und allgemein respektierte Weise beschäftigt“ (TK, 248f.), treibt Sport, verfertigt praktische Laubsägearbeiten und interessiert sich, wie sein Schulfreund Erwin Jimmerthal auch, brennend fürs Reiten – was im

¹² Thomas Mann: *Tonio Kröger* [1903], in: Ders.: *Frühe Erzählungen 1893–1912*, hg. und textkritisch durchgesehen von Terence J. Reed unter Mitarbeit von Malte Herwig, Bd. 2.1: *Große Kommentierte Frankfurter Ausgabe*, Frankfurt am Main 2004, S. 243–318, hier S. 251. Im Folgenden zitiert nach dieser Ausgabe unter Verwendung der Sigle ‚TK‘ und Seitenbeleg im laufenden Text.

historischen Kontext der Erzählung als paramilitärische Beschäftigung einer großbürgerlichen männlichen Jugend gelten kann. Wenn nun dieser Hans Hansen, sekundiert von Jimmerthal, im Zusammenhang der presti- geträchtigen „Reitstunde“ Tonio dessen fremdländischen Namen vorhält, grenzt er ihn mitsamt seiner vergeistigten Wesensart (soeben noch hat Tonio über Schillers *Don Carlos* gesprochen) ungnädig aus und betreibt somit ein aggressives ‚Othering‘.

Hans Hansens und Erwin Jimmerthals Rede ist also eindeutig verletzend und diskriminierend, ja von Rassismus geprägt. Wie aber verhält sich die Perspektivfigur Tonio Kröger, und wie positioniert sich die Erzählinstanz dazu? Wird das latent gewaltvolle Handeln der Mitschüler kritisiert, angeklagt, gebrandmarkt, dem Leser und der Leserin als abschreckendes Beispiel einer zu überwindenden sozialen Praxis dargeboten?

Positive Umdeutung der Diskriminierungserfahrung

Noch in der zitierten Passage fällt auf, dass Tonio Kröger die ihm geltende Diskriminierung, in unterwürfiger Identifikation mit den Aggressoren, geflissentlich weiterführt. Er behauptet, lieber einen bürgerlich-gewöhnlichen Vornamen haben zu wollen – „das könnt ihr mir glauben“ (TK, 251). Die weitere Lektüre des ersten Kapitels der Novelle lässt aber Zweifel daran aufkommen, ob man Tonio dieses Bekenntnis zur unauffälligen Normalität einfach so „glauben“ sollte. Trotz seiner Sehnsucht nach der so gefälligen Wesensart seines Schulfreunds macht er überhaupt „nicht den Versuch, zu werden wie Hans Hansen, und vielleicht war es ihm nicht einmal sehr ernst mit diesem Wunsche“ (TK, 249). Vielmehr ist er es selber, der die kategoriale Unterscheidung zwischen seiner Person und all den anderen, Blauäugig-Gewöhnlichen, mit Entschiedenheit aufgreift, weiterführt und dramatisiert: „Warum bin ich doch so sonderlich und in Widerstreit mit allem, zerfallen mit den Lehrern und fremd unter den anderen Jungen?“ (TK, 248), fragt er sich in pathetischer und nicht ganz uneitler Zerknirschtheit. Der Verdacht liegt nahe, dass Tonio neben den Leiden der Ausgrenzung auch einigen Gewinn aus seinem ihm halb von außen aufgedrängten, halb von ihm selbst gepflegten Sonderstatus bezieht. Seine Liebe zu Hans Hansen zum Beispiel, die ihm doch nur Leid und Unglück einbringt, adelt ihn in seinem Bewusstsein zugleich und zeichnet ihn aus: „Wer am meisten liebt, ist der Unterlegene und muß leiden“ (TK, 246), das heißt auch: Wer am meisten liebt und leidet, verfügt – und zwar verglichen mit allen anderen, nichts anderes besagt hier der Superlativ – über die größte Empfindungsfähigkeit und -tiefe; was natürlich nicht nur Unterlegenheit, sondern sogar eine erhebliche Vorrangstellung mit sich bringt. Entsprechend wird Tonios exklusive Leidensfähigkeit auch mit seiner intellektuellen Hellsicht enggeführt: „Wie weh es that, dies alles durchschauen zu müssen!“ (TK, 252f.), denkt er, als er

die Beweggründe für Hansens Verrat präzise analysiert. Als besonders tief blickender, besonders tief empfindender Mensch erscheint Tonio so zur Künstlerpersönlichkeit prädestiniert und vor den anderen ausgezeichnet – worauf bekanntlich nicht nur das erste Kapitel, sondern die ganze Novelle mit ihrer plakativen Gegenüberstellung von Künstler- und Bürgertum hinausläuft. Für Hans Hansen, den prototypisch gewöhnlichen Bürger, hat Tonio am Ende nicht nur seine exorbitante Liebe, seine „Sehnsucht“ und seinen „schwermütige[n] Neid“ übrig, sondern auch „ein klein wenig Verachtung“ (TK, 254 u. 318).

Demnach lässt sich aber kaum sagen, dass Tonio Kröger und mit ihm die personale Erzählinstanz die so schmerzhaften Diskriminierungserfahrungen eigentlich verurteilen oder gar aus der Welt schaffen wollten. Das Anders- und Ausgezeichnet-Sein ist der Perspektivfigur viel zu teuer, um es in vorschneller Angleichung zu verspielen. Tonio nimmt eben keine Reitstunde und wirft keinen Blick in die von Hans favorisierten Pferdebücher, das ist im Grunde unter seiner Würde, und vielleicht fühlen die beiden Mitschüler Tonios Hochmut sehr genau, wenn sie ihn, neudeutsch gesprochen, einträchtig mobben. Als Künstler liebt und braucht Tonio den feinen Unterschied und die Diskriminierung, und zwar nicht nur in biographischer Hinsicht – als prägendes Erlebnis der Ausgrenzung und Sonderstellung – sondern auch als Prinzip des Kunstschaffens; denn auf das Trennen, Unterscheiden und gestalthafte Ausschärfen von Unterschieden ist auch dieses ausgerichtet.

Diskriminierung als Prinzip des Kunstschaffens

Besonders deutlich wird diese positive Umwertung – Diskriminiert-Werden als adelnde Auszeichnung, Diskriminierung als künstlerisches Schaffensprinzip – ganz am Ende der Erzählung. Tonio Kröger ist mittlerweile ein arrivierter Schriftsteller, hat nach langen Jahren seine Heimatstadt in Norddeutschland wieder besucht und hält sich augenblicklich in einem dänischen Ostseebad auf, wo er soeben in fast wörtlicher Wiederholung mit seiner Vergangenheit konfrontiert worden ist. Er glaubt, die von ihm geliebten Personen Hans Hansen und Ingeborg Holm, nun als Paar vereint, wiedergetroffen zu haben (oder jedenfalls deren Musterbilder), und hat, wie seinerzeit als jugendlicher Tanzschüler, wieder die Erfahrung machen müssen, aus einer fröhlichen Gesellschaft ausgegrenzt zu sein und außen vor zu stehen. Dieses Außen-vor-Stehen wird nun aber sehr bald und entschieden zu einem Über-den-Dingen-Stehen umgedeutet, aus der Herabwürdigung wird also sogleich die eminente Vorrangstellung. Zum Ende des vorletzten Kapitels heißt es entsprechend: „Um ihn war es still und dunkel. Aber *von unten* tönte gedämpft und wiegend des Lebens süßer, trivialer Dreitakt zu ihm *herauf*“ (TK, 316; Hervorhebung J.O.).

Diese gleichsam über den Dingen thronende Position wird nun auch in Tonios abschließendem Brief an Lisaweta Iwanowna bildlich evoziert. Nun sind es nicht die gedämpften Festgeräusche, nun ist es in seiner formlosen Indifferenz das Meeresrauschen, in welchem Tonio eine ganze „schemenhafte Welt“ (TK, 318) erblickt, die von ihm, dem Künstler, gestaltet sein möchte:

Während ich schreibe, rauscht das Meer zu mir herauf, und ich schließe die Augen. Ich schaue in eine ungeborene und schemenhafte Welt hinein, die geordnet und gebildet sein will, ich sehe in ein Gewimmel von Schatten menschlicher Gestalten, die mir winken, daß ich sie banne und erlöse: tragische und lächerliche und solche, die beides zugleich sind, – und diesen bin ich sehr zugethan. Aber meine tiefste und verstohlenste Liebe gehört den Blonden und Blauäugigen, den hellen Lebendigen, den Glücklichen, Liebenswürdigen und Gewöhnlichen. (TK, 318)

Weiter könnte die Um- und Aufwertung der Diskriminierung als persönlicher Erfahrung und als Prinzip künstlerischer Formung nicht mehr gehen. Tonio Kröger, einst von seinen Mitschülern deklassiert und herabgewürdigt, imaginiert sich nun, am Ende der Erzählung, in einer exklusiv herausgehobenen, ja gottgleichen Position. Er ist jetzt eine prometheische Schöpferfigur, die das noch Rohe, Konturlose mit seinen Künstlerhänden formt und gestalthaft herausbildet. Was noch ungeboren eine ganz schattenhafte Existenz führte: Er bringt es, Erzeuger und Hebamme zugleich, ans Tageslicht. Seine Künstlertätigkeit ist aber ganz wesentlich ein Trennen, Abgrenzen, Unterscheiden, ein klar konturierendes Gestalten vor einem deutlich abgehobenen Hintergrund; dies meint die Formulierung, „daß ich sie banne“ (TK, 318). Wie der alttestamentarische Schöpfergott (‚hier Licht – dort Finsternis, hier Wasser – dort Land‘) ruft der Dichter durch sein Wort wesenhafte Unterscheidungen ins Leben, das heißt: gibt sich entschieden und nicht ohne eine gewisse Gewaltsamkeit der Tätigkeit des Diskriminierens dessen hin, was vorerst noch konturlos ineinander überfließt. Im zunächst vorgefundenen chaotischen Rauschen und bruchlosen Kontinuum, welches genau genommen gar keine kategorialen Unterscheidungen duldet, schafft er herrisch, lustvoll und ein wenig unbekümmert Ordnung. Und da er sich schon die Rolle des Weltenschöpfers zumisst, ist es für ihn nur mehr ein kleiner Schritt zu der des Welterlösers: Durchdrungen von allseitiger Liebe, *bannt* er die zu ihm drängenden Schemen nicht nur – er *erlöst* sie zugleich, eben durch den Akt der Gestaltgebung.

Aus dem individuellen, demütigenden Leiden an der Ausgrenzung ist so eine ausgesprochen hybride Selbsterhöhung geworden. Die Diskriminierung als schmerzhaft empfundenen soziales Geschehen und zugleich als Grundprinzip künstlerischer Formungsprozesse findet sich dialektisch gewendet, aufgehoben und nobilitiert. Ganz gleich, wie man sich zu Tonio

Krögers – und das heißt hier sicherlich auch: zu Thomas Manns – sehr persönlicher, nicht von Selbstüberhöhung freier Schlusswendung stellen mag: Deutlich wird jedenfalls, was Kunst und Literatur jenseits der einfachen Affirmation oder Subversion von Diskriminierungshandlungen zu leisten vermögen. Auf der Ebene des künstlerisch Gestalteten, des bildhaft Gebannten und in die Fiktion Überführten findet auch die leidvolle Erfahrung ihren Platz und in gewisser Weise ihre Rechtfertigung. Statt noch als reale Verletzung wehzutun, wird das Diskriminieren und Aussondern zum Element einer schöpferischen Betätigung. Diskriminiert – auch im Sinne von geformt, gestaltet, plakativ unterschieden – wird nun nicht mehr in der rohen Wirklichkeit, sondern in der Sphäre des Spiels, in einem Bereich des fiktiven Als-ob. Hierin liegt aber ein besonders tröstliches Potenzial von Kunst und Literatur: Diskriminierung, gerade auch wo sie schmerzhaft war, aufgreifen und zur Grundlage eines kreativen, nun im besten Sinne diskriminierenden Spiels machen zu können.

Fazit und Diskussion, auch aus didaktischer Perspektive

Literatur muss nicht notwendig kämpferisch auf Diskriminierungsphänomene eingehen und kann trotzdem einen wichtigen Beitrag dazu leisten, diese zu bewältigen; das sollte hier am Beispiel von Thomas Manns Novelle *Tonio Kröger* gezeigt werden. Wie gesehen, entfaltet die Erzählung eine durchaus zwiespältige, dialektische Haltung zum Komplex der Diskriminierung. Die nicht zuletzt rassistisch motivierte Herabwürdigung und Ausgrenzung Tonios durch seine Mitschüler wird in ihrer Gewalttätigkeit und Schmerzhaftigkeit zwar schonungslos aufgezeigt; die Einstellung Tonios und der ihn begleitenden personalen Erzählinstanz dazu bleibt aber bemerkenswert schillernd und doppelsinnig. Einerseits leidet Tonio bitter unter seiner Sonderstellung, andererseits kultiviert er sie aber mit Entschiedenheit und schärft sie bewusst aus; denn in einer dialektischen Wendung wird sie ihm zugleich zur ihn adelnden Auszeichnung. Tonio fühlt und inszeniert sich als besonders tief blickende, besonders empfindungs- und liebesfähige Künstlerpersönlichkeit, dazu berufen, mit seiner schöpferischen Potenz nun seinerseits geradezu die Welt zu erlösen, die nämlich nur darauf wartet, von ihm und seiner Schriftstellerhand geformt und gestalthaft gebannt zu werden. Und bemerkenswerterweise liegt ausgerechnet in dieser künstlerischen Tätigkeit des Formens, Gestaltens, Aussonderns und Unterscheidens ein Moment der Diskriminierung – hier verstanden im wortgeschichtlich älteren Sinne des Markierens von Unterschieden. Das Diskriminieren wird so in zweifacher Hinsicht positiv umgedeutet: als schmerzhaft Erfahrung der Ausgrenzung geht es einher mit einem ein wenig hybriden Berufungspathos; und als Grundprinzip des künstlerischen Gestaltens teilt es mit der sozialen Herabwür-

digung eine gewisse unbekümmerte Gewaltsamkeit, wie sie das Setzen kategorialer Unterschiede stets mit sich bringt.

Dieses dialektische Verhältnis zu Diskriminierungsphänomenen ist vielleicht ein wenig zu komplex, um im Literaturunterricht immer erklärt und auf den Begriff gebracht werden zu können; oft wird es genügen, es während der Beschäftigung mit Erzählungen wie *Tonio Kröger* – oder mit den zahlreichen literarischen Texten, die von den Leiden und Gratifikationen des Ausgesondert-Seins handeln – intuitiv nachzuvollziehen. Keineswegs lösen Texte von der Art des *Tonio Kröger* Probleme der sozialen Diskriminierung, die sie ja nicht einmal mit Entschiedenheit bekämpfen. Sie können aber immerhin eine tröstliche, kathartische Wirkung entfalten: „So ist *Tonio Kröger* die Erzählung für alle Einsamen, Sehnsüchtigen, Unverstandenen, für die Intellektuellen mit dem vollen Herzen und der körperlichen Unbeholfenheit, für die zwischen Minderwertigkeitsgefühlen und Erwähltheitshochmut Hin- und Hergeworfenen“.¹³

Manchen wird eine solche Sicht der Dinge ein wenig zu betulich, ja zahnlos erscheinen. Literatur als Seelentrost für die Zukurzgekommenen und Diskriminierten, ist das nicht doch ein bisschen wenig? Sollte nicht gerade ein rassismussensibler Literaturunterricht auf die Veränderung sozialer Verhältnisse abzielen, sofern diese auf struktureller Diskriminierung beruhen? Und könnte dabei nicht auch eine Erzählung wie die Thomas Manns als ein Aufruf zu Ermächtigung und Empowerment gelesen werden, insofern Tonio Kröger ja einen Weg findet, seine diskriminierte Wesensart produktiv zu wenden? Oder ist, umgekehrt, die Novelle von rassismussensibler Warte aus letztlich doch als problematisch einzustufen, wenn man ihre Neigung zur plakativen Ausschärfung essentialistisch gedachter Gegensätze in Betracht zieht?

Um mit dem letzten Einwand zu beginnen: Sicher ist die „statische Struktur“ der Erzählung¹⁴, die geradezu schulmäßige und für den Schulunterricht so geeignete Gegenüberstellung von Künstler- und Bürgertum, Kunst und Leben, Süd- und Nordländern, brünetten und blauäugig-blonden Typen eine etwas zwielichtige, möglicherweise auch in ästhetischer Hinsicht fragwürdige Angelegenheit. Man könnte ihr diesen starren Schematismus zum Vorwurf machen, man könnte überdies fragen, ob Thomas Mann ernsthaft der Ansicht war, brave Bürger seien stets blond und blauäugig, während Künstlertypen vor allem unter südlicher Sonne zu finden wären. Aber letztlich ist der plakative Schematismus der Erzählung wohl vor allem das Kennzeichen eines künstlerisch-ironischen Spiels mit Gegensätzen und Kontrasten. Blond sind und bleiben die Bürger im Kosmos Tonio Krögers nicht zuletzt aus dem Grund, weil die leitmotivische

¹³ Hermann Kurzke: Thomas Mann: *Tonio Kröger*, in: Interpretationen. Erzählungen des 20. Jahrhunderts, 2 Bde., Stuttgart 1996, Bd. 1, S. 38–54, hier S. 52.

¹⁴ Ebd., S. 44.

Textur dies so verlangt; also aus verspielt-ästhetischen Gründen und nicht, weil hier ernsthaft eine gültige Aussage über empirische Gegebenheiten gemacht werden sollte. Aufhorchen lässt in diesem Zusammenhang eine anerkennende Äußerung Franz Kafkas über die Novelle: „Denn das Neue des ‚Tonio Kröger‘“, so schreibt er in einem Brief an Max Brod, „liegt nicht in dem Auffinden dieses Gegensatzes [...], sondern in dem eigentümlich nutzbringenden [...] Verliebtsein in das Gegensätzliche.“¹⁵ Was könnte *eigentümlich nutzbringend* an einer derartigen Verliebtheit sein? Nützt diese vielleicht einem gesellschaftlichen Fortschritt? Wohl kaum; aber sie erweist sich offenbar als überaus fruchtbar für das ästhetische Gefüge des Texts.

Dass die Erzählinstanz des *Tonio Kröger* an der Gegenüberstellung von Künstler- und Bürgertum, von Kunst und Leben über den Verlauf der gesamten Novelle geradezu starrsinnig festhält, darüber darf jedenfalls die abschließende versöhnliche Wendung keineswegs hinwegtäuschen. Es kommt eben nicht zu einem dialogischen Kontakt zwischen Künstler und Bürger, wie es auch keinerlei Annäherungsversuch Tonios gegenüber Hans Hansen oder Ingeborg Holm gibt. Für seine Person ist Tonio Kröger, der Schöpfergeist mit der Bürgerliebe im Herzen, über diesen Gegensatz hinaus. Er steht „zwischen zwei Welten“, ist „in keiner daheim“ (TK, 317), das heißt aber zum Ende der Novelle vor allem: Er steht königs- ja gottgleich *über* diesen Gegensätzen. Gerade in seiner hervorgehobenen Position bleibt Tonio ein Außenstehender. Was seine diskriminiert-ausgezeichnete Stellung unter den Menschen angeht, gilt uneingeschränkt Hermann Kurzkes Feststellung: „Eine Entwicklung gibt es nicht.“¹⁶

So lässt sich aber mit Blick auf die Novelle auch nicht von einer Aufhebung dialektischer Gegensätze im Sinne eines sozialen oder auch nur individuellen Fortschritts, schon gar nicht von der Eröffnung eines ‚Dritten Raumes‘ zwischen zunächst als getrennt konzipierten Kulturen (hier: des Bürger- und des Künstlertums) reden.¹⁷ Tonio Kröger taugt insofern

¹⁵ Franz Kafka. Gesammelte Werke. Briefe 1902–1904, hg. von Max Brod, Lizenzausgabe für Europa, New York 1958, S. 31. – Welchen *Gegensatz* genau Kafka hier meint und ob es der zwischen Künstler- und Bürgertum ist, erschließt sich aus dem Kontext des Briefes übrigens nicht. In Parenthese heißt es nur: „Gott sei Dank, daß ich nicht mehr an diesen Gegensatz glauben muß, es ist ein einschüchternder Gegensatz“ (ebd.).

¹⁶ Kurzke [Anm. 13], S. 43.

¹⁷ Eine dialektische Durchlässigkeit zwischen zunächst als distinkt konzipierten kulturellen Bereichen weisen Michael Hofmann und Iulia-Karin Patrut in Thomas Manns Novelle *Der Tod in Venedig* nach (vgl. Michael Hofmann / Iulia-Karin Patrut: Einführung in die interkulturelle Literatur, Darmstadt 2015, S. 61f.). Wie sie zeigen können, verharrt der Text nicht in einer essentialistischen Gegenüberstellung zwischen einer ‚preußisch‘-asketisch-vergeistigten Sphäre einerseits und einer als ‚orientalisch‘ apostrophierten Gegenwart der Sinnlichkeit, des Kontroll-

auch schlecht als Vorbild für Bestrebungen eines Empowerments, das soziale Ungleichheiten und rassistische Verhärtungen aus der Welt schaffen will; dazu ist er – ein Erbeil des Autors – viel zu elitär gesonnen und zu sehr erfüllt von einem ihn heimlich durchdringenden Auserlesenheits- und Berufungspathos.

Es bleibt die Frage, ob ein politisch wacher, rassismussensibler Literaturunterricht sich damit begnügen kann, Erzähltexte von der Art des *Tonio Kröger* zum einen in strukturell-ästhetischer Hinsicht zu würdigen und zum anderen mit ihrem tröstlichen Potenzial besonders den Ausgegrenzten, Zukurzgekommenen und Diskriminierten unter den schulisches Leser*innen ans Herz zu legen. Grundlegender noch bleibt zu fragen, wie politisch Literatur – und wie politisch der Literaturunterricht zu sein hat. Ohne diese Frage hier, zum Ende dieses Beitrags, auch nur annähernd diskutieren zu können, sei zumindest so viel gesagt: Einiges spricht dafür, gerade in einer kompetenz- und leistungsorientierten Schule auch Wege zur Literatur als einem zweckfreien Spiel zu eröffnen, ganz im Sinne von Schillers berühmtem Diktum, dass der Mensch „nur da ganz Mensch [ist], wo er spielt“. ¹⁸ Nimmt man diesen Satz ernst, bedeutet gerade auch die Beschäftigung mit ästhetischen Gegenständen um ihrer selbst willen Arbeit an einer humanen Gesellschaft. Leidvolle Erfahrungen der Ausgrenzung und des Diskriminiertwerdens auf der Bühne der literarischen Imagination *gebannt* zu finden, um sich kathartisch einmal davon lösen zu können, ist dabei durchaus kein geringer Gewinn. Dafür benötigen Kunst und Literatur aber, so paradox und wenig wünschenswert das klingen mag, die Grunderfahrungen des Leidens und der Diskriminierung. ¹⁹ Poli-

verlusts und der todbringenden Infektion. Vielmehr lesen Hofmann und Patrut Aschenbachs tragisches Ende als Konsequenz einer lebenslang praktizierten, schädlichen Verdrängung homoerotischer Antriebe. Der *Tod in Venedig* wäre so auch ein Lehrstück über die fatalen Folgen einer innerpsychischen Diskriminierung und Ausgrenzung unerwünschter Persönlichkeitsmomente. Anders als im *Tonio Kröger*, so ließe sich der Gedanke fortspinnen, werden kulturelle Gegenwelten hier nicht nur statisch gesetzt, sondern in ihrer Setzung auch hinterfragt und als psychische Abgrenzungsmechanismen dekonstruiert. Dass Thomas Mann in seiner 1912 erschienenen Meisternovelle mit den kulturell besetzten Oppositionsstrukturen noch wesentlich feinsinniger und raffinierter verfährt als im früher entstandenen *Tonio Kröger*, steht außer Frage; ob sich allerdings der *Tod in Venedig* in der Weise didaktisch lesen lässt, dass er eine „offene Haltung gegenüber dem Fremden im eigenen Selbst“ nahelegt (ebd., S. 61), wäre gleichwohl zu diskutieren. Denn möglicherweise steht er an Fatalismus seiner frühen Schwesternovelle in nichts nach.

¹⁸ Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen [1795], Stuttgart 1965, S. 63.

¹⁹ Vgl. Caroline Bader / Johannes Odendahl: Schlechte Zeiten fürs Theater. Apropos Corona: Über Schwierigkeiten der Kunst mit dem Fortschritt und über ihre

tisch korrekt geht es dann auch im Bereich des ästhetischen Spiels und der Fiktion keineswegs zu. Schüler*innen, die beispielsweise bei der szenischen Erarbeitung der *West Side Story* in die Rolle der miteinander verfeindeten Jets oder Sharks schlüpfen, geben im Augenblick des Spiels einer rassistischen Tendenz als dunkler Möglichkeit ihres Wesens lustvoll Raum. Auch dies kann kathartisch wirken. Zu hoffen steht, dass sie, abseits dieser Bühne und in ihrem pragmatischen Umfeld, desto wachsamer und reflektierter mit Phänomenen der Diskriminierung umgehen, die sie im zweckfreien Bereich der Kunst in allen ihren Spielarten erproben konnten.

Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften

Nazli Hodaie

„Im System Schule da gibt's halt nur einen Weg“ –

Schulische (Re-)Produktion einer orientalistischen Differenzordnung

Mitten im Wahlkampf um die Bundestagswahl im Sommer 2021 erschien ein Bericht über die nordrhein-westfälische CDU-Politikerin Pinar Güler in der Süddeutschen Zeitung, in dem ihr Lebenslauf folgendermaßen skizziert wird: „Gülers Lebenslauf liest sich wie ein Werbefilm gelungener Integration: Tochter eines türkischen Bergarbeiters und einer Hausfrau mit Kopftuch, die aufwächst in einer Arbeitersiedlung im ‚Ruhrpott‘, das Abi schafft und erfolgreich studiert“.¹ In dem kurzen Zitat lassen sich Verweise auf multiple, sich womöglich verschränkende Diskurse (Karriere, Milieus und soziale Schichten, Migration, Islam, Kopftuch, Gender) erkennen. Was die Migrations- und Integrationsdiskurse betrifft, zeichnet sich der Text durch die Präsenz eines Alltagswissens zu Migration und Integration aus, das durchaus einen interdiskursiven Charakter aufweist.² Auf der Grundlage dieses Alltagswissens wird mit wenigen Strichen ein Bild gelungener Integration skizziert, bei dem die Herkunft mit Migration, Arbeiterhaushalt, Tradition und Religion, die Ankunft jedoch mit Abitur, Studium und Karriere attribuiert wird. Dabei – und das ist das Problematische an dieser Darstellung – wird insofern dichotomisiert, als Herkunft und Ankunft als zwei klar abgrenzbare Pole gegenübergestellt werden, die sich zueinander zudem hierarchisch verhalten. Denn das hier gezeichnete Verständnis der Ankunft mit seiner Konnotation der Hochschulreife, Bildungsnähe und Karrieremöglichkeit scheint dem der Herkunft eindeutig überlegen. Migrantisierende sowie islamisierende Verweise und Topoi, z.B. der sogenannte Migrationshintergrund der Politikerin oder ihre kopftuchtragende Mutter, verstärken diese Dichotomisierung sowie Hierarchisierung. Ohne ersichtlichen Grund in den Text eingebunden werden sie als Attribute der Herkunft in einem Herkunft-Ankunft-Hierarchiegefälle

¹ Stefan Braun / Christian Wernicke: Flügelspiele im Team Laschet, in: Süddeutsche Zeitung vom 14.05.2021, zit. nach URL: www.sueddeutsche.de/politik/bundestagswahl-cdu-laschet-merz-gueler-1.5293145?reduced=true [zuletzt abgerufen am 31.01.2022].

² Vgl. Jürgen Link: Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik, in: Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, hg. von Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider [u.a.], 2 Bde., 3., erweiterte Aufl. Wiesbaden 2011, Bd. 1, S. 433–458; Reiner Keller: Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen, 4. Aufl. Wiesbaden 2011.

eindeutig niedriger platziert, was sich auch an lexikalischen Elementen festmachen lässt (z.B. kann das Prädikat ‚schafft‘ in „das Abitur *schafft*“ [Hervorhebung N.H.] als Zeichen der Erwartungswidrigkeit der Errungenschaft gedeutet werden).

So wird im Text im Zuge eines Othering-Prozesses mit wenigen Handgriffen ein Wissen über die Migration (re-)produziert, das nicht nur multiple diskursive Verschränkungen aufweist, sondern auch auf der Basis der Herkunftsregion der Migrierten (hier der Türkei) nahtlos an einen orientalistischen (Migrations-)Diskurs anschließt und ebendiese Differenzordnung aufrechterhält.

Dieses – hier an einem Beispiel aus der Presse verdeutlichte³ – Prinzip der Dichotomisierung und Hierarchisierung unter Rückgriff auf orientalistische Muster ist in der deutschen Gesellschaft weit verbreitet.⁴ Im Folgenden wird nun der Frage nachgegangen, inwiefern diese Differenzordnung im schulischen Kontext wiederzufinden ist. Zunächst wird jedoch der orientalistische Diskurs in seinen Grundzügen umrissen.

1. Orientalismus und orientalistische Differenzordnung

Unter ‚Orientalism‘ versteht Edward Said neben der akademischen Disziplin der Orientalistik⁵ 1) eine Denkweise, die auf einer ontologischen und epistemologischen Unterscheidung zwischen ‚dem Orient‘ und ‚dem Okzident‘ basiert und den Orient in seiner Alterität gestaltet und sein Bild verewigt, sowie 2) „einen vom Okzident entwickelten Diskurs über den Orient, der durch die abwertende Darstellung des Anderen die eigene Identität profiliert und privilegiert, um imperiale Hegemonieansprüche auf die so abgegrenzte Welt zu rechtfertigen“.⁶

Konstitutiv für den Orientalismus sind „die ineinandergreifenden Prinzipien des Otherings [...] und der epistemologisch gesetzten und als grundsätzlich ausgegebenen Differenz zwischen ‚Orient‘ und ‚Okzident“.⁷ Dabei wird der Orient als das Andere des Okzidents imaginiert

³ Für weitere Beispiele vgl. Nazli Hodaie: Vom Orientalismus zur Patriarchatskritik. Selbst- und Orientwahrnehmung in der deutschen Presse, in: Kritik des Okzidentalismus. Transdisziplinäre Beiträge zu (Neo-)Orientalismus und Geschlecht, hg. von Gabriele Dietze, Claudia Brunner und Edith Wenzel, Bielefeld 2008, S. 127–136.

⁴ Vgl. Iman Attia: Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antisemitischem Rassismus, Bielefeld 2009.

⁵ Vgl. Edward W. Said: Orientalism [1978], 3. Aufl., London [u.a.] 2003, S. 2.

⁶ Eberhard Kreuzer: Orientalism, in: Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe, hg. von Ansgar Nünning, 5. Aufl. Stuttgart 2013, S. 578f., hier S. 578; vgl. auch Said [Anm. 5], S. 2ff.

⁷ Ilka Eickhof: Antimuslimischer Rassismus in Deutschland. Theoretische Überlegungen, Berlin 2010, S. 55.

und essentialisiert (– was gleichermaßen auch für den Okzident gilt). Komponenten dieses imaginierten Orientbildes sind Fremdheit, Rückständigkeit, Irrationalität, Passivität, Despotie, Aggressivität und Unterlegenheit. Der Okzident wird hingegen als aktiv, überlegen, rational, fortschrittlich und dynamisch attribuiert.

Orientalismus ist trotzdem, so Edward Said,

not an airy European fantasy about the Orient, but a created body of theory and practice in which, for many generations, there has been a considerable material investment. Continued investment made Orientalism, as a system of knowledge about the Orient, an accepted grid for filtering through the Orient into Western consciousness [...].⁸

Zur Folge hat dieses Wissenssystem eine Beziehung zwischen Orient und Okzident, die Said als „a relationship of power, of domination, of varying degrees of a complex hegemony“ bezeichnet.⁹

So entwickelt Edward Said aus der „mikropolitischen Analyse des westlichen Disziplinarregimes eine Makro-Archäologie des westlichen Wissens vom Orient“.¹⁰ Seine Studie behandelt nicht nur das Themenfeld „Eurozentrismus und Rassismus sowie [ihre] Relation zum Kolonialismus“, sondern sie demonstriert außerdem, „dass die diskursive Konstruktion des/der orientalischen Fremden als kohärente kulturelle Figur des Anderen in einem umfassenden Macht/Wissen-Komplex eingebunden ist“.¹¹

Dieser hegemoniale Orient-Diskurs ist bis heute wirkmächtig, und das daraus resultierende Orientbild „paradigmatischer Bestandteil der westlichen – und hier konkret der deutschen – Perzeption ‚des Anderen‘“.¹² Prominenter Beleg hierfür ist die historisch entwickelte und heute noch wirkungsvolle Islam-Westen-Dichotomie, deren Facetten „Teil des kulturellen Wissensbestandes ‚des Westens‘ über ‚den Orient‘“ sind.¹³

Diese orientalistische Differenzordnung, so die zentrale Aussage des vorliegenden Beitrags, lässt sich auch in den migrationsbezogenen Äußerungen von Lehrkräften durchaus rekonstruieren. Orientalismus scheint als diskursiver Referenzrahmen somit keineswegs seine Wirkmacht eingebüßt zu haben.

⁸ Said [Anm. 5], S. 6.

⁹ Ebd., S. 5.

¹⁰ Markus Schmitz: Archäologien des okzidentalen Fremdwissens und kontrapunktische Komplettierungen. Edward W. Said: „Orientalism“ und „Culture and Imperialism“, in: Schlüsselwerke der Postcolonial Studies, hg. von Julia Reuter und Alexandra Karentzos, Wiesbaden 2012, S. 109–120, hier S. 110.

¹¹ Ebd.

¹² Eickhof [Anm. 7], S. 55.

¹³ Attia [Anm. 4], S. 8.

2. Orientalistische Differenzordnung in der Schule der Migrationsgesellschaft

In politischen und alltagsweltlichen Auseinandersetzungen um das Thema Migration geht es immer, so Paul Mecheril, um die Frage, wie ein nationalstaatlicher Kontext seine Grenzen festlegen und innerhalb dieser Grenzen mit Differenz, Heterogenität und Ungleichheit umgehen will. Dabei werden symbolische Grenzen der Zugehörigkeit – konstruierte Grenzen nach ‚Wir und Andere‘, nach ‚Innen und Außen‘ – durch Migration in besonderer Weise befragt, herausgefordert und problematisiert.

Für die Schule der Migrationsgesellschaft ist daher die Frage bedeutsam¹⁴, ob, inwiefern bzw. wie sie die symbolische Wir-Andere-Grenze (re-)produziert und welche Differenzlinien dabei relevant gesetzt werden. Dies hat Konsequenzen für die Zuweisung von Subjektpositionen, die ihrerseits nicht nur mit dem Prozess der Subjektivierung und Identitätsbildung zusammenhängen¹⁵, sondern auch in vielfältiger Weise die – nicht zuletzt kulturalisierende, rassifizierende und essentialisierende – Inferiorisierung bestimmter Gruppen zur Folge haben können.¹⁶

Ebendies erfolgt bei der Herstellung einer orientalistischen Differenzordnung, die entlang der Orient-Okzident-Dichotomie zu einer eindeutigen Hierarchisierung und Schlechterstellung der so markierten Schüler*innen und ihrer Familien führt. Inwiefern diese Differenzordnung im schulischen Kontext (re-)produziert wird, ist im Folgenden Gegenstand der Darstellung: Die Auseinandersetzung bettet sich in eine größere Untersuchung zur übergeordneten Frage ein, welche Narrative Lehrkräfte in ihrer Darstellung migrationsbedingter Heterogenität entfalten. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Frage, wie Angehörige bestimmter Gruppen angerufen und welche Subjektpositionen ihnen zugewiesen werden.

¹⁴ Bei der „Migrationsgesellschaft“ handelt es sich um einen Begriff, der von Paul Mecheril für die (Beschreibung der) durch Migrationsprozesse ausgelösten Veränderungen geprägt wurde. ‚Migration‘ wird in diesem Zusammenhang als ein analytischer Terminus verstanden, dem der Hinweis auf die genannten Veränderungsprozesse immanent ist. Bei diesen handelt es sich wiederum nicht allein um „spezifische gesellschaftliche Bereiche, sondern vielmehr [um] Strukturen und Prozesse der Gesellschaft im Ganzen“ (Paul Mecheril: Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive, in: Migrationspädagogik, hg. von dems., María do Mar Castro Varela, Inci Dirim [u.a.], Weinheim/Basel 2010, S. 7–22, hier S. 9).

¹⁵ Vgl. Inci Dirim / Ulrike Eder / Birgit Springsits: Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe, in: Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur, hg. von Ira Gawlitzeck und Bettina Kümmerling-Meibauer, Stuttgart 2013, S. 121–142.

¹⁶ Vgl. Paul Mecheril / Claus Melter: Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus, in: Migrationspädagogik, hg. von Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, Inci Dirim [u.a.], Weinheim/Basel 2010, S. 150–178, hier S. 150ff.

Die Untersuchung basiert auf Aussagen bayerischer Lehrkräfte, unabhängig von Schulart bzw. Schulfach, die in elf Gruppendiskussionen getätigt wurden.¹⁷ Für den vorliegenden Beitrag wird eine Gruppendiskussion näher analysiert. Die theoretisch-heuristische Rahmung der Analyse liefert das Forschungsprogramm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA), die die Diskurstheorie an die Hermeneutische Wissenssoziologie anbindet und davon ausgeht, dass „die Realität bzw. das Wissen des Alltagslebens durch Diskurse konstruiert“ wird.¹⁸ Das Weltwissen ist somit „auf gesellschaftlich hergestellte symbolische Systeme oder Ordnungen [rückführbar], die in und durch Diskurse produziert werden“.¹⁹ Der Wissenssoziologischen Diskursanalyse geht es vor diesem Hintergrund dann darum, „Prozesse der sozialen Konstruktion, Objektivierung, Kommunikation und Legitimation von [Sinnstrukturen] [...] zu rekonstruieren und die gesellschaftlichen Wirkungen dieser Prozesse zu analysieren“.²⁰ Dabei können Dimensionen der Bedeutungsproduktion ebenso eingeschlossen werden wie diejenigen von Handlungspraktiken. Die vorliegende Untersuchung interessiert sich für die ersteren.

Für die Untersuchung der Frage, welche Narrative Lehrkräfte in ihrer Darstellung migrationsbedingter Heterogenität entfalten, ist auch die Auseinandersetzung mit möglichen Prozessen der „Anderung“ bestimmter Schüler*innen und ihrer Familien relevant.²¹ Die erste Analyse der Daten deutet auf eine Konstruktion des/der Anderen in einem Dreischritt hin, wobei

1. (neu-)zugewanderte Schüler*innen und ihre Familien als ‚Fremde‘ positioniert werden;
2. gleichzeitig die schulische migrationsbedingte Heterogenität ‚orientalisiert‘ wird und
3. in Rekurs auf den Orientalismus-Diskurs eine Differenzordnung hergestellt wird, die hierarchisiert und inferiorisiert.

¹⁷ Die Gruppendiskussionen wurden im Rahmen der genannten übergeordneten Untersuchung 2014/15 von mir durchgeführt. Die Entscheidung für die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode erfolgte, um die Entfaltung narrativer Linien zu gewährleisten.

¹⁸ Miriam Sitter: PISA und kein Ende – zur Kontinuität eines interdiskursiven Phänomens und seinen eigentümlichen Folgen, in: Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung, hg. von Reiner Keller und Saša Bosančić, Wiesbaden 2016, S. 223–242, hier S. 225; vgl. dazu auch Keller [Anm. 2]; vgl. Reiner Keller: Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms, 3. Aufl. Wiesbaden 2011.

¹⁹ Keller [Anm. 2], S. 59.

²⁰ Ebd.

²¹ Eickhof [Anm. 7], S. 55.

Unter eindeutigem Rückgriff auf orientalistische Topoi – hier vor allem Patriarchat und Unterdrückung der Frau, Gewalt und Aggressivität, religiöser (i.e. islamischer) Fanatismus – wird somit ein bildungsinstitutionelles Ordnungsprinzip etabliert, in dem „Migrationsandere“ als ‚orientalische Fremde‘ im Diskurs markiert und positioniert werden.²² Im und für den Umgang mit dieser konstruierten Fremdheit werden dann hierarchisierende Normalitätsvorstellungen etabliert, wofür zwei Strategien – Homogenisierungsbestrebung einerseits und Differenzvoraussetzung andererseits – herangezogen werden. Nachfolgend wird dies näher illustriert.

2.1. Konstruktion der Fremdheit und Orientalisierung des Migrationsanderen

Die Initialzündung für die Feststellung migrationsbezogener ‚Fremdheit‘ erfolgt in der Regel durch Situationen, die diskursiven Ereignissen gleichen.²³ In diesen Situationen, die sich meist um Kulinarik, Begrüßungsrituale oder religiöse Praktiken drehen, wird zunächst die diskurskonstitutive Basisopposition – ‚migrierte Fremde‘ vs. ‚einheimische Eigene‘ – konstruiert. Folgende Zitate verdeutlichen diese Aussage.²⁴ Beteiligt sind am Gespräch durchgehend drei Lehrkräfte: zwei Lehrerinnen (af und cf) und ein Lehrer (bm), die alle in den sogenannten Übergangsklassen unterrichten.²⁵

Das erste Beispiel handelt von einer Begrüßungssituation, in der die Erwartung der Lehrerin (cf) und das beschriebene Verhalten der Mutter bzw. der Eltern aufeinanderprallen:

²² Mecheril [Anm. 14], S. 17.

²³ Vgl. Link [Anm. 2], S. 434.

²⁴ Alle Beispielzitate stammen aus der oben genannten, im Beitrag näher analysierten Gruppendiskussion. Die diskussionseröffnende Impulsfrage befasst sich ganz allgemein und ohne Fokus auf den schulischen Kontext mit dem Begriff der ‚Fremdheit‘.

²⁵ In Bayern (i.d.R. an Grund- und Mittelschulen) werden Übergangsklassen „für Schülerinnen und Schüler angeboten, die als Quereinsteiger in das bayerische Schulsystem eintreten und nur rudimentäre oder gar keine Deutschkenntnisse haben“ (Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen an der Donau: Übergangsklassen, online abrufbar unter der URL: <https://daz.alp.dillingen.de/index.php/schularten/grundschule/uebergangsklasse> [zuletzt abgerufen am 29.01.2022]).

cf: Mit den Somali-

bm: L Ja.

cf: -müttern hab' ich das auch oft gehabt; da sind meistens dann die Mütter in die Schule gekommen und die geben ja eigentlich auch nicht die Hand und wenn überhaupt dann mit dem Tuch noch drum ...

af: L mitt-
lerweile macht s' es ...

cf: ...mit dem Tuch noch drum ähm geben se dir dann die Hand, wenn se dich respektieren und mi-mittlerweile geben [Husten] se uns auch so schon die Hand und wenn der Papa da auch mit da war, hab' ich auch zuerst immer die Frau, und wenn die dann so schon ihre Hand ausgestreckt haben, bin ich trotzdem immer so auf die Frau zugegangen und gesagt, in Deutschland immer Frau Nummer eins, Mann Nummer zwei und so weiter. Also ich schieb' das dann immer gleich noch hinten so entschuldigend hinterher, aber ähm...

af: Ich glaub', des braucht man gar ned als Entschuldigung sehen. Du erklärst, wie es funktioniert hier.

Im Zuge dieser subjektiven Beschreibung der Begrüßungssituation und ausgehend von dem zur Norm erklärten eigenen Begrüßungsritual wird zunächst beurteilt, inwiefern die zugewanderten Mütter die Lehrkraft respektieren, womit die Frage der (Un-)Höflichkeit mitverhandelt wird. Mitverhandelt werden ebenfalls Fragen der geschlechterbezogenen Hierarchie, wobei der/die ‚einheimische Eigene‘ als ‚Frauen gegenüber respektvoll‘ und der/die ‚migrierte Andere‘ als das Gegenteil positioniert wird.

Auch im zweiten Beispiel – ebenfalls eine Begrüßungssituation, diesmal aus der Perspektive einer männlichen Lehrkraft – wird anhand von Begrüßungspraktiken der Topos des Patriarchats herangezogen, der sich jedoch mit dem des religiös-islamischen Fanatismus und dem mit diesem verbundenen Aggressionspotential verschränkt. Das Ergebnis ist ein Revival des historisch sowie gegenwärtig belegbaren Bilds des orientalischen Mannes als frauenunterdrückenden²⁶, Affekt geleiteten, despotisch-fanatichen Patriarchen; eine Schlussfolgerung, die auch durch den Hinweis auf den „ethnischen Hintergrund“ im Zitat verstärkt wird:

dort war eine iranische Familie, [...] die Mama war komplett verschleiert und kam im Elternsprechtag eben mi'm Vater und [...] des war meine erste Erfahrung, ähm äh mit dem ich einfach in 'ne interkulturelle Situation gekommen bin, wo ich mich einfach ned wohl gefühlt hab, nämlich ich bin es gewohnt, zuerst eine Frau zu begrüßen, auch wenn ich sie nicht kenne, und hab' des dementsprechend auch gemacht und hab' der ähm der Dame natürlich meine Hand hingehalten und da hab' ich gemerkt, als dann plötzlich die Hand des äh Mannes plötzlich auf meine Hand gedrückt hat und ähm ich sehr wohl dann sehr schnell verstanden hab', okay, ich sollt die Dame dann jetzt nicht mit der Hand begrüßen,

²⁶ Vgl. Hodaie [Anm. 3], S. 130f.

war's 'n Fehler jetzt, nicht erst ihn zu begrüßen oder die Dame überhaupt per Hand zu begrüßen; und äh er hat's mir dann erklärt, dass es für ihn er sieht des ned gern, er mag des nicht, und ich – er begrüßt mich, aber ich soll auch bitte mit seiner Frau nicht reden, sie versteht mich, aber ich soll nicht reden und okay, ich hab' kurzzeitig überlegt, ob ich mich dementsprechend jetzt anpassen soll, ähmm ich hab's gemacht einfach aus Respekt jetzt vielleicht vor dem ethnischen Hintergrund, denn man will ja ein Gespräch führen, ein konstruktives und des war ned einfach des Gespräch mit dem Hintergrund, wieso die einfach auch da war'n, und ähm ich ha-hab' mich angepasst, ich hab' dann mit ihm geredet, ich konnt' mir manchmal Seitenblicke nicht verkneifen, hab' ich dann auch gemacht, aber ich denk', des war dann für ihn okay, aber ich merk' richtig, ich hab' dann auch gemerkt, dann immer wenn ich die seine Frau angeschaut hab', [Räuspern] dass er mit den Füßen gewetzt hat am Boden, ja des nimmt man dann schon auf.

Mit der Figur des Patriarchen geht zudem das Bild der unterdrückten ‚Orientalin‘ einher – oder (mit Blick auf die Verbindung zwischen dem Orientalismus und der gegenwärtigen europäischen Islamophobie²⁷) in seiner Aktualisierung: das Bild der unterdrückten Muslimin. Die Kehrseite dieses Bildes ist erneut der/die ‚einheimische Eigene‘, der/die wieder in jeder Hinsicht als das positive Spiegelbild des ‚orientalischen Mannes/der orientalischen Frau‘ konstruiert wird.

Die Religion, i.e. der Islam, liefert auch bei dem dritten Zitat die Grundlage für das beschriebene befremdliche Gefühl, wobei diesmal beobachtete religiöse Praktiken fokussiert werden:

aber des sind dann so so kleine Sachen, auch dass ich mal zur Toilette gegangen bin und dann die arabischen Mädchen da alle standen, die hatten sich da hochgeschoben die Sachen und haben sich gewaschen fürs Gebet und so. Da dacht' ich auch irgendwie, des ist ganz neu für mich, ganz komisch, (.) des sind immer so kleine Momente, wo ich dann denke, (.) man merkt dann eben doch auch nach zwei Jahren, es ist eben nicht 'ne normale Klasse, (.) die sind eben nicht acht Jahre hier zur Schule gegangen.

Abgesehen von der negativ konnotierten Wahrnehmung und Darstellung – „ganz komisch“ und „da hochgeschoben die Sachen“ – enthüllt dieses Zitat auch die Vorstellung einer Normalität, der eine monoperspektivisch gesetzte Normativität immanent ist, die ihrerseits keine Abweichung von der gesetzten Norm duldet und letztendlich in einen Assimilationswunsch mündet: „man merkt dann eben doch auch nach zwei Jahren, es ist eben nicht 'ne normale Klasse, (.) die sind eben nicht acht Jahre hier zur Schule gegangen.“

²⁷ Vgl. Attia [Anm. 4].

Diese exemplarischen Zitate verdeutlichen, wie neu zugewanderte Schüler*innen und ihre Familien als Fremde positioniert werden. Die Konstruktion des Eigenen erfolgt dann im Zuge und nach den Regeln eines Othing-Prozesses.

Auffällig ist, dass die Konstruktion der migrationsbezogenen Fremdheit in der hier analysierten Gruppendiskussion ausschließlich unter Rückgriff auf orientalistische Topoi und unter direkter Bezugnahme auf Schüler*innen erfolgt, die aus betreffenden Regionen (dem Nahen und Mittleren Osten, Nordostafrika) zugewandert sind, obwohl es sich bei diesen bei weitem nicht um die einzige (neu-)zugewanderte Schüler*innengruppe handelt. Dadurch erfolgt eine Reduktion ‚migrierter Fremder‘ auf (i.d.R. muslimische) Zugewanderte aus nicht europäischen Herkunftsregionen – es entsteht eine Orientalisierung (sowie Islamisierung) der Migration, die teilweise auch direkt, z.B. entlang der Differenzdimension Sprache, im folgenden Beispiel zum Ausdruck kommt:

ich hab' sechs Kinder von neunzehn, die kommen aus dem arabischen Kulturraum, (.) und da sind wir schon immer da dann äh bemüht, ähm dass wir uns Europäer, dann also sprich die Kroaten, Serben, Rumänen, und ich zähl' mich jetzt da dazu, ähm dass wir mitkommen, worüber oder worum geht's da, worüber sprechen die Schüler [...].

Konstitutiv für die Subjektposition des/der auf diese Weise reduzierten sowie orientalisierten ‚migrierten Fremden‘ sind die oben genannten Topoi der Religiosität (bis hin zum religiösen Fanatismus), des mit dem Sexismus einhergehenden Patriarchats sowie der Aggressivität, die auch als Beleg für die Rückständigkeit der ‚migrierten Fremden‘ angeführt werden:

also manche Sachen kann ich nicht verstehen, werd' ich auch nie verstehen und will ich vielleicht auch nicht verstehen, weil die einfach von ihrer Gesellschaft so viele ähm (.) Jahre, Jahrhunderte noch hinterher sind. Also jaa so 'n arabisches Mädchen hatte da irgendwie auch Streit mit 'nem anderen arabischen Jungen und die hat dann einfach ihre Plastikflasche genommen und hat dann da (.) nach dem Jungen geworfen (2) und da kann man dann (.) reden und wir haben davor ja auch besprochen, keine Gewalt, aber das liegt manchmal noch so drin und dann steht man auch vorne und denkt irgendwie, ich bin im falschen Film.

Auffällig in diesem Zitat ist neben der Konstruktion der Rückständigkeit auch die erfolgte Ethnisierung der Gewalt, indem der Herkunftskontext der Betroffenen als anachronistisch dargestellt wird. Diese Ethnisierung kann zwar – mit Vorsicht – als eine „dynamische“ bezeichnet werden²⁸,

²⁸ Margarete Jäger: Die Kritik am Patriarchat im Einwanderungsdiskurs, in: Handbuch sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse, hg. von Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider [u.a.], 2 Bde., 4. Aufl. Wiesbaden 2011, Bd. 2, S. 455–472, hier S. 462.

denn die Möglichkeit der Entwicklung der so konstruierten Anderen wird nicht per se ausgeschlossen (ausgedrückt in den Adverbien „hinterher“ oder „noch“ in „noch so drin“), sie ist jedoch im Kern (kultur-)rassistisch.²⁹ Passend dazu gesellt sich im Zitat zur so vorgenommenen Ethnisierung dann auch eine Hierarchisierung, die das Eigene über das orientalisierte Fremde stellt und somit eine „Über- und Unterordnung der ‚Identitäten‘ produziert“.³⁰ Dies erfolgt durch Formulierungen wie „hinterher“, „im falschen Film“ oder durch die Gegenüberstellung von beschriebenem Schüler*innenverhalten und dem Plädoyer der Lehrkraft für die Gewaltfreiheit. So bildet das Eigene erneut im Zuge einer Othering-Strategie in jeder Hinsicht das positiv konnotierte Gegenbeispiel des ‚orientalisierten Fremden‘:

und ist ja auch, was wir, äh sag ich mal, vermitteln wollen, also grade den ähm muslimisch verummten Mädchen: Wir kommen jetzt hier äh also, wir kommen ohne Kopftuch und mit Hosen und bewusst, sag ich mal, modern angezogen, sprechen über verschiedene Einstellungen, die Jungs müssen hier genauso putzen, ähm und ähm da muss man ja auch die Balance halten. Und das sind dann auch so Sachen, als der Junge da bei mir in der Klasse war und sagt, er putzt nicht, das hat er noch nie gemacht, muss er nicht machen, dann sag' ich, ja aber hier in Deutschland! Nein in Deutschland auch nicht, seine Mutter putzt (.) – und des dauert dann halt immer 'n Moment, [...] wo man dann so denkt, warum diskutiere ich jetzt wieder mit dem, aber man denkt dann auch, das kann's eigentlich nicht geben, dass das immer noch so ist.

Insgesamt führt diese orientalistische Differenzordnung zur Ethnisierung sowie Essentialisierung von Sexismus, Gewalt oder religiösem Fanatismus. Seinerseits verstärkt dies, wie Margarethe Jäger im Falle der Ethnisierung des Sexismus zeigen konnte, den Migrationsdiskurs rassistisch: „Der den Einwanderern unterstellte Sexismus wirkt als Stütze negativer Bewertung dieser Personen. Insofern muss eine Ethnisierung von Sexismus [...] als eine Äußerungsform rassistischer und/oder ethnozentristischer Konstruktionen begriffen werden.“³¹ Auffallend, mit Blick auf die vorgenommene Ethnisierung und Essentialisierung jedoch erwartbar, ist das Fehlen jeglicher anders gearteter Begründungsmuster für die beschriebenen Verhaltensweisen (z.B. die Berücksichtigung des Alters der i.d.R. jugendlichen Schüler*innen o.ä.). Die alleinige Differenzlinie scheinen hier essentialistische Konstrukte wie *die* Kultur, *die* Mentalität oder *die* Gesellschaft

²⁹ Insbesondere kulturalistische Spielarten des Rassismus basieren laut Paul Mecheril „auf Ordnungsvorstellungen, die einen engen und klaren Zusammenhang herstellen zwischen den äußeren Erscheinungen der Menschen, ihrem ‚Wesen‘ bzw. ihrer ‚Identität‘ und Territorien“ (Mecheril / Melter [Anm. 16], S. 153f.).

³⁰ Ebd., S. 155.

³¹ Jäger [Anm. 28], S. 464.

der Betroffenen zu sein, durch die auch über ihre zugeschriebene nation-ethno-kulturelle (Nicht-)Zugehörigkeit entschieden wird.

2.2. Durchsetzung hierarchisierender Normalitätsvorstellungen

Um im und für den Umgang mit dem/der auf diese Weise konstruierten ‚migrierten Fremden‘ hierarchisierende Normalitätsvorstellungen durchzusetzen, lassen sich im Material zwei Strategien hervorheben. Die erste Strategie ist einem (auch als interkulturell bezeichneten) Differenzdiskurs verpflichtet und zeichnet sich dementsprechend durch ihre Differenzvoraussetzung aus. Die zweite Strategie, wofür die Homogenisierungsbestrebung kennzeichnend ist, lässt sich einem defizitorientierten Assimilationsdiskurs zuordnen.³²

Im Zuge der ersten Strategie – einer Praxis, „die durch kulturelle und [ethnische] Differenzbehauptung die Andersheit der Anderen [erst] erzeugt“³³ – wird der/die so konstruierte Fremde entsprechend dem interkulturellen Postulat in seiner/ihrer Fremdheit bestenfalls anerkannt, aufgrund der hier zugrunde liegenden binären Perspektive jedoch keineswegs in das eigene ‚Wir‘ aufgenommen. Somit bleibt die konstruierte Grenze zwischen ‚Innen und Außen‘, ‚Wir und Andere‘ bestehen. Eine Integration, geschweige denn Inklusion des/der ethnisierten Fremden, kann nicht stattfinden. Dies vermag folgender Auszug aus dem zuvor zitierten Beispiel zu verdeutlichen, in dem nach einer Lösung für eine „interkulturelle [Konflikt-]Situation“ gesucht wird:

okay, ich hab' kurzzeitig überlegt, ob ich mich dementsprechend jetzt anpassen soll, ähmm ich hab's gemacht einfach aus Respekt jetzt vielleicht vor dem ethnischen Hintergrund, denn man will ja ein Gespräch führen, ein konstruktives und des war ned einfach des Gespräch mit dem Hintergrund, wieso die einfach auch da warn, und ähm ich ha-hab' mich angepasst [...].

Diese – interkulturelle – Perspektive bezeichnen Annita Kalpaka und Paul Mecheril als „eine gesellschaftliche plausible Form der Unterscheidung“³⁴, die jedoch jene bereits genannte Über- und Unterordnung (der Identität)

³² Vgl. Marianne Krüger-Potratz: Interkulturelle Bildung. Eine Einführung, Münster 2005, S. 37ff.; Paul Mecheril: Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft, in: Migrationspädagogik, hg. von dems., María do Mar Castro Varela, Inci Dirim [u.a.], Weinheim/Basel 2010, S. 54–76, hier S. 56f.

³³ Annita Kalpaka / Paul Mecheril: „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven, in: Migrationspädagogik, hg. von dems., María do Mar Castro Varela, Inci Dirim [u.a.], Weinheim/Basel 2010, S. 77–98, hier S. 84.

³⁴ Ebd., S. 85.

ten) produziert und legitimiert, die zu einer dominanzkulturellen Schlechterstellung des/der Anderen führt.³⁵

Die zweite Strategie hat eine Scheininklusion des/der Fremden zur Folge. In Äußerungen wie der zuvor zitierten – „des sind immer so kleine Momente, wo ich dann denke, (.) man merkt dann eben doch auch nach zwei Jahren, es ist eben nicht 'ne normale Klasse, (.) die sind eben nicht acht Jahre hier zur Schule gegangen“ – wird zwar suggeriert, der/die Migrationsandere könne mit der Zeit als zugehörig – oder eher als ‚unauffällig‘ – empfunden werden. Mit Rudolf Stichweh handelt es sich dabei jedoch „nicht um eine Inklusion der Fremdheit des Fremden, vielmehr wird der Fremde seiner Fremdheit entkleidet“.³⁶ Der hier vorliegende assimilationistische Gehalt mit der Forderung nach der Anpassung an die Dominanzkultur kommt – diesmal unverhohlen – auch im folgenden Zitat zum Ausdruck:

im System Schule ähm da gibt's halt nur einen Weg und da hat man wenig Möglichkeiten nach links und rechts auszusuchen und deswegen sind auch manche Sachen, find' ich, auch nicht verhandelbar und des wirkt dann eben komisch, wenn man auch sagt, naja, des ist jetzt aber 'n bisschen zu streng und man würde vielleicht die anderen nicht respektieren, ähm ne das ist nicht deine Privatsache.

Beide Strategien indes exkludieren den/die Migrationsandere*in und führen somit zur Herstellung von Nicht-Zugehörigkeiten.

3. Schlussbemerkung: Plädoyer für eine postkolonial fundierte Lehrer*innenbildung

Vorangehende Ausführungen zeigen, wie unter Rückgriff und Aktualisierung orientalistischer Topoi und Figuren im schulischen Kontext eine ebensolche Differenzordnung (re-)produziert wird. Hierfür werden (neu-) zugewanderte Schüler*innen und ihre Familien als ‚Fremde‘ im Diskurs positioniert. Gleichzeitig wird die schulische migrationsbedingte Heterogenität orientalisiert, so dass die Position der/des ‚migrierten Fremde/n‘ stellvertretend muslimischen (neu-)zugewanderten Schüler*innen und ihren Familien aus nicht europäischen Herkunftsregionen zugewiesen wird. Im Rekurs auf den orientalistischen Diskurs wird eine Differenzordnung hergestellt, die hierarchisiert, inferiorisiert und exkludiert.

Mit Blick auf die Verhandlung der symbolischen Grenzen der Zugehörigkeit in der Schule etabliert sich somit eine Differenzordnung, die Migrationsandere aus den genannten Regionen bestenfalls als nicht-

³⁵ Vgl. hierzu auch Birgit Rommelspacher: Dominanzkultur, Berlin 1995.

³⁶ Rudolf Stichweh: Der Fremde. Studien zu Soziologie und Sozialgeschichte, Berlin 2010, S. 76.

zugehörig positioniert, i.d.R. jedoch deutliche (kultur-)rassistische und inferiorisierende Tendenzen und Wahrnehmungsmuster erkennen lässt.³⁷ Es handelt sich dabei allerdings, wie Iman Attia zeigen konnte³⁸, „nicht in erster Linie um individuelle Einstellungen und Vorurteile“³⁹, sondern um die Manifestation eines orientalistischen Diskurses, der tief in das europäische Selbstverständnis eingeschrieben und somit nach wie vor wirkmächtig ist und sich nun im Kontext der Migrationsgesellschaft mit Migrationsdiskursen verschränkt, wie auch am eingangs zitierten Zeitungsbeitrag dargestellt wurde.

Somit ist die Schule der Migrationsgesellschaft weit davon entfernt, die bildungsinstitutionell postulierte ‚Normalität der Vielfalt‘ anzuerkennen, geschweige denn herbeizuführen. Nimmt man die Bedeutung subjektivierungskritischer und zuschreibungsreflexiver Perspektiven für die Schule der Migrationsgesellschaft ernst, resultiert daraus einmal mehr ein grundlegender Handlungsbedarf. Entsprechende Maßnahmen könnten – und sollten es auch durchaus – auf der bildungsinstitutionellen Ebene ansetzen. Vor dem Hintergrund der prominenten Rolle orientalistischer Muster in der Herstellung einer migrationsbezogenen Differenzordnung plädiert der vorliegende Beitrag jedoch vielmehr für eine Lehrer*innenbildung, die in ihren Grundzügen einer postkolonialen sowie rassistensensiblen Perspektive verpflichtet ist, um eurozentristische, kolonialistische und rassistische Muster der Wahrnehmung und Darstellung auch und vor allem in ihrer Kontinuität systematisch und vernetzt zum Thema zu machen, zu reflektieren und zu dekonstruieren.

³⁷ Vgl. Nina Mühe: Muslimische Religiosität als Stigma – Wie muslimische Schüler und Schülerinnen mit Stigmatisierung an den Schulen umgehen, in: Antimuslimischer Rassismus und Islamfeindlichkeit, hg. von Bülent Uçar und Wassilis Kassis, Osnabrück 2019, S. 197–298, hier S. 197ff.

³⁸ Vgl. Attia [Anm. 4].

³⁹ Mühe [Anm. 37], S. 201.

Professionalisierung schulischer ‚Diversitätsakteur*innen‘ – biographieorientierte Ansätze für eine rassismus- und diskriminierungskritische Lehrer*innenbildung?

Auf die Notwendigkeit einer Verankerung rassismus- und diskriminierungskritischer Perspektiven in Schule und Lehrer*innenbildung wird in der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion seit einigen Jahren verstärkt hingewiesen.¹ Dass in dieser Hinsicht Handlungsbedarf besteht, unterstreichen u.a. zahlreiche Forschungsarbeiten, die empirisch untersuchen, wie rassismusrelevante Wissensbestände in die schulische Alltagspraxis eingeschrieben sind und wie Diskriminierungen in pädagogischen Interaktionen reproduziert werden.² Auch in den bildungspolitischen Diskurs haben Forderungen nach einer Verankerung rassismus- und diskriminierungskritischer Perspektiven in der Schule Eingang gefunden. So wird in der KMK-Empfehlung zu *Interkultureller Bildung und Erziehung in der Schule* die selbstreflexive Auseinandersetzung mit „den eigenen Bildern von Anderen“ und den „gesellschaftliche[n] Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder“ sowie die „systematische interkulturelle Entwicklung von Schulen“ insgesamt eingefordert.³

¹ Vgl. dazu Mona Massumi / Karim Fereidooni: Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften. Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung, in: *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*, hg. von Sebastian Bartsch, Nina Glutsch und Mona Massumi, Münster 2017, S. 51–76; Yasemin Karakaşoğlu / Paul Mecheril / Jeannette Goddar: *Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen*, Weinheim 2019.

² Vgl. u.a. Elina Marmer: Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern, in: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36 (2013), H.2, S. 25–31; Dorothee Schwendowius: Rassistische Diskriminierung als Handlungsanlass für Schulen und pädagogisch Professionelle. Vergleichende Betrachtungen in deutschen und US-amerikanischen Schulen, in: *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 4 (2019), H.1 u. H.2, S. 14–27; Merle Hummrich / Saskia Terstegen: *Migration: Eine Einführung*, Wiesbaden 2020.

³ KMK: *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013), S. 2f. Wenngleich der Begriff der interkulturellen Organisationsentwicklung aufgrund seiner Fixierung auf den Kulturbegriff zurecht problematisiert wird, verbindet die KMK-

Betrachtet man die Strukturen der Lehrer*innenbildung hinsichtlich der Verankerung von Inhalten und Perspektiven, die für migrationsgesellschaftliche Verhältnisse sensibilisieren, so ergibt sich jedoch ein eher ernüchterndes Bild. Zwar ist das Themenfeld ‚Heterogenität‘ inzwischen seit mehr als fünfzehn Jahren in den Standards für die Lehrer*innenbildung in den Bildungswissenschaften verankert.⁴ Auch sind ‚Deutsch als Zweitsprache‘-Module in einigen Bundesländern inzwischen ein Pflichtbestandteil der universitären Lehramtsausbildung.⁵ Das Studienangebot in Bezug auf ‚Heterogenität‘ und ‚Vielfalt‘ gestaltet sich hinsichtlich Umfang und Verbindlichkeitsgrad jedoch in den Bundesländern und Hochschulen uneinheitlich.⁶ Kritisiert wird zudem die anhaltende Ausrichtung von Studien- und Fortbildungsangeboten für (angehende) Lehrer*innen an einer problemzentrierten und defizitorientierten Perspektive auf migrationsgesellschaftliche Pluralität.⁷ Darüber hinaus zeichnet sich bildungspolitisch eine Engführung auf den Ausbau von Maßnahmen zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache ab, während dezidiert rassismus- und diskriminierungskritische Handlungskonzepte bisher eher vernachlässigt werden.⁸ Es gilt also nach wie vor, dass Lehramtsstudierende vielerorts ihr Studium absolvieren, ohne sich mit migrationspädagogischen, rassismus- und diskriminierungskritischen Perspektiven und ihrer Bedeutung für die Gestaltung von Schule und Unterricht beschäftigt zu haben.

Dieses Spannungsverhältnis nimmt der vorliegende Beitrag zum Anlass, nach den Professionalisierungsprozessen von Lehrer*innen zu fragen, die eine besondere Verantwortung für diversitätsbewusste, diskriminierungskritische Schulentwicklung übernommen haben. Dafür wird zunächst die hier eingenommene Perspektive auf (diskriminierungskriti-

Empfehlung damit u.a. explizit die Aufdeckung von unbeabsichtigten und verdeckt wirkenden diskriminierenden Strukturen, Regeln und Routinen.

⁴ Vgl. KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004).

⁵ Vgl. Barbara Baumann / Michael Becker-Mrotzek: Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen, Köln 2014.

⁶ Vgl. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR): Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt, Berlin 2016, S. 11.

⁷ Vgl. Yasemin Karakaşoğlu / Anna Wojciechowicz / Paul Mecheril [u.a.]: Angewandte Migration in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Essen 2017.

⁸ Vgl. Mechtild Gomolla: Neukonzeptualisierung menschenrechtlicher und demokratischer Bildungsziele im Rahmen wirkungsorientierter Schulreformen, in: Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge, hg. von Bettina Fritzsche, Andreas Köpfer, Monika Wagner-Willi [u.a.], Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der DGfE 2021, S. 37–59.

sche) Professionalisierung erläutert. Auf der Basis exemplarischer Analysen (berufs-)biographischer Interviews, die im Zusammenhang einer aktuellen Forschungsarbeit stehen, wird anschließend empirisch rekonstruiert und reflektiert, wie Lehrer*innen zu Diversitätsakteur*innen ‚werden‘, wie sie den Prozess ihrer „individuellen Professionalisierung“ vor dem Hintergrund der skizzierten institutionellen Bedingungen konstruieren und wie biographisches (Erfahrungs-)Wissen in ihren professionellen Selbstverständnissen und Handlungsentwürfen Bedeutung erlangt.⁹ Abschließend werden Überlegungen zur Einbeziehung biographischer Ansätze in eine rassismus- und diskriminierungskritisch orientierte universitäre Lehrer*innenbildung skizziert.

Rekonstruktiv-biographicanalytische Perspektiven auf rassismus- und diskriminierungskritische Professionalisierung

Die Auseinandersetzung mit Rassismus- und Diskriminierungskritik in der deutschsprachigen Debatte über Schule und Lehrer*innenbildung ist zwar nicht neu¹⁰, sie hat jedoch in den letzten Jahren – u.a. im Zuge der Black Lives Matter-Bewegung – an Dynamik gewonnen und inzwischen auch ihren Weg in die ‚allgemeine‘ schulpädagogische Fachdiskussion gefunden. Was Rassismus- und Diskriminierungskritik im schulischen Kontext umfassen sollte, ist dabei keineswegs eindeutig bestimmt, sondern Gegenstand laufender Debatten, an denen sich vielfältige Akteur*innen beteiligen.

Die im Vergleich zum anglo-amerikanischen Kontext vergleichsweise zögerliche Diskussion des Themas Rassismus – (auch) in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft und Schulforschung – steht im breiteren Zusammenhang des bundesdeutschen Umgangs mit der nationalsozialistischen Vergangenheit, vor deren Hintergrund Rassismus eng mit dem Rassebegriff verbunden und deshalb tabuisiert wurde.¹¹ Rassismus als Deutungsmuster blieb lange auf die nationalsozialistische Vergangenheit

⁹ Vgl. Dieter Nittel / Astrid Seltrecht: Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung, in: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 1 (2008), S. 124–145; Peter Alheit / Erika M. Hoerning: Biographie und Erfahrung. Eine Einleitung, in: Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung, hg. von dens., Frankfurt am Main 1989, S. 8–23.

¹⁰ Vgl. Mechthild Gomolla: Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster 2005.

¹¹ Vgl. Astrid Messerschmidt: Rassismusthematisierungen in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus und seiner Aufarbeitung, in: Rassismuskritik und Widerstandsformen, hg. von Karim Fereidooni und Meral El, Wiesbaden, S. 855–867.

reduziert oder der Einordnung von Phänomenen extremer Gewalt vorbehalten, die am ‚Rand der Gesellschaft‘ verortet wurden. Dies wurde zwar bereits in den späten 1980er und frühen 1990er Jahren von einzelnen Wissenschaftler*innen problematisiert.¹² Ein breiteres Verständnis von Rassismus als strukturellem gesellschaftlichem Macht- und Dominanzverhältnis, das in alltäglichen Wissensbeständen, Diskursen und Praktiken institutionalisiert und gesellschaftlich normalisiert ist¹³, hat sich jedoch erst seit wenigen Jahren stärker etablieren können.

In Bezug auf die Untersuchung pädagogischer und institutioneller Ordnungen bedeutet das Einnehmen einer rassismus- und diskriminierungskritischen Perspektive, den Blick auf die normalisierten Verhältnisse von Über- und Unterordnung zu richten, die auf der Basis oftmals unscharfer Differenzzuschreibungen entlang natio-ethno-kulturell kodierter Unterscheidungen etabliert und reproduziert werden.¹⁴ Aus einer rassismus- und diskriminierungskritisch informierten Perspektive geraten somit auch institutionalisierte Wissens- und Handlungsformen (Normalitätserwartungen, Bewertungsmaßstäbe, Routinen) in den Blick, die dominanzkulturelle Muster und Ordnungen bestätigen und festigen.¹⁵

In Bezug auf das Themenfeld rassismus- und diskriminierungskritischer Professionalisierung schließen sich sowohl Fragen danach an, wie sich (biographische) Lernprozesse pädagogisch Professioneller im Kontext rassismusrelevanter Wissensordnungen vollziehen (bzw. wie sie von den Subjekten thematisiert werden), als auch nach den möglichen Konsequenzen, die sich daraus für die Gestaltung von Lehrer*innenbildung ziehen lassen.

Orientiert an biographieanalytischen Forschungsansätzen, wie sie u.a. in der Erwachsenenbildungs- und der Lehrer*innenbildungsforschung etabliert sind, wird Professionalisierung im vorliegenden Beitrag als ein heuristisches Konzept genutzt, das es erlaubt, Prozesse biographischer Wissensbildung vom Standpunkt der Subjekte her zu rekonstruieren. Aus dieser Perspektive beschreibt Professionalisierung einen „prinzipiell un abgeschlossenen Qualifizierungs-, Bildungs- und Lernprozess“¹⁶, der le-

¹² Für eine frühe Rezeption des britischen Rassismuskurses vgl. Annita Kalpaka / Nora Räthzel (Hg.): *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*, Berlin 1986.

¹³ Vgl. Anne Broden / Paul Mecheril: *Rassismus bildet. Einleitende Anmerkungen*, in: *Rassismus bildet*, hg. von dens., Bielefeld 2010, S. 7–23.

¹⁴ Vgl. Paul Mecheril: *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive*, in: *Migrationspädagogik*, hg. von Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim [u.a.], Weinheim 2010, S. 7–22.

¹⁵ Vgl. Birgit Rommelspacher: *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*, Berlin 1995.

¹⁶ Melanie Fabel-Lamla / Christine Wiezorek: *Schulentwicklung im Transformationsprozess – zum Verhältnis von Biographie und schulischen Reformprozessen*, in: *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*,

bensweltliches Erfahrungswissen und in Qualifizierungsprozessen erworbenes Fachwissen gleichermaßen umfasst. Rassismus- und diskriminierungskritische Professionalisierung empirisch zu untersuchen bedeutet somit, Prozesse der Wissensbildung im Kontext (migrations-)gesellschaftlicher Differenzordnungen in lebensgeschichtlicher Perspektive zum Gegenstand zu machen.

In der Studie, die diesem Beitrag zugrunde liegt, wird pädagogische Professionalisierung allerdings nicht auf die Bedeutung rassismusrelevanter Ordnungen und Wissensbestände im engeren Sinne fokussiert, sondern vor dem Hintergrund der breiteren Diskussion um ungleiche Bildungschancen in der Migrationsgesellschaft thematisiert. Ich gehe davon aus, dass mehrdimensionale Differenzordnungen und Anerkennungsverhältnisse für das Zustandekommen (de-)privilegierter Bildungszugänge und -verläufe in der Migrationsgesellschaft von Bedeutung sind. Neben Phänomenen und Erfahrungen, die im engeren Sinne als rassismusrelevant zu betrachten sind, sind weitere Aspekte für die Entstehung schulischer Differenz- und Ungleichheitsordnungen sowie Prozesse der In- und Exklusion in der Migrationsgesellschaft relevant. Dazu zählen etwa die nationalstaatliche Verfasstheit der Institution Schule und der damit verknüpfte „monolinguale Habitus“ sowie implizite Erwartungen an die zeitliche Ordnung von Schüler*innenbiographien, die sich an der Norm mononational sozialisierter und beschulter Lernenden orientieren.¹⁷ Auch Verschränkungen von natio-ethno-kulturell kodierten und sozio-ökonomischen (De-)Privilegierungen sind aus einer an Bildungsungleichheiten in der Migrationsgesellschaft orientierten Perspektive mit in den Blick zu nehmen.

In den nachfolgenden ausschnittshaften Rekonstruktionen wird exemplarisch gezeigt, wie biographisches Erfahrungswissen in Bezug auf (migrations-)gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse in den berufsbiographischen Erzählungen schulischer ‚Diversitätsakteur*innen‘ zum Tragen kommt und welche Bedeutung es für die professionellen Selbstverständnisse und Praktiken der Akteur*innen hat.

Biographisches Wissen in Professionalisierungsprozessen schulischer Diversitätsakteur*innen – exemplarische Rekonstruktionen

Dem oben skizzierten breiten Verständnis diskriminierungskritischer Bildung folgend, wurden für das laufende Projekt Pädagog*innen interviewt, die Aufgaben im Bereich ‚interkultureller‘ bzw. diversitätsbewusster

hg. von Georg Breidenstein und Fritz Schütze, Wiesbaden 2008, S. 327–345, hier S. 332.

¹⁷ Ingrid Gogolin: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, 2. Aufl. Münster 2008.

Bildung übernommen haben.¹⁸ Sie sind in der migrationsgesellschaftlichen Differenzordnung unterschiedlich positioniert, und nicht alle Interviewten haben selbst Erfahrungen mit Rassismus gemacht. Wenn im Folgenden die Bedeutung biographischen Erfahrungswissens für Professionalisierungsprozesse exemplarisch beleuchtet wird, rücken auch deshalb nicht nur Rassismuserfahrungen im engeren Sinne in den Blick, sondern die biographische Bearbeitung unterschiedlicher Facetten (migrations-)gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse, die eine Bedeutung für die (diskriminierungskritisch ausgerichteten) Professionsentwürfe der Akteur*innen haben. Während im ersten Beispiel lebensweltliche Mehrsprachigkeit als Kontext diskriminierungskritischer Professionalisierung relevant gesetzt wird, stehen im zweiten Beispiel familial tradierte Erfahrungen des (migrationsbedingten) sozialen Abstiegs im Zentrum.

In den Erzählungen der Akteur*innen werden (migrations-)gesellschaftliche Differenzverhältnisse und ihre Relevanz für die eigene (Berufs-)Biographie bisweilen explizit benannt und reflektiert. Meist werden sie jedoch vermittelt durch die Beschreibung konkreter sozialer Welten (z.B. des Aufwachsens) erkennbar, in denen die Biograph*innen sich bewegen.

Dies gilt auch für das folgende Beispiel, die biographische Erzählung von ‚Sora Ramírez‘.¹⁹ Zum Interviewzeitpunkt ist Frau Ramírez seit etwa vier Jahren als Lehrerin an einer Gemeinschaftsschule in einer deutschen Großstadt tätig und hat hier die Funktion einer Multiplikatorin für interkulturelle Bildung inne. Bereits zuvor war sie ohne offiziellen Auftrag in diesem Bereich engagiert. Mit einem Stellenanteil ist sie zudem im Bereich der Lehrer*innenfortbildung tätig.

Ihre biographische Erzählung eröffnet Frau Ramírez mit einer lokalen Verortung in A-Stadt, wo sie in den 1980er Jahren als Älteste von drei Geschwistern geboren und aufgewachsen ist. Ihre Eltern waren kurz zuvor aus politischen Gründen aus einem südostasiatischen Land nach A-Stadt geflüchtet. Der Vater, der vor seiner Flucht ein Wirtschaftsstudium absolviert hat, ist nach einer Umschulung im kaufmännischen Bereich tätig. Ihre Mutter, eine gelernte Schneiderin, übernimmt Verantwortung für die Erziehung der Kinder und den Haushalt der Familie. Ihr Aufwachsen beschreibt Sora Ramírez retrospektiv als äußerst „behütet“ (I, 28/33). Die Familie steht in ihrer Erzählung für einen geschützten Raum, der in Kontrast zu den dramatischen Erlebnissen der Eltern vor und auf der Flucht entworfen wird. Es deutet sich allerdings an, dass damit auch Limi-

¹⁸ Ich orientiere mich hier an den Begriffen, die im Feld genutzt werden.

¹⁹ Namen und Angaben, die Rückschlüsse auf die Identität der Interviewpartner*innen ermöglichen, wurden anonymisiert. Die gesprochene Sprache der wörtlich transkribierten Interviewpassagen wurde zur besseren Lesbarkeit leicht angepasst.

tierungen verbunden waren; so scheint sich der Bewegungsraum der Biographin in den ersten Lebensjahren eng auf die Familie zu begrenzen.

Der Übergang in die ‚Welt‘ jenseits der Familie, der sich in ihrer Erzählung mit dem Eintritt in die KiTa verbindet, erscheint vor diesem Hintergrund als eine scharfe Zäsur. Frau Ramírez verknüpft damit jedoch nicht nur ein Herausgerissenwerden aus dem vertrauten Familienkontext, sondern auch die Konfrontation mit einem sprachbezogenen Diagnose- und Normierungsregime: So wird sie nach einer schulärztlichen Untersuchung zum Besuch einer „besonderen“ (I, 31/31) Kindertagesstätte verpflichtet²⁰, die offenbar auf die Therapie sprachlicher Entwicklungsstörungen ausgerichtet ist und in einem anderen Teil der Stadt liegt.²¹ Die täglichen Beförderungsfahrten dorthin verbindet die Biographin mit schmerzhaften Trennungserfahrungen von ihren Eltern.

Die Bedeutung, die dieses biographische Erfahrungswissen für ihren Professionalisierungsprozess als ‚Diversitätsakteurin‘ hat, wird im Interview an vielen Stellen deutlich. Explizit wird sie besonders in der folgenden Passage:

Im Studium ist mir das erste Mal klar geworden weil ich diese eine Veranstaltung besucht habe – dass Mehrsprachigkeit ein Potenzial ist – sonst war es immer für mich – Mehrsprachigkeit ist son Hindernis – ja es war ja so typisch – also bei mir zum Beispiel dass man – dadurch dass ich jetzt – da ne andere Muttersprache habe dass ich Probleme im Deutschen hab – und alle Probleme die ich im Deutschen habe haben damit zu tun dass ich – mixe [I: (lacht leise)] [...] es war ja immer so im Kopf und auch meine Eltern [...] – deshalb kann ich auch nicht mehr so gut [die Familiensprache] weil die selber diese Vorstellung hatten [I: mhm] und sagten du sprichst jetzt nur Deutsch Deutsch Deutsch Deutsch= wir werden dich nicht im [Familiensprache] nicht fördern (I, 42/20–31).²²

Der Besuch der Lehrveranstaltung während ihres Lehramtsstudiums wird für Frau Ramírez zum ‚Aha-Erlebnis‘, weil er ihr eine veränderte Perspektive auf die eigene Sprachbiographie eröffnet.²³ Dass der eigene Blick da-

²⁰ Frau Ramírez spricht von einer Schulfähigkeitsuntersuchung; wie alt die Biographin zu diesem Zeitpunkt war, ließ sich nicht klären.

²¹ Die Seiten- und Zeilenangaben hinter wörtlichen Zitaten verweisen auf die jeweilige Belegstelle im Interview.

²² Die Transkriptionsausschnitte orientieren sich an der wörtlich gesprochenen Sprache; sie folgen nicht den üblichen Regeln der Grammatik. Trennstriche stehen für ein kurzes Absetzen, Unterstriche für Wortabbrüche, das Gleichzeichen für ein unmittelbar anschließendes Sprechen. Pausen von einer Sekunde oder mehr werden in Klammern angegeben. Großschreibung verweist auf laut gesprochene, Kursivsetzungen auf stark betonte Worte bzw. Passagen.

²³ Zum Konzept der Sprachbiographie vgl. Nadja Thoma: Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen, Bielefeld 2018.

rauf bis dahin durch eine Defizitperspektive auf Mehrsprachigkeit geprägt ist, verweist auf biographische Erfahrungen mit der Abwertung und Problematisierung mehrsprachiger Sozialisation, die bereits mit dem Übergang in die KiTa virulent werden. Die von Frau Ramírez gewählten Formulierungen deuten darauf hin, dass die Norm der Einsprachigkeit von den beteiligten Akteur*innen zum damaligen Zeitpunkt fraglos geteilt wird. In einer anderen Interviewpassage wird deutlich, dass die Problematisierung mehrsprachigen Aufwachsens auch von Lehrer*innen an die Eltern herangetragen wird:

und er (der Vater, D.S.) meinte auch ne – was die Lehrer immer g_sagt haben so ne das ist wichtig dass Deutsch gesprochen wird zu Hause und [die Familiensprache]_ ne das stört das andere – das – ist der Grund warum das Kind nicht so gut DEUTSCH spricht oder so ne das hat mein Vadder ja immer total ernst genommen (1) aber das hab ich auch dann später gesagt ja das hätte er ja ganz anders machen sollen und wenn ich mal Kinder haben sollte dann mach ich das genau /(lacht) andersrum/ und so ne – ähm und ähm – ja da gabs halt ganz viele Seminare dazu (II, 9/7–12).

In den Augen der Lehrer*innen gilt die Verwendung der Familiensprache als eine ‚Störung‘ im Prozess des Erwerbs der legitimen (Bildungs-) Sprache.²⁴ Dass Sora Ramírez’ Eltern sich an der Norm der Einsprachigkeit orientieren, indem sie zuhause Deutsch sprechen, lässt sich somit möglicherweise auch als eine Reaktion auf die Intervention der Pädagog*innen lesen, deren Rat die Eltern Folge leisten, um den Bildungserfolg der Tochter nicht zu gefährden.

Im biographischen Rückblick verknüpft Sora Ramírez die Erfahrungen mit diesem normierenden Sprachregime mit ihrem Studium, in dem sie zu einem Ausgangspunkt für die Entwicklung eines fachlichen Interesses an Mehrsprachigkeit werden. Zugleich wird das in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Thema erworbene Wissen zu einer Ressource für die Re-Interpretation der eigenen Sprachbiographie und zur Basis eines Gegenentwurfs für eine Spracherziehung, die sich explizit von der Abwertung der Familiensprache absetzt.

Im weiteren Studium belegt Sora Ramírez gezielt mehrere Veranstaltungen zu dem Thema und beteiligt sich auch selbst an diesbezüglichen Forschungen. Neben linguistischen Fragestellungen, die für sie aufgrund ihres Französischstudiums anschlussfähig sind, beschäftigt sie sich zunehmend aus sozialwissenschaftlicher Sicht damit, wie Sprache in gesell-

²⁴ Vgl. dazu: Sara Fürstenau / Heike Niedrig: Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt, in: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, hg. von Sara Fürstenau und Mechtild Gomolla, Wiesbaden 2011, S. 69–87.

schaftliche Machtverhältnisse eingebunden ist und was dies mit Diskriminierung zu tun hat:

dann nochmal später kam da noch mehr Seminare dazu von wegen wie wird Mehrsprachigkeit eigentlich in der Gesellschaft gesehen so und [...] was eigentlich von oben einfach – strukturell einfach – ne von den Machtverhältnissen schon gesagt wird dass Deutsch – ganz viel ne=also ganz viel Bourdieu hab ich da halt gelesen und [...] monolingualer Habitus warum das so wichtig ist, äh für wichtig gestellt wird [...] und auch so was wird von oben forciert ne – so auch Behördensprache find ich auch immer so total – bei vielen Sachen ne wo ich auch also deutsche Muttersprachler manchmal Probleme h_ =also wo einfach Hürden gesetzt werden [...] und dann – fand ich halt nochmal dann kam nochmal äh – ganz viele Seminare zu – Diskriminierung auch ne (3) und das passt ja dann auch dazu ne, man kann ja auch durch Sprache diskriminieren oder Strukturen – können diskriminieren (II, 9/20–10/7).

Das (Pädagogik-)Studium eröffnet für Sora Ramírez damit – über die Anschlussfähigkeit an biographische Erfahrungen – einen Raum für die Auseinandersetzung mit hierarchischen migrationsgesellschaftlichen (Sprach-)Ordnungen.

Die Aufmerksamkeit für diskriminierende Strukturen schärft sich im Verlauf ihres Professionalisierungsprozesses weiter. Dies steht in Frau Ramírez' Erzählung dabei in engem Zusammenhang mit ihrer Einbindung in professionelle Netzwerke, die die Rolle migrantisch positionierter Lehrer*innen fokussieren, mit denen sie gegen Ende ihres Studiums in Berührung kommt und in denen sie sich engagiert. Diese diskriminierungskritische Perspektive ist auch für ihren professionellen Handlungsentwurf als ‚interkulturelle Multiplikatorin‘ an ihrer Schule bedeutsam.

am Anfang war ich auch relativ so eher so – optimistischer Blick ne interkulturelle Erziehung – ist ja son optimistischer Blick auf [I: ja] Vielfältigkeit – aber muss man halt nen kritischen Blick auch drauf werfen – das war dann diese Rassismuskritik – (schnalzt) hat mich schon ein bisschen so ne nochmal kritischer denken lassen [I: mhm] ne was passiert da überhaupt und welche – Machtstrukturen gibt es institutionell und strukturell [...] (1) und ich durchleuchte viele Sachen die mir jetzt so passieren so mit dieser Brille es ist immer interessant vor allem – Schule [I: mhm] Bildung – wer sitzt da oben eigentlich – was passiert da [...] wieso – setzt sich das nicht durch oder ich gucke immer total auch als interkulturelle Multiplikation in meiner Schule gucke ich immer – automatisch wo sind da die durchsichtigen Barrieren [I: mhm] so was passiert da (I, 45/17–25).

Zwar bleibt die Beschreibung ihres konkreten Handelns als Multiplikatorin hier eher abstrakt; es deutet sich jedoch an, dass Frau Ramírez' Auseinandersetzung mit rassismustheoretischen Perspektiven insbesondere ihre

Wachsamkeit für Machtverhältnisse und Diskriminierungsstrukturen im schulischen ‚Normalbetrieb‘ fördert. So thematisiert sie an anderer Stelle im Interview, dass sie ihre Funktion nutzt, um in Konferenzen transparente Begründungen für Leistungsbeurteilungen und -prognosen einzufordern, die ihr als sozial ungerecht erscheinen.²⁵ Ihren Professionalisierungsprozess konstruiert Frau Ramírez als Perspektivverschiebung von einer ‚optimistischen‘ Orientierung an Interkulturalität hin zu macht- und herrschaftskritischen Perspektiven. Dies entspricht gewissermaßen der Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses; zudem deutet sich darin an, dass Frau Ramírez’ biographische Erfahrungen ihr nicht gleichsam von Beginn an eine machtkritische Sicht auf Differenzverhältnisse verliehen haben, sondern sie diese im Verlauf ihres Professionalisierungsprozesses ausbildet. (Dies spiegelt sich auch in ihrer Erzählung über ihre ersten eigenen Unterrichtsentwürfe wider, die sie selbst retrospektiv als kulturalistisch bewertet).²⁶

Auch in anderen Interviews werden Verknüpfungen zwischen je spezifischen biographischen Erfahrungen mit (migrations-)gesellschaftlichen Differenzordnungen und den Professionalisierungsprozessen der Akteur*innen deutlich; so etwa in der Erzählung von Ina Krohn, die hier lediglich kurz aufgegriffen werden kann.²⁷ Zum Zeitpunkt des Interviews war Ina Krohn zehn Jahre als Lehrerin an einer Gemeinschaftsschule tätig, davon etwa drei Jahre als ‚Multiplikatorin für interkulturelle Arbeit‘ und Leiterin der Beratungseinheit der Schule. Ihre biographische Erzählung beginnt Frau Krohn mit der Fluchtgeschichte ihrer Familie väterlicherseits aus der DDR in eine westdeutsche Großstadt. Insbesondere für ihren damals 14-jährigen Vater ist die Flucht mit Traumatisierungen, versperrten Bildungsmöglichkeiten und Erfahrungen des sozialen Abstiegs und wirtschaftlicher Not verbunden. Ina Krohns Mutter verzichtet nach ihrer frühen Heirat – aus Rücksicht auf die sozialen Unterlegenheitsge-

²⁵ Dabei werden auch hier Verknüpfungen mit biographischem Wissen sichtbar: Frau Ramírez verweist auf die Schulbiographien von Klassenkamerad*innen aus der Grundschule, die erst auf Umwegen zum Abitur gelangt sind, was sie rückblickend u.a. auf rassismusrelevante Leistungsbeurteilungen zurückführt.

²⁶ Zur kritischen Analyse essentialistischer Zuschreibungen an migrantisch positionierte Lehrer*innen im bildungspolitischen Diskurs vgl. Yalız Akbaba / Karin Bräu / Meike Zimmer: Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer:innen mit Migrationshintergrund, in: Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis, hg. von Karin Bräu, Viola Georgi, Yasemin Karakaşoğlu [u.a.], Münster 2013, S. 37–57.

²⁷ Diese Passage geht zurück auf Dorothee Schwendowius: Biographien und berufliches Engagement von ‚Diversitätsakteur:innen‘ in Schulen der Migrationsgesellschaft, in: Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse, hg. von Yalız Akbaba, Karim Fereidooni und Bettina Bello, Wiesbaden 2022, S. 193–215.

fühle ihres Mannes – auf eine höhere Bildung. Die Leid- und Entbehrungserfahrungen der Eltern werden über Erzählungen sowie durch diffuse, nicht verbalisierte Stimmungen in der Familie tradiert. In Kombination mit den hohen Bildungserwartungen des Vaters werden sie zu einem generationalen Vermächtnis, das gravierende Folgen für die Biographien beider Kinder hat. Ihre Jugendzeit erinnert Frau Krohn als ein Ringen um die Entwicklung eines eigenständigen Lebens- und Berufsentwurfs, das sie als einen ambivalenten Prozess zwischen Unterwerfung und Aufbegehren gegen Strukturen verinnerlichter Unterdrückung präsentiert.

Dabei nimmt sie eine stark reflektierende Perspektive auf diese familialen Erfahrungen ein. So thematisiert sie beispielsweise ein Schamempfinden in Bezug auf das „autoritätshörige“ (20/28) Verhalten ihrer Eltern, für das sie als Kind noch keine Interpretationsressourcen hat, das sie rückblickend aber auf deren Migrations- und soziale Degradierungserfahrungen zurückführt.

meine Eltern waren *fremd* hier in A-Stadt und kamen beide – also mussten beide auch mit sehr reduzierten Lebensverhältnissen, nicht so wie sie aufgewachsen waren [...] und hatten auch Verhaltensweisen – so (1) ähm dass die auch eingeschüchtert waren von bestimmten Dingen – das hab ich als Kind irgendwie – das war mir *unangenehm* aber ich hab das nicht so richtig fassen können das glaub ich – dass das vielen (1) Schülern heute auch so geht und das *erkenn* ich oft so in andern Settings mit denen ich heute zu tun hab (2/28–3/11).

Ihre Erzählung verweist somit auf Reflexionsprozesse, die es ihr ermöglichen, die gesellschaftlichen Dimensionen der mit ihrer Familiengeschichte und Jugend verbundenen Erfahrungen zu erschließen. Dies steht u.a. in Zusammenhang mit der Teilnahme an verschiedenen Langzeitfortbildungen, die den Teilnehmenden – so deutet sich an – Gelegenheiten zur Reflexion und Kommunikation biographischer Erfahrungen boten. Es wird ihr dadurch möglich, die Implikationen der familialen Migrations- und Degradierungserfahrungen für die eigene Biographie zu reflektieren. Sie entwickelt, so könnte dies in Orientierung an Pierre Bourdieu gefasst werden, ein Sensorium für Formen „symbolischer Gewalt“ und deren biographische Bedeutung.²⁸ Für ihr gegenwärtiges pädagogisches Handeln bildet dieses Reflexionswissen eine Ressource in der Interaktion mit Eltern und Schüler*innen: Es ermöglicht ihr, Verhaltensweisen, die von den institutionellen Erwartungen abweichen und daher meist delegitimiert werden, auf andere Weise zu lesen und zu bearbeiten.

²⁸ Vgl. Pierre Bourdieu: Die männliche Herrschaft, Frankfurt am Main 2005; Pierre Bourdieu: Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches, 2. Aufl. Wien 2005.

In ihrer Rolle als ‚interkulturelle Multiplikatorin‘ fördert Frau Krohn eine diskriminierungskritische Elternarbeit, indem sie auch von ihren Kolleg*innen die Reflexion der eigenen Normalitätserwartungen und eine Elternkommunikation „auf Augenhöhe“ (74/23) verlangt. Sie wirbt zudem für einen wertschätzenden Umgang mit Lebensformen der Familien im Stadtteil, problematisiert kulturalisierende Deutungen im Kollegium und fordert stattdessen einen Blick auf sozio-ökonomische Problemlagen der Familien ein.

Auch wenn hier lediglich ausschnittshafte Einblicke in die empirischen Fallrekonstruktionen gegeben werden können, zeigen beide Beispiele, wie biographisches Wissen in Bezug auf (migrations-)gesellschaftliche Differenzverhältnisse in den narrativen Konstruktionen individueller diskriminierungskritischer Professionalisierung bedeutsam (gemacht) wird. Zudem lässt sich in beiden Beispielen erkennen, wie dieses Wissen auch eine Ressource für professionelle Handlungsentwürfe der Akteur*innen wird, die auf den Abbau diskriminierender Strukturen und Praktiken in verschiedenen Bereichen schulischen Handelns zielen.

Biographieorientierte Zugänge als Ansatzpunkte für eine diskriminierungskritische Lehrer*innenbildung?

Die Auseinandersetzung mit biographischen Erfahrungen – den eigenen und den Erfahrungen anderer – bietet zweifellos ein Potenzial für die Sensibilisierung für gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse und ihrer Bedeutung für das eigene Gewordensein.

Auch wenn biographische Erzählungen für je einzigartige Geschichten stehen, enthalten sie immer auch Verweise auf den durch (mehrdimensionale) Differenzordnungen strukturierten „sozialen Raum“ sowie auf gesellschaftliche Diskurse und Institutionen, die bedeutsam für die eigene Lebensgeschichte sind.²⁹ Dieses biographische Wissen bietet im Hinblick auf eine diskriminierungskritisch orientierte Lehrer*innenbildung zweifellos ein Potenzial für Bildungs- und Professionalisierungsprozesse.³⁰ Dies setzt allerdings Reflexionsanlässe und -räume voraus, die eine Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit privilegierenden und diskriminierenden Strukturen des eigenen Aufwachsens und der eigenen Biographie insgesamt bieten. Mit Blick auf die universitäre Lehrer*innenbildung lässt

²⁹ Vgl. Pierre Bourdieu: Sozialer Raum und „Klassen“ [1985], 4. Aufl. Frankfurt am Main 2016.

³⁰ Vgl. dazu auch Julie Panagiotopoulou / Lisa Rosen: Professionalisierung durch (familiäre) Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit? Von biographischen Ressourcen zur biographisch gestützten Reflexion biographischer Praxis, in: Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft, hg. von Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu [u.a.], Wiesbaden 2016, S. 241–260.

sich ausgehend davon fragen, ob und wie Formate, die eine solche Reflexion ermöglichen, systematischer integriert werden können.³¹

Ich möchte hier zwei Ansätze anführen, die in der Debatte über pädagogische Professionalisierung bereits verschiedentlich diskutiert worden sind, und die m.E. auch für eine rassismus- und diskriminierungskritische Ausrichtung der Lehrer*innenbildung anschlussfähig sind: 1) die Arbeit am ‚eigenen Fall‘ in Form biographiereflektierender Ansätze und 2) die Arbeit an ‚fremden Fällen‘ in Form kasuistischer Zugänge.

1) Ansätze der pädagogischen Biographiearbeit³², die u.a. in der Erwachsenenbildung sowie in verschiedenen sozialpädagogischen Handlungsfeldern seit Längerem etabliert sind, laden dazu ein, sich reflektierend mit Aspekten der eigenen Lebensgeschichte und damit auch des gesellschaftlichen Gewordenseins auseinanderzusetzen. „Biographische Kommunikation“ kann zudem gezielt angeleitet werden, um in heterogen zusammengesetzten Gruppen Perspektivwechsel und -erweiterungen zu fördern, die dazu anregen, sich zu eigenen Erfahrungen und Bildern von Anderen neu ins Verhältnis zu setzen.³³ Dies bietet auch Potenziale für die Auseinandersetzung mit Verortungen im migrationsgesellschaftlichen Raum und der Bedeutung rassismusrelevanter (De-)Privilegierungen in der eigenen Biographie.

Solche Zugänge biographieorientierter Arbeit sind allerdings in mehrfacher Hinsicht voraussetzungsvoll. Dies betrifft zunächst die institutionellen Bedingungen: Biographiearbeit erfordert Vertrauen, Zeit und setzt entsprechende Kommunikationsräume sowie eine qualifizierte Begleitung voraus. Ob und in welcher Form biographieorientierte Ansätze in universitäre Settings integriert werden können und sollen, die nicht jenseits pädagogischer Hierarchien und Bewertungslogiken stehen, ist deshalb keine rein ‚technische‘ Frage, sondern erfordert differenzierte Abwägungen.³⁴ Werner Helsper warnt beispielsweise vor der Gefahr einer „übergreifshaften ‚Therapeutisierung‘“, die er dann gegeben sieht, wenn Biographiearbeit in universi-

³¹ In den aufgeführten Beispielen finden sich zwar Hinweise auf solche Reflexionsanlässe, allerdings ist dies kein Hinweis auf eine allgemeine Verankerung biographieorientierter Zugänge in der Lehrer*innenbildung.

³² Vgl. dazu Ingrid Mieth: Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis, Weinheim 2011.

³³ Heidi Behrens Cobet / Norbert Reichling: Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung, Neuwied/Kriftel/Berlin 1997.

³⁴ Zu den Risiken eines methodisch verkürzten Verständnisses von Biographiearbeit vgl. auch Daniela Rothe: Pädagogische Biographiearbeit. Ein Wissenschafts-Praxis-Projekt zur Professionalisierung pädagogischen Handelns, in: Biographisch lernen und lehren, Reflexionen – Denkanstöße – Praxismodelle, hg. von Steffen Kirchhof, Flensburg 2008, S. 147–167.

tären Lehr-Lernsettings quasi verordnet werde.³⁵ Er schlägt deshalb vor, solche Angebote lediglich fakultativ zu machen und dabei Professionelle einzubinden, die keine Prüfungsaufgaben wahrnehmen müssen. Allgemeiner gefasst stellt sich die Frage, (in)wie(fern) in einem an Credit Points und Workload orientierten Studium Räume geschaffen werden können, die der (gerade im Lehramtsstudium stark ‚durchgetakteten‘) Studienablauflogik entzogen sind und biographische Reflexion und Kommunikation ermöglichen. In Bezug auf die Auseinandersetzung mit biographischen Erfahrungen vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher und rassismusrelevanter Ordnungen ergeben sich zudem weitere Fragen; z.B. danach, wie solche Reflexions- und Kommunikationsprozesse angemessen begleitet werden können, wie eine Auseinandersetzung auch mit migrationsgesellschaftlichen Privilegierungen gestaltet sein kann und wie mit Lerngruppen gearbeitet werden kann, die sich (u.a. je nach Universitätsstandort) unterschiedlich zusammensetzen, weshalb bestimmte (z.B. nicht-weiße) Erfahrungswirklichkeiten mancherorts u.U. kaum repräsentiert sind.

2) Einen etwas anderen Zugang bieten kasuistische Ansätze.³⁶ Hier geht es um die methodisch angeleitete interpretative Auseinandersetzung mit dem ‚fremden‘ Fall, z.B. anhand ethnographischer Protokolle von Unterrichtsbeobachtungen oder Interviewtranskripten. Der ‚Fall‘ nimmt dabei eine Vermittlungsform zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handeln ein und ermöglicht eine handlungsentlastete Auseinandersetzung mit der Komplexität gesellschaftlicher und pädagogischer Praxis.³⁷ Die Arbeit mit Protokollen von Unterrichtssituationen kann dabei auch für Praktiken, Wissensbestände und institutionelle Bedingungen sensibilisieren, die rassismusrelevante Hierarchisierungen, Ein- und Ausschlüsse produzieren.

Auch die Auseinandersetzung mit biographischen Interviews, insbesondere mit Erzählungen über Bildungswege, kann in zweifacher Hinsicht zu einer rassismuskritischen Lehrer*innenbildung beitragen: Erstens eröffnen Biographien einen Zugang zum Individuell-Besonderen, weshalb sie potentiell dazu beitragen können, kulturalisierende Unterscheidungen und typisierende Bilder über ‚die Anderen‘ und bestimmte ‚Herkunftsmilieus‘

³⁵ Werner Helsper: Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession, in: Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln, hg. von Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider und Arno Combe, Wiesbaden 2018, S. 105–140, hier S. 133.

³⁶ Vgl. dazu Merle Hummrich / Astrid Hebenstreit / Merle Hinrichsen [u.a.] (Hg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns, Wiesbaden 2016; Thomas Geier: Reflexivität und Fallarbeit, in: Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft, hg. von Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril, Wiesbaden 2016, S. 179–199.

³⁷ Vgl. Alexandra Hoffend: Pädagogisches Verstehen. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. Fallstudienarbeit als Vermittlungsmöglichkeit, Münster 2010, S. 101.

infrage zu stellen. Zweitens eröffnen sie für (angehende) Pädagog*innen eine ‚Langzeitperspektive‘ auf die Implikationen, die institutionelle Barrieren und rassismusrelevante Praktiken in lebenszeitlicher Sicht für Bildungswege, Selbstverhältnisse und Zugehörigkeitsverständnisse von Lernenden haben. Dies ist insbesondere für angehende Pädagog*innen bedeutsam, die weder selbst (rassistische) Diskriminierung erfahren haben, noch aus ihrem nahen Umfeld damit vertraut sind.

Um rassismus- und diskriminierungsrelevante Handlungen, Routinen und Wissensbestände im Datenmaterial erkennen zu können, ist dabei eine Vermittlung interpretativer (Forschungs-)Zugänge und -kompetenzen in der Verknüpfung mit theoretischen Deutungsangeboten notwendig, die es ermöglichen, pädagogische Interaktionen und Bildungsprozesse rassismus- und diskriminierungskritisch lesen zu lernen.

Zurecht werden allerdings in der erziehungswissenschaftlichen Professionalitätsdebatte überhöhte Erwartungen an Professionalitätssteigerungen durch (biographische) Selbstreflexion problematisiert.³⁸ Dies gilt ebenso für mögliche Erwartungen, eine weniger diskriminierende schulische Praxis primär durch individuelle (Selbst-)Reflexionsleistungen der Pädagog*innen herbeiführen zu können. Dies zu betonen erscheint wichtig in Anbetracht der Tendenz, dass Verantwortung für Gelingen und Scheitern, auch in Bezug auf professionelles Handeln, zunehmend individualisiert wird, während institutionelle Voraussetzungen und gesellschaftliche Verhältnisse, in denen die Einzelnen handeln (müssen), oftmals wenig thematisiert werden.

Schlussgedanken

Die hier skizzierten Überlegungen in Bezug auf die Professionalisierung von Pädagog*innen sind aus einem spezifischen Forschungskontext heraus entstanden und geben zweifellos keine umfassende Antwort auf die Erfordernisse einer rassismuskritisch gestalteten universitären Lehrer*innenbildung. Um dieser näher zu kommen, sind umfassende, strukturelle Reformen notwendig, von denen hier abschließend lediglich einige genannt werden können: Rassismus- und diskriminierungstheoretische Perspektiven sind sowohl im bildungswissenschaftlichen Studium als auch in den Fachdidaktiken curricular als Querschnittsperspektive zu verankern. Dabei ist zu reflektieren, wann es geboten ist, die Komplexität gesellschaftlicher Differenzverhältnisse in ihrer Breite in den Blick zu nehmen, und wo es gilt, dezidiert rassismuskritische Perspektiven ins Zentrum zu

³⁸ Vgl. Antje Rothe / Tanja Betz: Biografische Erfahrungen und die Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte. Theoretische und empirische Perspektiven auf ein ungeklärtes Verhältnis, in: Zeitschrift für Grundschulforschung, 11 (2018), H.2, S. 285–300.

stellen.³⁹ Eine rassismus- und diskriminierungskritische Lehre setzt aber auch entsprechende Fortbildungen der Lehrenden voraus. Zudem bedarf es weiterführender Forschungen sowohl bezüglich der Frage, wie rassismuskritische Professionalisierung unterstützt werden kann, als auch darüber, wie Hochschulen selbst an der Produktion von rassismusrelevantem Differenzierungswissen sowie der Herstellung von Ein- und Ausschlüssen beteiligt sind. Notwendig sind zudem Netzwerk- und Empowermentstrukturen, die Lehramtsstudierende darin unterstützen, Rassismus in Schule (als professionellem Handlungsfeld) und Hochschule zu thematisieren und Strategien zu erarbeiten, wie sie der oft reflexhaften Abwehr dieses Themas begegnen können. Diese schlaglichtartig aufgeführten Aspekte müssten fraglos vertieft, konkretisiert und ergänzt werden; es ist zu erwarten, dass die notwendige Diskussion über eine rassismuskritische Lehrer*innenbildung dafür in Zukunft weitere Gelegenheiten bietet.

³⁹ Vgl. dazu auch: Karim Fereidooni / Nina Simon: Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang?, in: Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, hg. von dens., Wiesbaden 2021, S. 1–17, hier S. 8f.

**Kinder- und Jugendliteratur
im rassismussensiblen Literaturunterricht**

„ohne Rücksicht taxierten sie alles Weibliche“ –

Zur Relevanz rassismuskritischer Fachdidaktik am Beispiel aktueller Jugendliteratur¹

Basierend auf Erläuterungen zu Rassismus, Rassismuskritik sowie Prämissen und Herausforderungen rassismuskritischer Fachdidaktik möchten wir in unserem Beitrag die Relevanz einer derart ausgerichteten Fach- bzw. genauer Literaturdidaktik anhand eines aktuellen, exemplarisch ausgewählten Jugendromans skizzieren.² Die Notwendigkeit einer bisher nur marginal vertretenen rassismuskritischen Perspektive auf rassismusrelevante Sachverhalte in den Fachdidaktiken stellt dabei den Ausgangspunkt der nachfolgenden Betrachtung dar. Dies ist auch insofern von Bedeutung, als dass den Fachdidaktiken neben dem Generieren wissenschaftlicher Erkenntnisse die Aufgabe zukommt, diese in fachdidaktische Umsetzungsvorschläge zu übersetzen, nicht zuletzt deshalb, um Lehramtstudent*innen, Referendar*innen und Lehrer*innen einen Zugang zum Feld rassismuskritischer Fachdidaktik zu ermöglichen. Wie Strohschneider formuliert, „befasst sich Wissenschaft mit der Störung etablierten Wissens durch neue Erkenntnisse“.³ Dieses Zitat stammt aus der Rede des Präsidenten der Deutschen Forschungsgemeinschaft mit dem Titel *Über Wissenschaft in Zeiten des Populismus*. In diesem Vortrag befasst sich Strohschneider u.a. mit der Rolle von Wissenschaft und Wissenschaftler*innen in Zeiten, in denen Fake-News und Alternative-Facts verbreitet werden, Menschen sowie ihre Wahlentscheidungen davon beeinflusst werden und in denen

¹ Wolfgang Schnellbächer / Nur Öneren: *Unser wildes Blut*, München 2016, S. 33.

² Der vorliegende Text stellt eine Montage überarbeiteter Textteile der beiden folgenden Publikationen dar: Nina Simon / Karim Fereidooni: *Rassismuskritische Fachdidaktik*, in: *Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis. Beiträge für die Unterrichtsentwicklung*, hg. von Karim Fereidooni, Katharina Kraus und Kerstin Hein, Münster 2018, S. 17–30; Nina Simon: *Der Jugendroman Unser wildes Blut. Rassismuskritische Analyse und deutschdidaktische Überlegungen*, in: *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*, hg. von Karim Fereidooni und Nina Simon, Wiesbaden 2020, S. 411–434.

³ Peter Strohschneider: *Über Wissenschaft in Zeiten des Populismus*, in: *DFG-Magazin 3* (2017), zit. nach der URL: https://www.dfg.de/download/pdf/dfg_magazin/aus_der_forschung/forschung_magazin/2017/forschung_2017_03_beilage_dokumentation.pdf [zuletzt abgerufen am 02.08.2021], S. II–VII, hier S. VI.

ein genereller Antiintellektualismus auszumachen ist. Dem Zitat kann u.a. folgende Erkenntnis entnommen werden: Die Störung etablierten Wissens durch die Wissenschaft ist sinnvoll und notwendig und besitzt eine produktive Wirkung. Diesen Aspekt nehmen wir zum Anlass, um den konzeptionellen Mehrwert der Rassismuskritik für die Fachdidaktiken zu veranschaulichen.

Die ‚störende‘ Wirkung der wissenschaftlichen Konzeption der Rassismuskritik beinhaltet zwei Annahmen: Rassismus strukturiert unser Wissen und unser gesellschaftliches Zusammenleben und die Kritik an diesen gesellschaftlichen Verhältnissen und der Anspruch auf ein rassismussensibles Zusammenleben, Lernen, Beschulen und Beschultwerden kann nur Realität werden, wenn Kritik am Status Quo des rassismusrelevanten Zusammenlebens, Lernens, Beschulens und Beschultwerdens geübt wird. In einer Migrationsgesellschaft sind rassismuskritische Fachdidaktiken daher eine Notwendigkeit für angehende und bereits unterrichtende Lehrer*innen. Die Auseinandersetzung mit rassismusrelevanten Sachverhalten in den Fachdidaktiken unterschiedlicher Disziplinen erweitert den Handlungsspielraum und trägt zu einer Vermeidung der (Re-)Produktion von Rassismen bei. Die notwendigen Voraussetzungen stellen rassismuskritische fachdidaktische Überlegungen und rassismuskritische Unterrichtsplanungen dar, die nur dann erfolgen können, wenn zunächst fachwissenschaftliche Aspekte aus einer rassismuskritischen Perspektive reflektiert und damit einhergehend dekonstruiert worden sind. Neben dem Generieren fachdidaktisch-wissenschaftlicher Erkenntnis kommt den Fachdidaktiken zudem die Aufgabe zu, diese in fachdidaktische Umsetzungsvorschläge zu übersetzen, auch um Lehramtsstudierenden, Referendar*innen und Lehrer*innen einen Zugang zu rassismuskritischer Fachdidaktik zu ermöglichen. Basierend auf diesen Annahmen geht dieser Beitrag der Frage nach, unter welchen Prämissen rassismuskritische Fachdidaktik (er)möglich(t) werden kann und welche Herausforderungen sowie Konsequenzen sich daraus für literaturdidaktische Belange mit Blick auf den exemplarisch im Fokus stehenden Jugendroman *Unser wildes Blut* ableiten lassen.⁴ Dies geschieht, indem zunächst sowohl Rassismus als auch die wissenschaftliche Konzeption der Rassismuskritik erläutert und Überlegungen in Bezug auf rassismuskritische Fachdidaktiken entwickelt werden, bevor diese für ein Nachdenken über aktuelle Jugendliteratur fruchtbar gemacht werden.

⁴ Schnellbacher / Öneren [Anm. 1].

Rassismus und Rassismuskritik

Rassismus als globales Phänomen kann nicht ohne die Erfindung menschlicher ‚Rassen‘ gedacht werden, welche auf das Zeitalter der Aufklärung zurückgeht.⁵ Die Einteilung von Menschen in unterschiedliche ‚Rassen‘ (weiß, gelb, rot und schwarz) war die Legitimationsgrundlage, um in Europa die Universalität aller Menschen zu deklarieren und gleichzeitig auf dem afrikanischen Kontinent die Versklavung von Menschen zu rechtfertigen. Im Zeitalter der Aufklärung wurde (nicht von allen, aber von vielen einflussreichen Philosophen wie Kant und Hegel) behauptet, dass es legitim sei, afrikanische Menschen zu versklaven, weil sie auf einer niedrigeren Entwicklungsstufe als die *weißen* Europäer*innen stehen würden.⁶ Auch das Deutsche Reich war an der Versklavung und Ermordung afrikanischer Menschen und der Ausbeutung afrikanischer Staaten beteiligt.⁷ Rassismus ist wandlungsfähig und passt sich den gesellschaftlichen Bedingungen und dem Zeitgeist an. Mittlerweile geht der biologistische Rassismus Hand in Hand mit dem Neo- oder Kulturrassismus, der mit der Unterscheidungskategorie höher- bzw. minderwertiger Kulturen sowie der Unvereinbarkeit von Kulturen argumentiert.⁸ ‚Kultur‘ wird in diesem Zusammenhang u.a. mit der zugeschriebenen oder faktischen Religionszugehörigkeit gleichgesetzt, sodass Messerschmidt feststellt, dass „gegenwärtig kulturell begründete Spaltungen in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft durch die öffentlich praktizierte Dichotomisierung von Muslimen und Nicht-Muslimen [präsentiert werden], bei der Muslime als potenziell bedrohlich“ dargestellt werden.⁹

Die Vertreter*innen der Rassismuskritik gehen davon aus, dass Rassismus ein Strukturierungsmerkmal unserer Gesellschaft ist, sodass sich

⁵ Vgl. Henning Melber: „Jenes eigentliche Afrika...“. Eigen- und Fremdwahrnehmung der Sendboten europäischer Zivilisation, in: Schwarzweißheiten. Vom Umgang mit fremden Menschen, hg. vom Landesmuseum für Natur und Mensch, Oldenburg 2001, S. 76–81.

⁶ Vgl. George L. Mosse: Die Geschichte des Rassismus in Europa, Frankfurt am Main 2006.

⁷ Vgl. Gudrun Hentges: Schattenseiten der Aufklärung. Die Darstellung von Juden und ‚Wilden‘ in philosophischen Schriften des 18. und 19. Jahrhunderts, Schwalbach/Ts. 1999; Gudrun Hentges: „...nichts an das Menschliche Anklingende...“. Rassismus und Aufklärung – ein Widerspruch an sich?, in: Schwarzweißheiten. Vom Umgang mit fremden Menschen, hg. vom Landesmuseum für Natur und Mensch, Oldenburg 2001, S. 96–104.

⁸ Vgl. Étienne Balibar: Kultur und Identität, in: Konjunkturen des Rassismus, hg. von Alex Demirovic und Manuela Bojadzije, Münster 2002, S. 136–156.

⁹ Astrid Messerschmidt: Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus, in: Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft, hg. von Anne Broden und Paul Mecheril, 2. Aufl. Bielefeld 2011, S. 41–57, hier S. 51.

kein Mensch aus der rassismusrelevanten Matrix exkludieren oder für sich in Anspruch nehmen kann, in rassismusfreien Räumen zu leben und zu arbeiten.¹⁰ Rassismuskritik basiert vielmehr auf der Prämisse, dass jede Person, egal welcher sozialen Herkunft und ungeachtet der Intention nicht rassistisch sein zu wollen, rassismusrelevantes Wissen qua Sozialisation besitzt und sich ein Leben lang damit auseinandersetzen muss, um dieses Wissen zu dekonstruieren.¹¹ Rassismuskritiker*innen vertreten deshalb die Annahme, dass es sehr wohl rassismussensible, aber keine rassismusfreien Räume in unserer Gesellschaft geben kann, weil rassismusrelevantes – genauso wie etwa sexismus- und klassismusrelevantes – Wissen immer eine Rolle spielt, wenn sich Menschen begegnen. Zudem wird argumentiert, dass jede Person von Rassismus betroffen ist, weil Rassismus die Integrität aller Personen beschädigt.¹² Rassismuskritik bedeutet, wie es Mecheril und Melter ausdrücken, „zum Thema [zu] machen [und zu kritisieren], in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismen vermittelt sind und Rassismus verstärken“.¹³ Damit unterscheidet sich Rassismuskritik maßgeblich vom Konzept des sogenannten Anti-Rassismus¹⁴, dem es nicht nur an gesellschafts- und insbesondere macht- und herrschaftstheoretischer Fundierung mangelt, sondern das mittlerweile zudem als überholt und abgelöst von Rassismus- bzw. weiter auch Herrschaftskritik betrachtet werden kann. Die dem Anti-Rassismus (und analog dazu auch dem Anti-Klassismus oder Anti-Sexismus) zumindest implizite Annahme besteht dabei darin, dass rassismus- (bzw. klassismus- oder sexismus-)freie Räume existieren können. Der Anti-Rassismus ver-

¹⁰ Vgl. Karim Fereidooni / Meral El: Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden 2017.

¹¹ Vgl. Karin Scherschel: Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren, Bielefeld 2006; Anja Weiß: Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit, 2. Aufl. Wiesbaden 2013.

¹² Vgl. Eske Wollrad: Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit, in: Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft, 2. Aufl., hg. von Anne Broden und Paul Mecheril, Bielefeld 2011, S. 141–162, hier S. 142.

¹³ Claus Melter / Paul Mecheril: Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus, in: Migrationspädagogik, hg. von Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim [u.a.], Weinheim/Basel 2010, S. 150–178, hier S. 172.

¹⁴ Vgl. Markus Tiedemann: Aufgeklärter Antirassismus. Eine Herausforderung für die philosophische Bildung, Vortrag auf der digitalen Tagung: Neue Perspektiven auf eine kultur- und humanwissenschaftlich orientierte Deutschdidaktik – Interdisziplinäre und internationale Sichtweisen auf eine rassismussensible Lehre und Ausbildung an Schulen und Universitäten, 02.–03.06.2021.

kennt damit nicht nur, aber vor allem auch die genannte Involviertheit aller in gesellschaftliche (Differenz-)Verhältnisse, die die Imagination herrschaftsfreier Räume eben gerade *nicht* ermöglicht und die sich somit auch deutlich von den Zielen einer rassismuskritischen Pädagogik und Didaktik unterscheidet.

Rassismuskritische Fachdidaktiken – Prämissen und Herausforderungen

Rassismuskritische Fachdidaktik macht es erforderlich, theoretisch fundiert rassismuserlevante Sachverhalte der einzelnen Fachwissenschaften herauszuarbeiten und zu dekonstruieren, da dies die notwendige Voraussetzung für fachdidaktische Überlegungen darstellt. Durch eine solche theoretische Fundierung wäre zweierlei erreicht: Zum einen könnten rassismuskritische Fachdidaktiken so einen Beitrag dazu leisten, die bisher häufig inhärente Reproduktion von Rassismen in ihren Disziplinen zu verringern, zum anderen könnte sie dahingehend produktiv gemacht werden, als dass Fachdidaktiken als solche zu gesellschafts- und insbesondere rassismustheoretisch fundierteren werden. Um dieses Ziel zu erreichen, muss Rassismuskritik integraler Bestandteil der Ausbildung von Lehrer*innen werden.¹⁵ Damit einhergehend sollte die Ausbildung u.a. zu einer Auseinandersetzung mit den von Messerschmidt herausgearbeiteten Distanzierungsmustern im Umgang mit Rassismus anregen.¹⁶

Ein weiteres unabdingbares Moment ist die Entwicklung von Standpunktreflexivität und damit einhergehend die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins in Bezug auf das Zusammenwirken von Wissen und Macht. Von Bedeutung ist dies keineswegs einzig mit Blick auf eine rassismuskritische fachdidaktische Praxis, sondern auch für rassismuskritische Fachdidaktik(en) als Wissenschaft(en). Denn auch wissenschaftliches Sprechen ist laut Mecheril „ein Sprechen, das eine soziale Ausgangsposition hat“¹⁷, weshalb nach Haraway ein „Kenntlichmachen des Ortes, von dem aus gesprochen wird“¹⁸, und die daraus resultierende Positionierung insofern entscheidend ist, als dass sie „Verantwortlichkeit impliziert für die

¹⁵ Vgl. Karim Fereidooni: Didaktik der Rassismuskritik für die Politische Bildung?!, in: Politik unterrichten 31 (2016), H.1, S. 29–33, hier S. 33.

¹⁶ Vgl. Messerschmidt [Anm. 9].

¹⁷ Paul Mecheril: Wer spricht und über wen? Gedanken zu einem (re-)konstruktiven Umgang mit dem Anderen des Anderen in den Sozialwissenschaften, in: Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen, hg. von Wolf-Dietrich Bukow und Michael Ottersbach, Wiesbaden 1999, S. 231–266, hier S. 242.

¹⁸ Donna Haraway: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen, Frankfurt am Main 1995, S. 87.

Praktiken, die uns Macht verleihen“.¹⁹ Rassismuskritische Fachdidaktik kann somit nur gelingen, wenn eine konsequente Reflexion auf das eigene Involviertsein in gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse stattfindet: Sowohl Lehrkräfte als auch die Schüler*innen sind von Rassismus betroffen, wenngleich auf möglicherweise unterschiedliche Art und Weise. Dies gilt es, parallel zu einer rassismuskritischen Analyse und Dekonstruktion des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes, stets für fachdidaktische Überlegungen produktiv zu machen. Da die Sprechposition, aus der ein Unterrichtsgegenstand behandelt wird, spätestens in der unterrichtlichen Praxis unausweichlich performativ wirksam wird, müssen die vorangehenden fachdidaktischen Reflexionen beispielsweise ein Fragen danach beinhalten, welche Konsequenzen sich aus der jeweiligen Sprechposition für die Behandlung des Gegenstands im Unterricht ableiten lassen. Eng verbunden damit ist allerdings zugleich die Gefahr, durch rassismuskritische Fachdidaktiken Differenz zu reproduzieren, weshalb eine konsequente Reflexion auf etwaige Zuschreibungen und Essentialisierungen erforderlich ist. Zugleich muss bedacht werden, dass eine solche nicht in eine Nivellierung real bestehender Ungleichheitsverhältnisse und daraus resultierender Subjekt-Positionen münden darf.²⁰ Es ist von zentraler Bedeutung, dieses Dilemma im Rahmen fachdidaktischer Überlegungen konsequent zu bedenken.²¹

Zuletzt sei an dieser Stelle die Fokussierung auf ein spezifisches Differenzverhältnis thematisiert, die neben potentiellen Chancen auch Risiken mit sich bringen kann: So kann eine Konzentration auf ein Differenzverhältnis zu einem vertieften Verständnis der Wirkungsmechanismen von Diskriminierung beitragen und zugleich zur (Selbst-)Reflexion in Bezug auf das eigene Involviertsein in dieses spezifische Differenzverhältnis anregen. Ein so erworbenes Verständnis kann schließlich schrittweise für ein Nachdenken über das komplexe Ineinanderwirken von Diskriminie-

¹⁹ Ebd.

²⁰ Vgl. Paul Mecheril: Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung, in: Migrationspädagogik, hg. von Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim [u.a.], Weinheim/Basel 2010, S. 179–189.

²¹ Ausführlicher dazu vgl. Simon / Fereidooni [Anm. 2], S. 17–30. Eine didaktische Konzeption, die dieses Dilemma (in Kontexten, in denen über Differenzverhältnisse nachgedacht wird,) berücksichtigt, wird auch hier diskutiert: Mai-Anh Boger / Nina Simon: zusammen – getrennt – gemeinsam. Rassismuskritische Seminare zwischen Nivellierung und Essentialisierung von Differenz, in: movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung, 2 (2016), [Themenheft: Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft, hg. von Kijan Espahangizi, Sabine Hess, Juliane Karakayali [u.a.]], S. 163–176.

rungsformen, das mit dem Paradigma Intersektionalität gefasst wird²², fruchtbar gemacht werden. Zudem wird es durch die Fokussierung auf die Differenzkategorie ‚Race‘ *weißen* Schüler*innen nicht ermöglicht, sich anstelle einer Auseinandersetzung mit durch Rassismus bedingten Privilegien unter Bezugnahme auf eine andere, sie benachteiligende Diskriminierungsform einzig mit ihrer Marginalisierung auseinanderzusetzen. Allerdings birgt die Fokussierung auf ein einzelnes Differenzverhältnis auch das Risiko in sich, eine Hierarchisierung unterschiedlicher Diskriminierungsformen zu suggerieren: Wenn eine *weiße*, queere, behinderte Person aus einer Arbeiter*innenfamilie bedingt durch eine rassismuskritisch ausgerichtete Fachdidaktik ausnahmslos Privilegien reflektieren soll, besteht die Gefahr, andere Differenzverhältnisse zu nivellieren.²³ Hinzu kommt, dass rassismuskritische Fachdidaktiken tendenziell Gefahr laufen, durch Essentialisierung das Bild einer homogenen Gruppe von Schüler*innen of Color zu zeichnen und somit nicht zu problematisieren, dass zwar alle Schüler*innen of Color Schüler*innen of Color sind und somit Rassismuserfahrungen machen, zeitgleich aber auch alle Schüler*innen of Color nicht *nur* Schüler*innen of Color sind: Bei einer ausnahmslosen Fokussierung auf Rassismuskritik könnte aus dem Blick geraten, dass ein heterosexueller, cis-Schüler of Color aus einer Akademiker*innenfamilie gesellschaftlich anders positioniert ist als eine queere Person of Color aus einer Arbeiter*innenfamilie.²⁴ In der Konsequenz bedeutet das, dass Intersektionalität im Kontext rassismuskritischer Fachdidaktik auch deshalb Berücksichtigung erfahren sollte. Wie und an welcher Stelle, ist stets neu auszuloten: Neben erkenntnistheoretischen Vorlieben in Bezug auf die Produktion von wissenschaftlichem, fachdidaktischem Wissen ist dies in der fachdidaktischen Praxis nicht zuletzt abhängig davon, wie die jeweils zu unterrichtenden Schüler*innen positioniert sind und auch, wie es die unterrichtende Lehrkraft ist. Im Folgenden soll anhand eines Jugendromans skizziert werden, (in)wie(fern) das Erläuterte für rassismuskritische literaturdidaktische Überlegungen fruchtbar gemacht werden kann.

²² Vgl. Kimberlé W. Crenshaw: Die Intersektion von ‚Rasse‘ und Geschlecht demarginalisieren. Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik, in: Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts, hg. von Helma Lutz, María Teresa Herrera Vivar und Linda Supik, Wiesbaden 2010, S. 33–54.

²³ Es besteht zumindest die Gefahr, den Eindruck zu erwecken, dass dies Ziel rassismuskritischer Fachdidaktik sei.

²⁴ Mit Cis-Gender sind Personen gemeint, deren Geschlechtsidentität mit ihrem zugewiesenen und sozial konstruierten Geschlecht übereinstimmt.

Rassismuskritische Literaturdidaktik am Beispiel von *Unser wildes Blut*

Alexander liebt seine Mitschülerin Aysel. Doch es ist eine Liebe, die nicht sein darf. Denn Aysel ist Muslimin und Alexander Christ. Die beiden haben keine Chance. Aysels Bruder İlhan [sic!] ²⁵, der auf dieselbe Schule geht, wacht mit Argusaugen über die Ehre seiner Schwester. Er hat sich sein eigenes Bild von der ‚freien Liebe‘ gemacht. Aber so leicht gibt Alexander nicht auf... ²⁶

So lautet der Klappentext des im Folgenden exemplarisch im Zentrum stehenden Jugendromans *Unser wildes Blut*. Anhand des Jugendromans soll zunächst gezeigt werden, inwiefern sich darin eine (Re-)Produktion von Rassismen sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der narratologischen und der sprachlichen Ebene ausmachen lässt, bevor davon ausgehend mögliche Konsequenzen für rassismuskritisch informierte literaturdidaktische Belange skizziert werden, die auf ein Hinterfragen vorherrschender Wissensbestände und damit auf eine Verringerung von Exklusionsmechanismen abzielen ²⁷. Vorwegzunehmen ist den folgenden Überlegungen dabei, dass die Trennung in die genannten Ebenen (der inhaltlichen, narratologischen und sprachlichen) einzig zu analytischen Zwecken erfolgt, da die Ebenen als fortwährend ineinanderwirkend und sich damit auch wechselseitig hervorbringend verstanden werden müssen.

Werden Inhalt, Sprache und Narratologie des Jugendromans *Unser wildes Blut* aus einer rassismuskritischen Perspektive dekonstruiert, wird schnell Folgendes ersichtlich: Eine (Re-)Produktion von Rassismen lässt sich auf allen Ebenen in mehrfacher Hinsicht feststellen. Mit Blick auf die inhaltliche Ebene zeigt sich dies etwa an einer (Re-)Produktion von kulturellem Rassismus und dem damit verwobenen Phänomen der Kulturalisierung. So wird im Roman fortlaufend unterschieden zwischen der *deutschen, eigenen Kultur* und der *Kultur der muslimischen Anderen*. ²⁸ Einhergehend damit verwundert es aufgrund dieses spezifischen, nämlich antimuslimischen Rassismus kaum, dass innerhalb dieser (Re-)Produktion auch die Geschlechterbilder in antimuslimischen Diskursen (re-)produziert werden. In Bezug auf den *muslimischen* Mann im antimuslimischen Diskurs herrschen zwei Fremdbilder vor, die dem emanzipierten *weißen*

²⁵ Der Name İlhan wird im Roman konsequent falsch geschrieben.

²⁶ Schnellbächer / Öneren [Anm. 1].

²⁷ Ausführlicher dazu vgl. Simon [Anm. 2], S. 411–434.

²⁸ Vgl. etwa folgende Textstellen: „ein deutscher Junge und ein türkisches Mädchen mit einem Kopftuch“ (Schnellbächer / Öneren [Anm. 1], S. 21); „Said setzte gleich mit der Frage nach, ob Alex ihre Kultur beleidigen wolle“ (ebd., S. 41); „Habt ihr euch jemals gefragt, [...] wie wir uns wirklich fühlen in eurem [...] Land?“ (ebd., S. 268).

Selbstbild jeweils gegenüber gestellt werden²⁹: zum einen das des aggressiven Jungen, zum anderen das des *muslimischen* Mannes als Frauenverächter.³⁰ Zudem ist das Phänomen der „Arabisierung und Islamisierung sexueller Gewalt im öffentlichen Raum“ von Bedeutung.³¹ Im Rahmen dieser ist die Sexualität der *muslimischen Anderen* brutaler, aggressiver und unmittelbarer als die des *weißen* Mannes, dessen sexuelles Gewaltpotenzial dadurch unberücksichtigt bleibt.³² Resultierend daraus gilt es, die Körper *weißer* Frauen zu verteidigen und vor den Händen der *muslimischen Anderen* zu beschützen.³³ Im Roman stellt İlhan, der Bruder von Aysel, eine Mischung aus der Figur des aggressiven, triebgesteuerten Jungen und der des *muslimischen* patriarchalen Frauenverächters dar, was sich etwa in Schilderungen zeigt wie „ohne Rücksicht taxierten sie [die *muslimischen* Jugendlichen/jungen Männer, N.S.] alles Weibliche“.³⁴ Die „deutsche[n] Männer“ werden aus İlhans Perspektive als passive Wesen beschrieben³⁵, die die *Aufgabe*, ihre *weißen* Frauen zu beschützen, zwar erkennen, aufgrund ihrer Angst vor den *muslimischen* Männern aber nicht wahrnehmen können. Einzig der *weiße* Alexander findet – zum Helden stilisiert – den *Mut*, İlhan mit seiner Verachtung für dessen frauenfeindliches Verhalten zu konfrontieren und wird so als Kontrastfolie zu İlhan und damit stets auch als kontrastierende Erzählperspektive entworfen: sowohl als Beschützer *weißer* Frauen als auch als Frauen wertschätzender und mit Respekt behandelnder Romantiker, der Briefe an Aysel schreibt und sie aus den patriarchalen Verhältnissen, in denen sie sich befindet, *retten* möchte. Hinsichtlich der *muslimischen* weiblichen Jugendlichen bzw. jungen Frau ist zunächst festzuhalten, dass die Bemessung von Emanzipation in sexualisierten antimuslimischen Diskursen nicht anhand der ungleichen Verteilung von Einkommen, Status und Arbeit erfolgt, sondern anhand des Abstands zwischen der *muslimischen* und der *westlichen/christlichen*

²⁹ In Bezug auf antimuslimischen Rassismus impliziert *weiß* v.a. auch ‚westlich‘ bzw. ‚christlich‘. Dies wird allerdings nur an den Textstellen explizit hinzugefügt, an denen es für die Nachvollziehbarkeit der Ausführungen notwendig erscheint.

³⁰ Vgl. Susann Fegter: Von raufenden Jungs und türkischen Jungmännern. Oder: Wie männliche Aggressivität Erziehungswirklichkeiten in der Migrationsgesellschaft ordnet, in: Das Geschlecht der Migration. Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen, hg. von Isabelle Diehm und Astrid Messerschmidt, Opladen/Berlin/Toronto 2013, S. 23–41.

³¹ Meltem Kulaçatan: Die verkannte Angst des Fremden. Rassismus und Sexismus im Kontext medialer Öffentlichkeit, in: Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart, hg. von María do Mar Castro Varela und Paul Mecheril, Bielefeld 2016, S. 107–117, hier S. 112.

³² Vgl. ebd.

³³ Vgl. ebd., S. 113.

³⁴ Schnellbacher / Öneren [Anm. 1], S. 33.

³⁵ Ebd., S. 62.

Frau³⁶: Die *muslimische* und vor allem die Kopftuch-tragende *muslimische* Frau gilt als unemanzipiert, defizitär und rückständig und wird damit zum Symbol für all das, was *christliche*, *westliche* Gesellschaften bzw. *weiße* Frauen vermeintlich überwunden haben.³⁷

Im Roman wird diese *muslimische* Frau von Aysel – dem Mädchen, in das Alexander verliebt ist – repräsentiert. Ihre literarisch inszenierte Unterdrückung erfolgt etwa durch ihren gesenkten Blick und ihre wiederholt beschriebene Angst, insbesondere vor ihren *muslimischen* Brüdern, deren Resultat eine vollkommen handlungsunfähige Figur darstellt, was sich unter anderem in Folgendem zeigt: Aysel, die *muslimische* Jugendliche/junge Frau, ist „in stets panischer Angst einem [ihrer] Brüder zu begegnen“.³⁸ Einhergehend damit soll Aysel – gemäß des (re-)produzierten Bildes der patriarchalen Familienstruktur – zwangsverheiratet werden und wird von ihrer Familie eingesperrt.³⁹ Die Kontrastfolie in Form eines *weißen* Mädchens stellt insbesondere Emilie dar, die – als Repräsentantin der ‚Emanzipation‘ – ein freies Leben inklusive freier Liebe lebt, allerdings dafür von İlhan, als zentralem Repräsentanten des *muslimischen Mannes*, nicht nur verachtet, sondern auch missbraucht wird.

Mit Blick auf die sprachliche Ebene zeigt sich die (Re-)Produktion von Rassismus etwa im Gebrauch der Metapher ‚wildes Blut‘. Dass diese fast ausnahmslos für İlhan verwendet wird, ist kein Versehen oder Zufall, sondern aus rassistuskritischer Perspektive bedeutsam: ‚Delikanlı‘ stellt einen Ausdruck für jegliche männliche Jugendliche dar, der auf Deutsch in etwa mit ‚Halbwüchsige‘ übersetzt werden kann und der hier eine Ethnisierung erfährt. Obgleich Alexander und İlhan ungefähr gleich alt sind und der Ausdruck somit auf beide angewendet werden könnte, ist es nur İlhan, dessen Handlungen kontinuierlich durch sein „in Wallung gebrachtes Blut“ bzw. sein „junges wildes Blut“ beeinflusst werden.⁴⁰ Die daraus resultierende literarische Stilisierung des wilden, affektgesteuerten, *muslimischen* jungen Mannes erfährt in der Schilderung seines Umgangs mit Frauen eine weitere Verschärfung, die ihn zugleich zur Figur des *muslimischen* patriarchalen Frauenverächters werden lässt. İlhan und seine ebenfalls als *muslimisch* markierten Freunde werden als triebgesteuerter, frauen-

³⁶ Vgl. Birgit Rommelspacher: Feminismus und kulturelle Dominanz. Kontroversen um die Emanzipation der muslimischen Frau, in: Der Stoff, aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz, hg. von Sabine Berghahn und Petra Rostock, Bielefeld 2009, S. 395–411, hier S. 401.

³⁷ Vgl. Astrid Messerschmidt: ‚Nach Köln‘. Zusammenhänge von Sexismus und Rassismus thematisieren, in: Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart, hg. von María do Mar Castro Varela und Paul Mecheril, Bielefeld 2016, S. 159–172, hier S. 163.

³⁸ Schnellbacher / Öneren [Anm. 1], S. 80.

³⁹ Vgl. ebd., S. 173 und S. 195.

⁴⁰ Ebd., S. 63 u. S. 264.

feindlicher und *weiße* Frauen erniedrigender Mob gezeichnet. Die Schilderungen der nächtlichen Ausflüge der *muslimischen* jungen Männer, wie sie im Roman erfolgen⁴¹, weisen dabei eine große Ähnlichkeit zu den medialen antimuslimischen Diskursen im Anschluss an die Silvesternacht 2015 in Köln auf. Diese Ähnlichkeit wird durch die personale Erzählperspektive İlhan zusätzlich vergrößert, was sich beispielsweise an folgendem Ausschnitt zeigt: „immer berauscher empfand İlhan [sic!] die Ausflüge in die Nacht. Dieses Land war so voller unsicherer Geschöpfe, die sein wildes Blut mit ihrer nach außen getragenen Weiblichkeit zum Kochen brachten, die man nur zu erobern brauchte.“⁴²

Hinsichtlich der narratologischen Ebene zeigt sich die (Re-)Produktion von Rassismus im Roman *Unser wildes Blut* als maßgeblich verschränkt mit dem und hervorgebracht durch den sog. ‚weißen Blick‘: Das Konzept des ‚white gaze‘ geht zurück auf die Foucault’schen Überlegungen zu Blickregimen. In Bezug auf den ‚medizinischen Blick‘ hat er herausgearbeitet, dass dieser Teil des Prozesses medizinischer Diagnostik ist, der durch Machtverhältnisse zwischen Ärzt*innen und Patient*innen und dem gesellschaftlich (re-)produzierten Überlegenheitsanspruch ärztlichen Wissens gekennzeichnet ist. Foucault macht diesen Blick als Teil eines Machtapparates aus, der auf aus Herrschaftsverhältnissen erwachsenden Dynamiken basiert und einen disziplinierenden Mechanismus etwa der Selbstregulierung darstellt, der in Gefängnissen und Schulen wirkt.⁴³ Said zufolge charakterisiert der ‚postkoloniale Blick‘ die Beziehung zwischen Kolonisierenden und Kolonisierten, mittels dessen die Kolonisierten von den Kolonisierenden zu ‚Anderen‘ gemacht werden, sodass er Subjekte, also die Kolonisierenden, und Objekte, also die Kolonisierten, hervorbringt.⁴⁴ Gemein ist diesen Blicken, dass sie jeweils den Blick aus der privilegierten, unmarkierten – und damit etwa *weißen* oder männlichen – Subjektposition darstellen, mittels dessen die (je) marginalisierte Subjektposition markiert wird.

Die narratologische Gestaltung des Jugendromans betreffend zeigt sich dies bereits in der Einteilung der Buchkapitel und der daraus resultierenden Erzählperspektiven: Es wird ausnahmslos zwischen Kapiteln, die die Überschrift „İlhan“ tragen und die aus der personalen Erzählperspektive İlhan verfasst sind, und Kapiteln mit der Überschrift „Alexander“, die aus der Figurenperspektive Alexanders geschrieben sind, hin- und hergewechselt. Aysel selbst taucht allerdings nicht nur in dieser Untertei-

⁴¹ Vgl. Schnellbacher / Öneren [Anm. 1], S. 33 u. S. 62.

⁴² Ebd., S. 62.

⁴³ Vgl. Michel Foucault: Die Geburt der Klinik: Eine Archäologie des ärztlichen Blicks, Frankfurt am Main 1988.

⁴⁴ Vgl. Edward Said: Orientalism: Western Conceptions of the Orient (New edition) [1978], London 1991.

lung nicht auf, sondern auch innerhalb der einzelnen Kapitel kommt sie kaum zu Wort. Ihre vereinzelt längeren Redeanteile lassen sich nur in Kapiteln mit der Überschrift „Alexander“ finden und bestehen aus ihren Briefen an ihn, wodurch zum einen die Unterdrückung der *muslimischen* Frau durch den *muslimischen* Mann – hier also v.a. durch ihren *muslimischen* Bruder İlhan – zum Ausdruck kommt, zum anderen romanübergreifend das Bild einer *muslimischen* Frau (re-)produziert wird, die nicht für sich selbst sprechen kann – weil sie nicht darf und/oder weil sie dazu nicht in der Lage ist.

Rassismuskritisch ausgerichtete Literaturdidaktik, die auf Gegenstände der Affirmation, wie den genannten Jugendroman, fokussiert, kann somit – werden diese Gegenstände wie skizziert analysiert und einhergehend damit dekonstruiert – dazu beitragen, Bildungsprozesse anzustoßen, die auf ein Hinterfragen anstelle eines Fortschreibens hegemonialer Logiken und damit eine Verringerung von Exklusionsmechanismen abzielen. So könnten der Inhalt ebenso wie die sprachliche und narratologische Gestaltung des Romans rassismuskritisch reflektiert werden, indem Schüler*innen beispielsweise dazu angeregt werden, den im Jugendroman festzustellenden *weißen* Blick herauszuarbeiten, zu analysieren und anknüpfend an ein so erworbenes Verständnis des zugrundeliegenden Konzepts des ‚gaze‘ dazu angehalten werden, diesen *weißen* Blick auch in anderen Textgattungen, etwa in Medienberichten, als solchen zu identifizieren und zu problematisieren. Eine rassismuskritisch informierte Perspektive ist allerdings nicht einzig mit Blick auf Gegenstände der Affirmation bedeutsam, sondern auch hinsichtlich solcher der kritischen Reflexion: Im postmigrantisches Theaterstück *Verrücktes Blut* etwa werden mittels inhaltlicher, sprachlicher und dramaturgischer Gestaltung hegemoniale Logiken, auch hier insbesondere antimuslimischer Rassismus, dekonstruiert.⁴⁵ Um diese Dekonstruktion allerdings als solche zu erkennen, bedarf es ebenfalls einer Perspektive, die um das bis hierhin Ausgeführte weiß. Eine solche Perspektive nämlich stellt unseres Erachtens die unabdingbare Voraussetzung dafür dar, um basierend darauf literaturdidaktische Überlegungen zur Behandlung auch derartiger Gegenstände im Deutschunterricht anstellen zu können und Schüler*innen beispielsweise dazu anzuregen, die im Stück auszumachenden sprachlichen Mittel, die auf die Dekonstruktion der in ihm problematisierten Rassismen abzielen, zu analysieren.

Weiterhin ließe sich auch eine Kombination von Gegenständen der Affirmation und solchen der Reflexion für literaturdidaktische Belange fruchtbar machen. Dadurch könnte zum einen ein Bewusstsein dafür

⁴⁵ Ausführlicher dazu vgl. Simon [Anm. 2], S. 411–434; Nina Simon: *Verrücktes Blut*. Rassismuskritik und Empowerment, in: *Deutschunterricht* 69 (2016), H.6 [Themenheft: Migration und Literatur, hg. von Gabriela Paule und Heidi Rösch], S. 38–42.

geschaffen werden, dass es sich bei Gegenständen wie dem Jugendroman und dem Theaterstück nicht um eine chronologische Abfolge im Sinne eines: *Früher gab es Gegenstände der Affirmation, also etwa Rassismus (re)produzierende Jugendromane, heute gibt es nur mehr Gegenstände der Reflexion, etwa das Rassismus problematisierende Theaterstücke*, handelt, denn *Unser wildes Blut* ist ein 2016 erschienener Jugendroman und damit einer, dessen Erscheinen sechs Jahre *nach* der Uraufführung des Theaterstückes *Verrücktes Blut* erfolgte. Eine Auseinandersetzung mit beiden Gegenständen könnte somit das Bewusstsein darüber fördern, dass es sich auch bei Diskursen um keine chronologischen Abfolgen handelt, sondern um beständig miteinander konkurrierende Diskurse und so immer auch um miteinander konkurrierende Wissensbestände. Damit könnte auch der Annahme entgegengewirkt werden, dass es sich bei der (Re-)Produktion von Rassismen in der Kinder- und Jugendliteratur um ein überwundenes Phänomen handelt. Der Jugendroman zeigt deutlich, dass dem keineswegs so ist. Andererseits kommt es freilich nicht von ungefähr, dass insbesondere nach der sogenannten Silvesternacht in Köln 2015 eine bezeichnende Anzahl an Jugendromanen erschienen ist, die eben jene in den medialen Diskursen im Anschluss an diese Silvesternacht (re-)produzierten hegemonialen Logiken fortschreiben.⁴⁶ Damit könnte im Literaturunterricht weiterhin auch ein kritisch-reflexives Nachdenken über die Wirkmacht medialer Diskurse angeregt und einhergehend damit ein Verständnis von Diskurs erworben werden, wie es unter anderem den Überlegungen Foucaults zugrunde liegt⁴⁷, das Diskurs nicht als Diskussion missversteht.

Unabhängig davon, ob Gegenstände der Affirmation, solche der Reflexion oder eine Kombination aus beiden im Zentrum literaturdidaktischer Überlegungen stehen, kann für eine rassismuskritische Literaturdidaktik als Praxis konstatiert werden, dass diese bestmöglich dazu anregen sollte, ‚Normalität‘ und ‚Normales‘ zu hinterfragen und auf Prozesse abzielen sollte, die Differenzverhältnisse nicht unhinterfragt als ‚natürlich gegebene Verhältnisse‘ (re-)produzieren. Diese Praxis ähnelt damit eher einem VER-Lernen als einem ER-Lernen.⁴⁸ Schlussendlich sollten auch Reflexionen auf Spannungsverhältnisse in diesem Zusammenhang kontinuierlich vorangetrieben werden, beispielsweise solche auf das Spannungsverhältnis

⁴⁶ Vgl. etwa Antonia Michaelis: *Die Attentäter*, Hamburg 2016; Christian Linker: *Dschihad Calling*, München 2017.

⁴⁷ Vgl. Michel Foucault: *Die Ordnung des Diskurses* [1974], Frankfurt am Main 1991.

⁴⁸ Vgl. Nora Sternfeld: *Verlernen Vermitteln*, in: *Kunstpädagogische Positionen* (2014), H. 30, online abrufbar unter der URL: http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP30_Sternfeld.pdf [zuletzt abgerufen am 07.08.2021]; María do Mar Castro Varela: *(Un-)Wissen. Verlernen als komplexer Lernprozess*, in: *Migrazine* (2017) [Themenheft: Körper, Gesundheit, Migration] online abrufbar unter der URL: <http://www.migrazine.at/artikel/un-wissen-verlernen-als-komplexer-lernprozess> [zuletzt abgerufen am 07.08.2021].

zwischen einem Bezug auf Differenzverhältnisse als Instrument der Kritik einerseits und der damit unausweichlich einhergehenden (Re-)Produktion hegemonialer Logiken andererseits. Unabhängig davon, ob literaturdidaktische Überlegungen zu Gegenständen der Affirmation oder solche zu Gegenständen der Reflexion angestellt werden, sind sie nämlich mit dem Dilemma der damit notwendigen Wiederholung eben jener – mal unhinterfragt fortgeschriebenen, mal kritisch dekonstruierten – Unterscheidungsschemata konfrontiert. Diese Dilemmata gilt es im Rahmen literaturdidaktischer Überlegungen nicht aufzulösen, sondern vielmehr produktiv zu machen, indem immer wieder neu und anders über diese und ihre potentiellen Konsequenzen für Literaturunterricht nachgedacht wird.

Fazit

Über rassismuskritische Fach- und somit auch Literaturdidaktik nachzudenken ist ein in mehrfacher Hinsicht anspruchsvolles und zugleich lohnenswertes Unterfangen. Neben der Notwendigkeit eines rassismustheoretisch informierten Fundaments bedarf ein solches Nachdenken ein hohes Maß an (Standpunkt-)Reflexivität sowie eine konsequente Berücksichtigung des Zusammenwirkens von Wissen und Macht. Darüber hinaus müssen in diesem Zusammenhang bestehende Spannungsverhältnisse ebenso wie Chancen und Risiken in Bezug auf die Fokussierung auf ein Differenzverhältnis beständig reflektiert werden. Das Foucault'sche Kritikverständnis, nicht auf diese Weise und nicht um diesen Preis regiert zu werden⁴⁹, das den Wunsch nach Heilung im Sinne einer Sensibilisierung für rassismusrelevante Wissensbestände und der Fähigkeit, dem Gegenüber ohne Rückgriff auf Rassifizierungskennntnisse begegnen zu können, impliziert, muss deshalb insbesondere in fachdidaktischen Zusammenhängen vorangetrieben werden. Fungieren sollte es dabei stets sowohl als Mechanismus der Machtbegrenzung als auch als kreative Suche nach neuen Techniken des Regierens und Regiertwerdens, die ohne rassismusrelevante Aspekte auskommen.⁵⁰ Damit dies gelingt, bedarf es nicht nur einer rassismuskritisch informierten universitären Lehrer*innenausbildung in den einzelnen Fachdidaktiken, sondern insbesondere rassismuskritisch und damit einhergehend stets auch machttheoretisch fundierter Fachdidaktiken in den unterschiedlichen Disziplinen. Neben den Chancen, die durch eine rassismuskritische Perspektive auf Unterrichtsgegenstände entstehen und die hier anhand einiger literaturdidaktischer Vorschläge zur Behand-

⁴⁹ Vgl. Michel Foucault: Was ist Kritik? [1978], Berlin 1992.

⁵⁰ Vgl. Karim Fereidooni: „Du führst dich auf wie Mister Diskriminierung persönlich!“. Gedanken zur Kritik an einer rassismuskritischen Forschungsarbeit, in: Rassismus an Hochschulen. Analyse – Kritik – Intervention, hg. von Daniela Heitzmann und Kathrin Houda, Weinheim/Basel 2020, S. 131–156.

lung des Jugendromans *Unser wildes Blut* aufgezeigt wurden, soll an dieser Stelle zuletzt auf eine bedeutsame und herausfordernde Komponente hingewiesen werden, die Zusammenhängen, die sich um das in diesem Beitrag behandelte Ziel bemühen, inhärent ist und die aus einer spezifischen Gratwanderung, die es kontinuierlich neu auszuloten gilt, besteht, da dies eine zentrale Voraussetzung für ein Nachdenken über Differenzverhältnisse im Unterricht darstellt: So ist eine freundliche Haltung gegenüber ‚Fehlern‘ – hier in Form einer (auch unbeabsichtigten) (Re-)Produktion von Rassismen – von Seiten der Schüler*innen erforderlich, da eine sanktionierende bzw. disziplinierende (Unterrichts-)Atmosphäre Bildungsprozesse zumindest tendenziell verunmöglichen kann. Gleichzeitig gilt es jedoch im Rahmen derartiger Vorhaben eine hohe Aufmerksamkeit für Verletzungen zu bewahren, die durch eben jene (Re-)Produktion von Rassismen entstehen (können) und daher ebenso viel Berücksichtigung erfahren sollten. Diese Gratwanderung immer wieder neu zu denken, stellt ein voraussetzungsvolles Unterfangen dar, allerdings zugleich ein unabdingbares – zumindest dann, wenn Rassismus im Unterricht im skizzierten Sinne dekonstruiert werden soll.

Daniela A. Frickel

Diversitätssensible und rassismuskritische Analysen aktueller Jugendliteratur –

Hintergründe und Ansätze im Kontext einer inklusionsorientierten Didaktik

Eine „allgemeine* allgemeine Didaktik“¹ bezeichnet eine Didaktik, die in ihrem Grundsatz inklusiv angelegt ist, d.h. einen Gemeinsamen Unterricht vorsieht.² Mit Mai-Anh Boger kann Inklusion dabei „als Vereinigungszeichen sexismus-, rassismus-, ableismus- und klassismuskritischer Theoriebildung“ verstanden werden und der Begriff Inklusion damit „synonym zu Differenzgerechtigkeit (oder ex negativo: Nicht-Diskriminierung/Diskriminierungsfreiheit)“ verwendet werden.³ Wenn Inklusion in

¹ Mai-Anh Boger: Theorien der Inklusion – eine Übersicht, online abrufbar unter der URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317> [zuletzt abgerufen am 24.01.2022].

² Boger spricht hier von „Veränderung“ und erklärt: „Veränderung“ setzt sich gerade als Übersetzung des Begriffs ‚Othering‘ durch, der auf Said (1978) zurückgeht, welcher in Auseinandersetzung mit den Foucaultschen Schriften zeigt, wie der Okzident im Diskurs um den Orient sich selbst zentriert und so den Orient als das essentialisiert Andere* hervorbringt. Demgemäß bezeichnet ‚Veränderung‘ den Prozess, in dem eine Gruppe zu essentialisiert Anderen* gemacht wird, weswegen sie hier mit Stern* geschrieben werden, um an diesen Konstruktionsprozess zu erinnern. In dieser Variante geht es demnach um diskursanalytische Fragen und Anschlüsse an Zeichentheorien (Begriffe von symbolischer Gewalt etc.).“ (Ebd.)

³ Ebd. Dass bereits Konzepte der Integrationspädagogik „Differenzlinien“ wie sozio-ökonomische Lage, Geschlecht, Migration und Behinderung (Kerstin Ziemer: Didaktik und Inklusion, Göttingen 2018, S. 11–21) im Hinblick auf eine „Pädagogik der Vielfalt“ (Annedore Prengel) mitgedacht und dabei die Aufforderung „Celebrate diversity“ formuliert haben, hat Andreas Hinz in einer Bestandsaufnahme deutlich gemacht. Hinz erklärt hier: „Die Theorie der deutschsprachigen Integrationspädagogik zeigt von Anfang an ein aus heutiger Sicht inklusives Verständnis der Integration, sie hat immer schon unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität thematisiert. Dabei hat sie einerseits die Frage sozialer Milieus und gesellschaftlicher Marginalisierung immer mitgedacht, sie jedoch andererseits nicht in der Weise expliziert, wie sie es mit anderen getan hat, etwa der Geschlechter- oder der interkulturellen Frage“. (Andreas Hinz: Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!?, in: Inklusive Pädagogik, hg. von Irmtraud Schnell und Alfred Sander, Bad Heilbrunn 2004, S. 41–74, hier S. 63 u. 55.)

dieser Weise grundsätzlich als Ansatz für Anti-Diskriminierung verstanden werden kann, zeigt sich nach Boger ein „Trilemma“ hinsichtlich des mit dem Anspruch von Inklusion verbundenen Begehrens, das sich auch in unterschiedlichen Ansatzpunkten und Agitationsweisen finden lässt, die sich unter dem Begriff ‚Inklusion‘ subsumieren lassen. Boger unterscheidet hier

das Begehren als Andere_* bei den Normalen* mitspielen zu dürfen (E[mpowerment]N[ormalisierung]), das Begehren in seiner Individualität ohne Zuschreibung von Andersheit* gesehen zu werden (N[ormalisierung]D[ekonstruktion]) und das Begehren in seiner Eigenheit sein zu dürfen und sich nicht verstecken oder anpassen zu müssen (D[ekonstruktion]E[mpowerment]). Diese dissonanten Begehrensformen erzeugen eine permanente Hintergrundspannung im diskriminierten Subjekt.⁴

Diese Spannung gelte es auszuhalten und das jeweilige Engagement dahingehend zu reflektieren.

Diese inklusionsorientierten Perspektiven haben z.B. in Bezug auf die von Kersten Reich formulierten fünf Standards der Inklusion – ethno-kulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken, Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen, Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierungen in den sexuellen Orientierungen verhindern, sozio-ökonomische Chancengerechtigkeit erweitern, Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen herstellen⁵ – inzwischen auch in kulturwissenschaftliche Forschungen Eingang gefunden, wie u.a. der Band *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick* zeigt.⁶ Hier werden für die Analyse literarischer Gegenstände u.a. kulturwissenschaftliche Ansätze aufgegriffen, die unterschiedliche Differenzkategorien fokussieren und sich dabei auf Ungleichheitsstrukturen konzentrieren, was mit einem „Verständnis von Inklusion als Anti-Diskriminierung“ korrespondiert, das „von einem kollektivierten Körper aus[geht], der pluralisch zu sprechen beginnt und sich gegen das Unrecht erhebt, nachdem er Einsicht in die Verhältnisse erlangt hat, die uns entfremden.“⁷

Eine inklusionsorientierte und diversitätssensible Literaturdidaktik, die im Zusammenhang mit der Sensibilität für die Heterogenität der Lerngruppen eine dahingehende Aufmerksamkeit auch für die präsentier-

⁴ Boger [Anm. 1].

⁵ Vgl. Kersten Reich (Hg.): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*, Weinheim 2012, S. 52.

⁶ Vgl. Daniela A. Frickel / Andre Kagelmann / Andreas Seidler / Gabriele von Glasenapp (Hg.): *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven*, Frankfurt am Main 2020.

⁷ Boger [Anm. 1].

ten literarischen Gegenstände verlangt, kann sich bei der didaktischen Analyse auf jene kulturwissenschaftlichen Ansätze beziehen, die die Art und Weise der literarischen Konstruktion bzw. Dekonstruktion von sozialen Kategorien, die damit häufig im Zusammenhang stehende Stereotypbildung und hier ggf. auch Intersektionalität sowie das sogenannte ‚Othering‘ beleuchten. Daran ansetzende Lernarrangements können so auch für Prozeduren und Produkte der Normalisierung sensibilisieren, um Inklusion voranzubringen. Eine dieses Anliegen mitberücksichtigende Sachanalyse lässt sich im Konzept einer „mehrdimensionalen reflexiven Didaktik“ verorten, wie sie von Kerstin Ziemer entworfen wird, um durch eine systematische Reflexion „Marginalisierung, Diskriminierung und Stigmatisierung zu erkennen und zu begegnen“ und ggf. im Unterricht im Sinne antidiskriminierender bzw. rassismuskritischer Bildung aufzugreifen zu können.⁸

In diesem Beitrag werden zunächst Potentiale der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) für antidiskriminierende Bildungsvorhaben und literaturwissenschaftliche und -didaktische Ansätze für eine macht- und damit auch rassismuskritische didaktische Analyse literarischer Gegenstände vorgestellt. Anschließend werden drei aktuelle Werke europäischer Jugendliteratur, die die Kategorie Race thematisieren, exemplarisch betrachtet: der Kriminalroman *Schwarze Lügen* (2014) von Kirsten Boie, die Novelle *Dreckstück* (dt. 2015) von Clementine Beauvais und der Adoleszenzroman *Home Girl* (dt. 2020) von Alex Wheatle. Die Analyse dieser Werke soll das Spektrum der Textstrategien und ihrer Implikationen offenlegen, um die Notwendigkeit diversitätssensibler Analysen als Grundlage für didaktische Überlegungen zu Rassismusprävention und Antidiskriminierung im Sinne eines inklusionsorientierten Unterrichts mit Literatur zu verdeutlichen.

Potentiale der KJL(-Forschung) und Ansätze für inklusionsorientierte und diversitätssensible rassismuskritische Analysen

Dass KJL schon früh Vor- und Einstellungen der Heranwachsenden in Bezug auf soziale Kategorien prägt, macht Eske Wollrads im Jahr 2005 aufgenommene Momentaufnahme deutlich: „Auf einem Spielplatz sitzen zwei Jungen nebeneinander auf einer Bank. Der eine fragt den anderen: Bist du Jim Knopf?“⁹ Die KJL-Forschung hat in einigen Beiträgen gezeigt,

⁸ Vgl. Ziemer [Anm. 3], S. 7.

⁹ Eske Wollrad: „dass er so weiß nicht ist wie ihr“ – Rassismus in westdeutschen Kinder- und Jugendbüchern, in: Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung, hg. von Claus Melter und Paul Mecheril, Bd. 1, Schwalbach am Taunus 2011, S. 163–178, hier S. 163. Vgl. dazu kritisch Heidi Rösch: Rassistisches, rassismuskritisches, post-rassistisches Erzählen in der Kinder- und Jugendliteratur (KJL), in: „Wörter raus!“. Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kin-

dass diese dabei unbewusst oder bewusst als pädagogisches Medium für (anti)diskriminierende Bildung bzw. zu Rassismus(kritik) genutzt wurde, wird bzw. werden kann.¹⁰ Vor allem seit den 1980er Jahren ist hier ein Zuwachs an Werken zu bemerken, die durch die Thematisierung von sozialen Differenzkategorien Potentiale zur Förderung von Selbst- und Fremdverstehen im Unterricht aufweisen¹¹, was mit dem Ansinnen von Inklusion und bildungspolitischen Bestrebungen um eine Erziehung zu Toleranz und Antirassismus zusammengeht.¹² Einen solchen thematischen Trend belegen derzeit „eine Vielzahl neuerer erzählender kinder- und jugendliterarischer Werke mit dem Schwerpunkt auf (wie auch immer geartete) ‚Inklusions- bzw. Exklusionsszenarien‘“.¹³ Als Markenkern der

derbuch, hg. von Heidi Hahn, Beate Laudenberg und ders., Weinheim/Basel 2015, S. 48–65.

- ¹⁰ Vgl. u.a. Jörg Becker: Alltäglicher Rassismus. Die afro-amerikanischen Rassenkonflikte im Kinder- und Jugendbuch der Bundesrepublik, Frankfurt am Main/New York 1977; Schweiz Kinderbuchfonds Baobab: Arbeitsstelle der Erklärung von Bern und terre des hommes (Hg.): Fremde Welten. Kinder- und Jugendbücher zu den Themen: Afrika, Asien, Lateinamerika, ethnische Minderheiten und Rassismus, Tübingen 1997. Ein populäres und von Wulf Schmidt-Wulffen ausführlich untersuchtes Beispiel für das Zusammengehen von KJL und der „Einübung in Rassendiskriminierung“ ist das Abzählbuch *Ten little Niggers* (Wulf Schmidt-Wulffen: *Die Zehn kleinen Negerlein: Zur Geschichte der Rassendiskriminierung im Bilderbuch*, Berlin 2000, S. 44). Im Hinblick auf Anti-Schwarzen-Rassismus untersucht wurde aber auch der Kinderbuchklassiker *Jim Knopf* (vgl. Heidi Rösch: Jim Knopf ist (nicht) schwarz. Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik, Baltmannsweiler 2000). Siehe auch Clarissa Heisterkamp: „Ihre dunklen Augen glitzern“. Zur Konstruktion des Fremden und zur Darstellung von Diversität im Kinderbuch – eine rassismuskritische Analyse, in: Kulturelle Bildung Online, online abrufbar unter der URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/ihre-dunklen-augen-glitzern-zur-konstruktion-des-fremden-zur-darstellung-diversitaet> [zuletzt abgerufen am 15.12.2021].
- ¹¹ Vgl. Heidi Rösch: Empathisch lesen lernen am Beispiel von Klaus Kordons Indieneromanen und dem Spielfilm *Salaam Bombay* von Mira Nair, in: Dialoge zwischen den Kulturen, interkulturelle Literatur und ihre Didaktik, hg. von Irmgard Honnef-Becker, Baltmannsweiler 2007, S. 76–98.
- ¹² Vgl. NRW Aktionsplan Gewaltprävention (2019-2022), online abrufbar unter der URL: <https://www.schulministerium.nrw/aktionsplan-gewaltpraevention-2019-2022#:~:text=Der%20Referenzrahmen%20Schulqualit%C3%A4t%20NRW%20formuliert,psychischer%20und%20physischer%20Gewalt%20sein> [zuletzt abgerufen am 27.09.2021]; Mark Einig: Modelle antirassistischer Erziehung. Möglichkeiten und Grenzen mit Pädagogik ein gesellschaftliches Problem zu bekämpfen, Nordhausen 2005; Andreas Foitzik / Marc Holland-Cunz / Clara Riecke: Praxisbuch diskriminierungskritische Schule, Weinheim 2019; Lee Ann Bell: Storytelling for social justice. Connecting narrative and the arts in antiracist teaching, Routledge 2020.
- ¹³ Frickel [u.a.] [Anm. 6], S. 11; vgl. auch Daniela A. Frickel / Andre Kagelmann: Kinder- und Jugendliteratur, in: Handbuch Deutschunterricht und Inklusion, hg. von Ralph Olsen und Christiane Hochstadt, Weinheim 2019, S. 242–256.

KJL zeigt sich darin ihr „seismographischer [...] Charakter“¹⁴, was meint, dass sie oftmals rascher auf gesellschaftliche Themen reagiert als die Erwachsenenliteratur. Mit mehr oder weniger pädagogisch-moralischem und ästhetischem Anspruch werden hier zeitgenössische gesellschaftliche Themen wie z.B. Fremdenhass oder Mobbing literarisch modelliert, auch um eine enkulturierende oder präventive Funktion zu übernehmen.

Dabei beschränkt sich KJL aber nicht nur darauf, gesellschaftliche Prozesse wie diese zu thematisieren, sondern zeichnet sich hier auch durch eine präfigurative Kraft aus:

Diese Tatsache, dass nämlich Kinder- und Jugendliteratur (ebenso wie allgemeine Literatur) in der Lage ist, von den tatsächlichen, außerliterarischen Gegebenheiten in Form von explizit oder implizit utopischen Zukunftsentwürfen abzuweichen, verbindet ungeachtet ihrer durchaus heterogenen Konzepte sowie ihrer epochentypischen Schwerpunktsetzungen die ‚westlichen‘ Kinder- und Jugendliteraturen aller Epochen, so dass hier durchaus von einer zeitübergreifenden Konstante gesprochen werden kann.¹⁵

Eine inklusive Perspektive sollte demnach grundsätzlich, so von Glasenapp, die Analyse auf die Gestaltung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft konzentrieren und Korpora differenzieren und untersuchen, die sich auf die unterschiedlichen Standards von Inklusion beziehen lassen und hier Formen und Funktionen der Darstellung von In-/ Exklusion untersuchen.¹⁶

In didaktischer Perspektive noch weitergehend fasst Julia Malle in ihrem Aufsatz *In- und Exklusion reflektieren* Folgendes als Leitorder für eine inklusive Literaturdidaktik zusammen:

Eine kritische Didaktik sucht Parallelen zwischen den in der Literatur beschriebenen Machtmechanismen und den Diskursen, die sich außerliterarisch abspielen. So könnten Lernende, wie dies für eine transkulturelle Literaturdidaktik vorgeschlagen wird, „Parallelen, Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen ihrer eigenen und der [...] dargestellten Wirklichkeit“ (Wintersteiner 2006, 169) herstellen, literarische Inszenierungen kritisch untersuchen und Handlungs- und Darstellungsalternativen überlegen.¹⁷

¹⁴ Gabriele von Glasenapp: Möglichkeitsräume, in: Frickel [u.a.] [Anm. 6], S. 27–47, hier S. 28.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Vgl. ebd.; vgl. auch Frickel / Kagelmann [Anm. 13].

¹⁷ Julia Malle: In- und Exklusion reflektieren, in: *ide* (2019), H.4, S. 97–107, hier S. 106; Werner Wintersteiner: Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis, Innsbruck 2006.

Speziell für den Anspruch, „ethnokulturelle Gerechtigkeit aus[z]üben und Antirassismus [zu] stärken“¹⁸, sind im Rahmen der Literaturdidaktik maßgeblich Heidi Rösch und Werner Wintersteiner eingetreten.¹⁹ Ansätze interkulturellen Lernens haben mit Inklusion gemeinsam, dass es um den Abbau von Barrieren und die „Öffnung des Gesamtsystems“ geht²⁰, wofür die Reflexion des Fremden im Zusammenhang mit dem Selbst grundlegend ist.

Aus der Perspektive der KJL-Forschung wird eine mit diesem Anspruch in Verbindung zu setzende Literaturanalyse von von Glasenapp allerdings problematisiert:

Versteht man unter ethnokultureller Gerechtigkeit, wie Kersten Reich es formuliert hat, zugleich die Irrelevanz der eigenen Herkunft, [...] so gestaltet sich die Identifikation von Diversität innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur ausgesprochen schwierig. Selbst wenn die offen oder implizit rassistischen Texte vor allem des ausgehenden 19. und 20. Jahrhunderts sowie die Vielzahl an Kolonialerzählungen hier nicht berücksichtigt werden, dann dominiert immer noch der Blick auf die eigene Kultur bzw. Herkunft, die deutsch-protestantische, die sich abgrenzt gegen jede Form der Fremdheit – gegen alles Katholische, gegenüber allem Jüdischen und seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts auch gegenüber nicht-bürgerlichen Schichten. Das wird keineswegs immer manifest, exkludierende Tendenzen können sich auch (zumindest implizit) durch das einfache Nichterwähnen des Anderen und Fremden manifestieren.²¹

Diese „Inkompatibilität zwischen den von Reich entwickelten Standards und den in kinder- wie jugendliterarischen Texten verhandelten Inhalten“ stellt aber in didaktischer Perspektive nicht den Zugewinn an Erkenntnis von Literaturanalysen mit inklusivem Blick in Frage.²² Vielmehr deutet sie auf die Notwendigkeit der Kontextualisierung, der Erörterung von Produktions- und Rezeptionskontexten hin, woraus sich auch didaktische Potentiale von literarischen Gegenständen ableiten lassen.

¹⁸ Reich [Anm. 5], S. 54–58.

¹⁹ Vgl. Heidi Rösch: Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext, Frankfurt am Main 1992; Heidi Rösch: Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Diskriminierung, Diversität und Hybridität, in: Das ist bestimmt was Kulturelles. Eigenes und Fremdes in Kinder- und Jugendmedien, hg. von Petra Josting und Carolin Röder, Baltmannsweiler 2013, S. 21–32; Wintersteiner [Anm. 17].

²⁰ Heike Abt / Ulrike de Ponte: „Irgendwo anfangen!“ Interkulturelle Öffnung von Schulen, in: Handbuch interkultureller Schulentwicklung, hg. von Alfred Holzbrecher und Ulf Over, Weinheim 2015, S. 98–104, hier S. 99.

²¹ Glasenapp [Anm. 14], S. 34f.

²² Ebd., S. 35.

Ansätze für diversitätssensible und rassismuskritische narratologische Analysen lassen sich auf Basis philosophischer oder soziologischer Theorien entwickeln, die dazu anleiten, Prozeduren von Ein- und Ausschluss sichtbar zu machen, oder Bedingungen von Ungleichheit perspektivieren.²³ Ausgangspunkt und Instrument hierfür ist die Arbeit mit im Forschungsdiskurs theoretisch fundierten und etablierten Begriffen wie Class, Gender, Race und Disability, die als soziale Konstruktionen mit Wirkmächtigkeit verstanden werden.

Dabei besitzen solche Begriffe als wissenschaftliche Instrumente einen ähnlich paradoxalen Charakter wie der Begriff Inklusion, der immer auch auf sein Gegenteil, also Exklusion verweist und mit dem Ziel der Dekonstruktion Differenzlinien häufig auch (re)konstruiert. Auch Konzeptionen von KJL zeichnen sich im inklusiven Blick dementsprechend dadurch aus, dass sie Differenzlinien, auf deren Einebnung bzw. Entmachtung sie ggf. abzielen, (re)produzieren und damit (ggf. ungewollt) perpetuieren. Diese Paradoxie muss wahr-, aber auch hingenommen werden, wenn es darum geht, mögliche Strukturen, die ggf. auf gesellschaftliche Strukturen verweisen, erkennen zu können.

Darauf weist auch das Doppelkonzept ‚Dramatisierung‘/‚Entdramatisierung‘ hin, das von Judith Leiß aus dem Kontext einer gendersensiblen Pädagogik für die inklusionssensible literaturdidaktische Analyse aufgegriffen wurde.²⁴ Dramatisierung zeigt sich in literarischen Texten – so Leiß in Adaption der Kategorien von Hannelore Faulstich-Wieland²⁵ – z.B. darin, dass auf eine soziale Kategorie wie Race in besonderer Weise aufmerksam gemacht wird; und das nicht selten im Zusammenspiel mit Formen der Entdramatisierung, die den Blick auf andere Kategorien bzw. Individuen freilegen. Das Doppelkonzept Dramatisierung – Entdramatisierung ermöglicht demnach „einerseits eine differenzierte literatur- und

²³ Auch Boger weist darauf hin, dass sich die Theorien von Michel Foucault und Pierre Bourdieu hierfür eignen, wenn sie schreibt: „Man kann sowohl mit Foucault als auch mit Bourdieu fragen, mit welchen Machtpraktiken die Körper der Anderen* regiert/im Feld positioniert und mit welchen Barrieren sie vom Machtzentrum der Normalen* ferngehalten werden (EN) – dann geht es um die realen und materialen Verhältnisse. Zweitens kann man fragen, wie von diesem Machtzentrum der Normalität* aus die Anderen* mit allen zur Verfügung stehenden symbolpolitischen Mitteln als solche hervorgebracht, also ‚verändert‘ werden (ND).“ (Boger [Anm. 1]). Vgl. u.a. Michel Foucault: Die Ordnung des Diskurses [1970], Frankfurt am Main 1991.

²⁴ Vgl. Judith Leiß: „Normal ist der heilige Gral“ – Dramatisierung und Entdramatisierung von ‚Behinderung‘ in Sarah Crossans *Eins*, in: Frickel [u.a.] [Anm. 6], S. 125–142.

²⁵ Vgl. Hannelore Faulstich-Wieland: Mädchen und Jungen im Unterricht, in: Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, hg. von Alois Buholzer und Annemarie Kummer Wyss, 2. Aufl. Zug, S. 16–86, hier S. 18.

kulturwissenschaftliche Analyse fiktionaler Texte hinsichtlich der Darstellung von Inklusion bzw. Exklusion und bietet andererseits Anhaltspunkte, um die Funktionalität der unter diesem Fokus analysierten Texte für konkrete didaktische Kontexte zu bestimmen.“²⁶ Nach Leiß können solche „Dramatisierungen sozialer Diversitätskategorien für [...] Aspekte von Wertebildung [...], also für die Wissensvermittlung, die Kritik von Wahrnehmungsweisen und Einstellungen sowie für die für die Vermittlung von inklusionsrelevanten Handlungskompetenzen“ didaktisch in Dienst genommen werden.²⁷

Eine rassismuskritische Analyse kann dementsprechend als eine soziologisch fundierte thematische Analyse ansetzen und den in literarischen Werken reinszenierten Rassismus „als ein System von Diskursen und Praxen [...], die historische und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren“²⁸, kritisch analysieren. Dabei sollte auch untersucht werden, ob die Texte einen reduktionistischen Ansatz verfolgen, das heißt z.B. dezidiert einen *weißen* Rassismus vorführen, die Verstrickung aller *Weißer* darin anmahnen und dabei „Schwarze als machtlose Opfer“ darstellen²⁹, oder – in intersektionaler Perspektive – die Verschränkung von sozialen Kategorien wie z.B. Race, Class und Gender sichtbar wird.³⁰

Aufschluss darüber geben daraufhin konzentrierte Analysen der ästhetischen Strukturen.³¹ Insofern im inklusiven Blick der Konzeption der Figuren eine besondere Aufmerksamkeit geboten scheint, kann eine Ana-

²⁶ Leiß [Anm. 24], S. 127.

²⁷ Ebd., S. 128.

²⁸ Birgit Rommelspacher: Was ist eigentlich Rassismus?, in: Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung, Bd. 1, hg. von Claus Melter und Paul Mecheril, Schwalbach am Taunus 2011, S. 25–38, hier S. 29. Vgl. auch Paul Mecheril / Karin Scherschel: Rassismus und „Rasse“, in: ebd., S. 39–58.

²⁹ Mecheril / Scherschel [Anm. 28], S. 51.

³⁰ Vgl. ebd.

³¹ Das haben vor allem literaturwissenschaftliche Gender Studies gezeigt, die nicht nur Prozeduren von Ein- und Ausschluss im literarischen Diskurs, sondern auch der Literatur bzw. Texturen selbst sichtbar gemacht und dabei auch für die Narratologie neue Perspektiven aufgezeigt haben. Vgl. z.B. Ansgar Nünning / Vera Nünning (Hg.): Erzähltextanalyse und Gender Studies, Stuttgart/Weimar 2004; Hans Kraß: Gender, Kinder- und Jugendliteratur und analytische Praxis. Grundlagen und Methodik, in: Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen – Analysen – Modelle, hg. von Karla Müller, Jan-Oliver Decker, Hans Kraß [u.a.], Baltmannsweiler 2016, S. 65–78; Siegrid Nüberle: Gender Trouble als wissenschaftliche und literarische Herausforderung, in: Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in der Kinder- und Jugendliteratur und -medien (forschung), hg. von Petra Josting, Caroline Roeder und Ute Dettmar, München 2016, S. 19–28.

lyse der Kapitalstrukturen, wie von Jost Schneider vorgeschlagen³², die Untersuchung vertiefen und hier vor allem den Blick für Intersektionalität schärfen, d.h. dem Zusammengehen verschiedener Differenzlinien, die Ungleichheitslagen über Figuration und Figurenkonstellation darstellen. Auch eine genaue Analyse der Räume bzw. Milieus, in denen die Figuren verhaftet sind, bzw. der Raumdarstellung und -semantisierung, kann dabei aufschlussreich sein.³³

Die Frage nach der Autorschaft und der Adressierung lässt sich an eine solche Analyse anschließen und damit legitimeren, dass Rassismus thematisierende Texte auch als standortbedingte Interpretationen des Schwarz- bzw. Weißseins gelesen werden können. Die Autor*innen der für diesen Aufriss untersuchten Werke haben jedenfalls mutmaßlich unterschiedliche biographische Ausgangslagen und sind in unterschiedlichen räumlichen und historischen Kontexten sozialisiert und situiert, was meiner Ansicht nach in der Textorganisation und -ideologie reflektiert. Die Fragen *Wer spricht? In welchem Diskurs? Mit welcher Berechtigung? Mit welcher Funktion?* stellen sich aber nicht nur im Hinblick auf die Verfasser*innen dieser Werke, sondern auch für die Interpret*innen dieser Texte. Damit lässt sich begründen, dass im Rahmen der Lehramtsausbildung im Sinne einer inklusiven Pädagogik die Kompetenz entwickelt werden muss, Formen und Funktionen der Darstellung und Thematisierung von Differenz in literarischen Werken analysieren und sensibel in ein produktives Verhältnis zu einer heterogenen Lerngruppe und gegenwärtigen sozialen und bildungspolitischen Diskursen setzen zu können. Dabei ist die Standortbedingtheit der Rezeption mit ein Grund dafür³⁴, warum die folgenden exemplarischen Analysen von ausgewählten jugendliterarischen Werken, die Race thematisieren, den Diskurs suchen. Der Literaturunterricht kann womöglich ein idealer Ort für einen in diesem Sinne gesellschafts- und textkritischen Dialog bilden, der den Wahrheitsgehalt der Werke durch die persönlichen Erfahrungen der Schüler*innen in Formaten einer kollaborativen Auseinandersetzung mehrperspektivisch auswertet.

³² Vgl. Jost Schneider: Einführung in die Roman-Analyse, 4. Aufl. Darmstadt 2016, S. 26; Jost Schneider: Einführung in die moderne Literaturwissenschaft, Bielefeld 2008, S. 26; Hanna Henryson: Gentrifikationen. Zur Gentrifizierung in deutschsprachigen Berlin-Romanen nach 2000, hg. von Frank T. Grub, Berlin [u.a.] 2021, insb. Kap. 3.2.

³³ Vgl. Rösch [Anm. 9], S. 63.

³⁴ Dafür sensibilisiert auch die von Ziemer entworfene „mehrdimensionale reflexive Didaktik“ [Anm. 3], die Position und Rolle der Lehrpersonen in Auseinandersetzung mit schulischen Akteur*innen und ihrem Bedingungs-feld bei der Auswahl und Aufbereitung von Unterrichtsgegenständen verdeutlicht.

Rassismus thematisierende Werke der aktuellen Jugendliteratur

Die ausgewählten Werke zeichnen sich durch ein breites Spektrum unterschiedlicher Darstellungsweisen aus, wie die Ergebnisse der Analysen zeigen sollen. Gemeinsam ist den Texten aber, dass sie das Thema Anti-Schwarzer-Rassismus im europäischen Raum, also in einer *weißen* Dominanzkultur, in der Schwarze eine Minderheit bilden, perspektivieren. Dabei erscheint interessant, dass die beiden von *weißen* Autor*innen verfassten Werke – der Kriminalroman *Schwarze Lügen* (2014) von Kristen Boie und die Novelle *Dreckstück* von der französischen Autorin Clementine Beauvais – *weiße* Jugendliche als Täter-, Schwarze als Opferfiguren präsentieren, die sich durch gewisse Akte aber aus dieser Position befreien und in ihrer Konzeption damit offenbar einen Beitrag zu Antidiskriminierung leisten möchten, der eher *weiße* Rezipient*innen adressiert. Anders dagegen der Roman *Home Girl* von Alex Wheatle, der als Schwarzer Autor die Geschichte einer *weißen* Jugendlichen entwirft, die als Opfer ihrer Herkunft bzw. Bedingungen konzipiert wird und durch die Beziehung zu einer Schwarzen Familie – die hier als Helferfiguren fungieren – einen positiven Entwicklungsprozess durchläuft. Die „Dramatisierung“ bezieht sich bei den ersten beiden Romanen damit direkt auf das Thema Rassismus, während bei *Home Girl* soziale Differenz im Vordergrund steht und Rassismus aufgrund von Herkunft auf zweiter Ebene zur Analogiebildung dient, die dafür verantwortlich ist, dass die Schwarze Familie Verständnis und Empathie für die *weiße* Hauptfigur aufbringt und ihr dadurch helfen kann.

Die Analyse untersucht die Formen und Funktionen der (De)Konstruktion von Rassismus bzw. die Dramatisierung und Entdramatisierung und konzentrierte sich dafür auf die Situierung und Konzeption der Figuren und ihre Kapitalstrukturen sowie der Korrespondenz- und Kontrastrelationen im Figurenensemble. Dabei werden die Texte auf die Verwendung diskriminierender und hier insb. rassistischer Stereotype und sprachlicher Wendungen untersucht. Auf der Grundlage rassismuskritischer Theorien werden die Texte außerdem daraufhin betrachtet, ob Darstellungen von strukturellem bzw. institutionellem, kulturellem oder individuellem Rassismus vorliegen, und darauf, ob sie reduktionistische oder intersektionale Ansätze aufweisen.³⁵ Ein weiteres Augenmerk liegt auf historischen Bezügen, d.h. textseitigen Ansätzen zur Kontextualisierung von Rassismus, was ebenfalls Aufschluss über die Adressierung und die rassismuskritischen Implikationen der Texte geben kann.

³⁵ Vgl. Mecheril / Scherschel [Anm. 28].

Schwarze Lügen (2014) von Kirsten Boie

Schwarze Lügen ist als Kriminalroman konzipiert und erzählt multiperspektivisch in der Er-/Sie-Form vom Standpunkt zahlreicher Aktant*innen, wie das Schwarze Geschwisterpaar Amadeus und Melody Kwakye unverschuldet in eine Straftat verwickelt und Opfer einer *weißen* Vorurteilkultur werden.³⁶ Melody verbindet sich in diesem Konflikt mit zwei *weißen* Jugendlichen, Kenneth und Linda, die zunächst entsprechend dieser Vorurteilkultur auf sie abweisend reagieren, über die persönliche Beziehung und ihre gemeinsame detektivische Suche nach dem wahren Täter ihre Vorurteile aber abbauen.

Ein zentrales Konstruktionsprinzip des Romans ist das Spiel mit bzw. die Umwidmung von rassistischen Stereotypen in der Figurenkonzeption. Amadeus und Melody sowie ihre kleine Schwester Soprano leben zwar in finanziell prekären Verhältnissen, weisen aber aufgrund des Anspruchs ihrer Eltern, die wegen ihrer Leidenschaft für die hier so bezeichnete deutsche Kultur aus Afrika eingewandert sind (s.u.), kulturelles Kapital auf, das sie über schulische und musische Bildung erworben haben. Kenneth ist Sohn einer alleinerziehenden berufstätigen Mutter und weniger (kulturell) gebildet (vgl. SL, 47f., 70f., 166, 200ff.), Linda entstammt als Tochter eines Politikers und Enkelin eines Fabrikanten einer wohlhabenden Familie (vgl. SL, 12, 52f., 74, 226f.). Ebenfalls aus einem wohlhabenden Haushalt, aber sozial verwahrlost, nicht begabt und kulturell gebildet, wird demgegenüber die Figur Lukas konzipiert, der Nachhilfeschüler von Amadeus, der wegen Drogenschulden eine Bank überfallen, den Verdacht auf Amadeus gelenkt und schließlich auch Soprano entführt hat (vgl. SL, 21f., 25, 38, 106, 125, 160, 184, 300, 205, 386f.). Die Figurenkonstellation ist damit recht schematisch und arbeitet mit Stereotypen. Kenneth zitiert z.B. gesellschaftliche Ressentiments: „Ich mein – warum bist du nicht mehr in Afrika, sei nicht gleich eingeschnappt? So wie du aussiehst?“ (SL, 201; vgl. auch 143) Und Melody wird zu einer Inklusionsikone stilisiert, insofern sie als talentierte Klarinetistin quasi eine Anpassungsleistung an die sogenannte deutsche Kultur erbracht hat³⁷:

³⁶ Vgl. Kirsten Boie: *Schwarze Lügen*. Ein Kriminalroman, Hamburg 2014. Im Folgenden zitiert nach dieser Ausgabe unter Verwendung der Sigle ‚SL‘ und Seitenbeleg im laufenden Text.

Zur Konzeption des „Kriminalromans“ vgl. Antje Arnold: Voodoooppe – Indiz oder Vorurteil? Kirsten Boies postkolonialer Kriminalroman *Schwarze Lügen* im Literaturunterricht, in: *Kriminographien. Formenspiele und Medialität kriminalliterarischer Schreibweisen*, hg. von Metin Genc, Christof Hamann und Anahita Babakhani, Würzburg 2018, S. 259–275.

³⁷ Vgl. Annegret Doll: Latenter Rassismus und Ausländerfeindlichkeit gegenüber ausländischen Arbeitnehmern im deutschsprachigen Kinder- und Jugendbuch der Gegenwart, Stuttgart 2000, S. 106ff.

Daddy, dachte Melody. Es tut mir so leid, Daddy. Du hast es dir so sehr für deine Kinder gewünscht. Deshalb seid ihr doch in dieses Land gekommen. Für euch waren es Mozart und Bach und Beethoven; und Goethe und Schiller, so habt ihr euch das vorgestellt hier. (SL, 29)

Neben der dargelegten Figurenkonstellation, die deutlich auf unterschiedliche Kapitalstrukturen referiert und diese für scharfe Kontraste kombiniert, um daraus resultierende Vorurteile sichtbar zu machen und zu relativieren, ist die verwendete Sprache ein zentrales Element, um die Vorurteile der Figuren zu präsentieren. Mit Begriffen wie „Crossie“ (SL, 88), „Bimbomädchen“ (SL, 140) und „Negerschlampe“ (SL, 318) untermalen bzw. legitimieren die Figuren ihre Ungleichbehandlung und stellen ihr hegemoniales Selbstbewusstsein, das hier meist als Kompensation unterschiedlicher Schwächen interpretierbar ist, aus.

Der Zusammenhang von Gender, Race und Class kulminiert in der Figur Melody, was u.a. durch Kenneths Perspektive auf sie akzentuiert wird: „Wie er es genoss, dass sie auf einmal so vor ihm kriechen musste, hochnäsige Tusse. [...] Oh ja, sogar jetzt war sie noch hochnäsiger, das würde ihr schon noch vergehen. Konnte sie nicht reden wie ein normaler Mensch?“ (SL, 143) Dabei wird Melody, die als Empathieobjekt konzipiert ist, nicht als Heilige stilisiert; sie selbst rekurriert auf soziale Kategorien zur Ausgrenzung, wenn sie Linda als „Millionärskuh“ (SL, 243) oder die Drogendealer als „krank“ (SL, 321) bezeichnet, ohne das zu reflektieren.

Bei der Darstellung des Kennenlernens der Jugendlichen re-inszeniert der Text Alltagsrassismen ebenso wie strukturellen und individuellen Rassismus.³⁸ Interessant ist darüber hinaus, wie der Roman auch institutionellen Rassismus beleuchtet. Hierfür erscheint das Genre des Kriminalromans geschickt gewählt, denn das Agieren des wegen des Banküberfalls ermittelnden Beamten Anatolij Schweizer – der Name wird im Roman reflektiert (vgl. SL, 104) – setzt sich im Verlauf der Ermittlung mit seinen Vorurteilen im Kontext der Institution Polizei und deren Macht auseinander (vgl. SL 78–81, 208–211, 372–376):

Im tiefsten Inneren, tief unter ihren bewussten Überzeugungen, hatten sie alle ein Bild davon, wie Afrikaner eben waren. Auch wenn sie alles dafür taten, keine Vorurteile zu haben, waren sie nicht wirklich dagegen gefeit. (SL, 373f.)

Auch Politiker werden in dem Roman als rassistische Akteure vorgestellt, so in der Figur von Lindas Vater: „Das war es doch, was ihr Vater immer

³⁸ Ein Beispiel für alltäglichen Rassismus, den Melody erfährt, zeigt sich z.B. bei der Fahrkartenkontrolle: „Der Mann sah sie an, sah die Karte an, verglich das Foto mit ihrem Gesicht, was gab es da denn groß zu zweifeln. ‚Du fährst seit fünf Haltestellen schwarz‘, sagte er und lachte, als hätte er einen guten Witz gemacht. ‚Na, eigentlich ja schon die ganze Strecke, was?‘“ (SL, 44)

sagte, so machten die Ausländer das: heirateten einen Deutschen, und dann kriegte man sie nicht mehr los.“ (SL, 227) Deutlich wird, dass beide Figuren – Politiker und Polizist – anti-Schwarze Ressentiments für ihre Karriere nutzen. Durch den Kontakt mit Melody setzt bei Linda eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Vorurteilen ein, und der Polizist Anatolij Schweizer fühlt sich schuldig an der Verhaftung von Amadeus (vgl. S. 376), weshalb er sich um eine Widergutmachung bemüht.

Historische Bezüge auf Kolonialismus finden sich – bis auf eine Anspielung auf den Rassismus in den Südstaaten Amerikas (vgl. SL, 167) – keine. Bedenklicher erscheint aber die kulturelle Norm, die von Melody repräsentiert wird und mit der Debatte um eine deutsche Leitkultur korrespondiert, was vom Text selbst nicht kritisch akzentuiert wird. Aufgrund des dabei durchscheinenden, maßgeblich mit Stereotypen operierenden Schematismus mag trotz oder wegen des gutgemeinten pädagogischen Anspruchs zutreffen, was Andra Riemhofer in ihren Analysen deutschsprachiger KJL festgestellt hat: „Je vordergründiger interkulturelle Themen schon im Klappentext oder auf dem Buchcover angedeutet werden, desto undifferenzierter erfolgt in der Regel die Bearbeitung.“³⁹

Dreckstück (dt. 2015; frz. 2012 *La Pouilleuse*)
von Clémentine Beauvais

Die 2015 im Carlsen Verlag als Übersetzung aus dem Französischen erschienene Novelle erzählt aus der Perspektive des autodiegetischen Erzählers David in Form einer Analepse von einer unerhörten Begebenheit, die zur Verurteilung von fünf Jugendlichen geführt hat⁴⁰: David und seine vier Freunde – alles mutmaßlich *Weiße* mit z.T. äußeren Merkmalen, die als Anspielungen auf den Nationalsozialismus verstanden werden können⁴¹ – hatten sich entschlossen, die Schule zu schwänzen. Aus Langeweile und Rachegehlüsten (sie machen einen Schwarzen für den Tod eines Freundes verantwortlich) kidnappen sie ein sechsjähriges Schwarzes Mädchen na-

³⁹ Andra Riemhofer: Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. Lesen auf eigene Gefahr, Marburg 2015, S. 155.

⁴⁰ Vgl. Clémentine Beauvais: *Dreckstück*. Aus dem Französischen von Annette von der Weppen, Hamburg 2015. Im Folgenden zitiert nach dieser Ausgabe unter Verwendung der Sigle ‚DS‘ und Seitenbeleg im laufenden Text.

⁴¹ Die Anspielungen auf die Rassepolitik der Nationalsozialisten ist relativ subtil eingeflochten und kann bei entsprechendem Vorwissen (Holocaust-Education) dekodiert bzw. als Anspielung darauf gelesen werden, so z.B. die Position und Kleidung der Figuren: „Anne Laure beugte sich zu dem Reißverschluss ihres rechten Stiefels hinunter. Sie schob ihn langsam bis nach unten, und der hirschederne Schafft kippte schlaff zur Seite. Sie zog ihren Fuß heraus, der in einer dunkelbraunen Strumpfhose steckte, und stellte ihn auf den Boden. [...] Das Mädchen beobachtete sie dabei, und es war schwer zu sagen, ob sie Anne-Laure vertraute oder, im Gegenteil, sogar Angst vor ihr hatte.“ (DS, 27)

mens Elikya. Es entwickelt sich eine soziale Dynamik, die dazu führt, dass das Mädchen von den Jugendlichen entlaust, kahlgeschoren und vielfältig erniedrigt, gefoltert, niedergeschlagen und schließlich bewusstlos und geknebelt in einen Aufzug gesteckt wird. Dabei werden kulturelle Stereotype von den Jugendlichen zitiert. So schließen sie aufgrund des Namens Elikya auf deren afrikanische Herkunft, verbunden mit dem Vorurteil der Unkultiviertheit: „Das ist doch kein Vorname.“ – „Da, wo die herkommt, schon“, spottete Gonzague, und dann rief er mit einem starken Akzent, „Elikya! Elikya! Komm und ruf dieses fette Huhn!“ (DS, 21, vgl. auch 14)

Um ihr rassistisches Ansinnen weiter zu legitimieren, adaptieren die Jugendlichen das jüdenfeindliche Stereotyp vom ‚Ungeziefer‘, womit deutlich wird, dass die Rassepolitik des Nationalsozialismus ein Modell für diese literarische Inszenierung von Anti-Schwarzem-Rassismus bildet: „Du kleines Dreckstück! Du bist ja völlig verlaust.“ (DS, 19) Auch der Begriff Parasit findet als Synonym für Laus Verwendung⁴², als ein Mädchen der Gruppe Elikya zwingt, sich damit zu identifizieren: „Pa-ra-sit. Wiederhol das.“ (DS, 27)

Dabei verdeutlichen weitere Anspielungen, dass die Rassenpolitik der Nationalsozialisten eine Referenzebene dieses Textes bildet. So wecken die Grenzüberschreitungen der Figuren Erinnerungen an im kulturellen Gedächtnis gespeicherte Lebensgeschichten von Tätern und Opfern des Nationalsozialismus: Situiert ist die Handlung in einem Reichenviertel in Paris. Wie sich die Jugendlichen hier bewegen, unterstreicht ihr Überlegenheitsgefühl. Elikya befindet sich auf einem Ausflug mit ihrer Schulklasse, als sie hier von den Jugendlichen quasi deportiert wird. Das Apartment bildet schließlich eine Art Konzentrationslager, insofern hier Demütigung und Folter vorherrschen, dem Opfer z.B. die Haare abrasiert werden (DS, 55); der Fahrstuhl, der in den Keller führt, kann an den letzten Weg jener Opfer in den Krematorien erinnern, während Flur und Treppenhaus auch einen möglichen Ausweg für Täter und Opfer symbolisieren, der allerdings nicht rechtzeitig entdeckt wird. Dabei verdeutlichen die verstreuten Informationen über die Hintergründe der Jugendlichen, dass sie für individuelle Umstände und persönliche Defizite Entlastung über die Konstruktion eines Schuldigen, eines Sündenbocks suchen.

Die Hauptfigur David, dessen biblischer Name hebräischen Ursprungs ebenfalls als Anspielung auf die Diskriminierung von Juden in der Zeit des Nationalsozialismus gelesen werden kann, verdeutlicht die Funktion und Adressierung der Erzählung: Er ist erzählendes und erlebendes Ich zugleich und lädt als autodiegetischer Erzähler zur Perspektivübernahme eines Mitläufers bzw. -täters ein. Das Erzählen bildet den Auftakt

⁴² Vgl. u.a. O.A.: Ungeziefer [Lemma], in: Stiftung gegen Rassismus und Antisemitismus, online abrufbar unter der URL: <https://www.gra.ch/bildung/glossar/ungeziefer/> [zuletzt abgerufen am 03.03.2022].

für seine persönliche Aufarbeitung und Reflexion der Ereignisse. Ziel der Rekapitulation ist es, den Vorwurf, er sei ein „Terrorist“ (DS, 11), von sich zu weisen und das Geschehen als einen kontingenten Prozess mit eigener Dynamik zu bewerten. Das symbolische Ende der Erzählung verweist allerdings darauf, dass seine Schuld und die der anderen nicht aufgehoben werden kann: Alle sind von Läusen wie von einem Fluch befallen: „Uns allen juckt und kribbelt der Schädel, obwohl er kahlgeschoren ist. Vom ständigen Kratzen brechen uns die Fingernägel ab. [...] Wir kratzen und kratzen und kratzen.“ (DS, 82)

Die Art und Weise der erzählerischen Vermittlung provoziert und adressiert damit tendenziell alle potentiellen – hier im Besonderen aber *weiße* – Täter*innen, weist Schuld tendenziell kollektiv zu und fordert eine Übernahme von Verantwortung. Das Opfer, das maßgeblich über wenige äußere Merkmale wie Hautfarbe und Haarstruktur konzipiert ist, aber keine Individualität in der Darstellung erfährt, ist in dieser Konstellation damit nur ein Mittel zu diesem Zweck bzw. Objekt einer ästhetischen Konstellation, die eine Anschauung für die Reflexion von Motiven und Prozeduren sowie geschichtlichen Vorbildern für Diskriminierung im Allgemeinen – hier am Beispiel der literarischen Inszenierung von Anti-Schwarzem-Rassismus im Besonderen – schafft. Aus der Objekt-Rolle tritt Elikya erstmals am Ende der Novelle heraus und erhält eine Stimme und Deutungsmacht in einem Brief, in dem sie auf das Vorurteil der Unreinheit eingeht bzw. es abweist und als ein Urteil über die Jugendlichen verhängt: „Vor drei Jahren / Wusste ich nicht was ich sagen soll, / aber jetzt weiß ich es: / Ich bin kein DRECKSTÜCK, / und ich bin auch nicht verlaust, / das seid Ihr höchstens selber. / Ihr seid diejenigen, / die es überall juckt. / Ihr seid die Dreckstücke.“ (DS, 82) Intersektionalität ist hier insofern gegeben, als es sich bei Elikya nicht nur um einen Schwarzen Menschen, sondern auch um ein junges Mädchen handelt. Diese Konzeption verstärkt die Asymmetrie, d.h. das Machtgefälle im Figurenensemble und unterstreicht Elikyas Ohnmachtssituation. Dass Gewissenlosigkeit dagegen keine Frage des Geschlechts ist, wird darin deutlich, dass Jungen und Mädchen gleichermaßen als gewaltbereite Täter*innen konzipiert werden, gleichermaßen anfällig für die Kompensation individueller Defizite durch den Rückgriff auf soziale gewachsene und gepflegte Rassismen, die ihr Handeln legitimieren sollen.

Insofern die Erzählung Bezüge zur Rassenideologie und die Vernichtungspolitik der Nationalsozialisten aufweist und zu einer dahingehenden Analogiebildung in Referenz auf das kulturelle Gedächtnis einlädt, kann dieser Text zum einen auch als Erinnerungsliteratur untersucht und zum anderen im Rahmen der durch den Genozid-Forscher A. Dirk Moses und seines Essays *Der Katechismus der Deutschen* (2021) ausgelösten Debatte

um die Vergleichbarkeit von Kolonialismus und Antisemitismus diskutiert werden.⁴³

Völlig anders wird Rassismus in dem Adoleszenzroman *Home Girl* thematisiert, in dem Haare bzw. Zöpfe allerdings auch eine große Rolle spielen und als kulturelles Stereotyp reflektiert werden.

Home Girl (dt. 2020; Orig.-Aug. 2019 *Home Girl or the Miseducation of Naomi Brisset*) von Alex Wheatle

In der Londoner Originalausgabe erschien dieser Roman unter dem Titel *Home Girl or the Miseducation of Naomi Brisset*.⁴⁴ Alex Wheatle, der 1963 in Brixton (Großbritannien) geboren wurde und sich Anfang der 1980er Jahre an den sogenannten Brixton-Aufständen beteiligte, um die schlechten Lebensbedingungen der afrikanisch-karibischen Community anzuzeigen, situiert die Handlungen seiner Jugendbücher in einem für seine Armut und Gewalt berüchtigten fiktiven Ort – Crongton.⁴⁵ In *Home Girl* scheint dieser Bezirk zunächst nur einen unheimlichen Nebenschauplatz zu bilden. Im Verlauf der Handlung wird er aber Flucht- und Ausgangspunkt für Naomis positive Entwicklung. Figuration und Untertitel der englischen Originalausgabe schreiben diesen Roman in das bekannte Modell von Mädchenliteratur, wie es mit *Der Trotzkopf* von Emmy von Rhoden grundgelegt wurde⁴⁶, ein, aber Naomi Brisset stammt nicht wie *Der Trotzkopf* Ilse Mackets aus einer wohlhabenden Familie, sondern aus prekären Verhältnissen. Nach dem Suizid ihrer Mutter und weil ihr alkoholabhängiger Vater nicht für sie sorgen kann, sucht das Jugendamt für sie nach einer neuen Unterbringung. Aber Trauma und Trennung haben die Hauptfigur zu einer renitenten Jugendlichen geformt, was die Suche nach einer Pflegefamilie erschwert.

In achtzehn Kapiteln rollt der Roman Naomis Vorgeschichte und die Phase ihrer Adoleszenz in Form eingeschobenen Erzählens auf. Die Geschichte beginnt, als Naomi von ihrer Sozialarbeiterin Louise wieder einmal von einer Pflegefamilie abgeholt wird, bei der sie sich nicht eingelebt

⁴³ Vgl. Daniela A. Frickel: Yoloocaust ‚reloaded‘ – Mahnmalethik und -ästhetik in Lena Goreliks Adoleszenzroman *Mebr schwarz als lila*, in: Erinnerungskulturen, hg. von Gabriele von Glasenapp, Ingrid Tomkowiak und Andre Kagelmann, Stuttgart 2022, S. 141–156.

⁴⁴ Vgl. Alex Wheatle: *Home Girl*. Aus dem Englischen von Conny Löscher, München 2020. Im Folgenden zitiert nach dieser Ausgabe unter Verwendung der Sigle ‚HG‘ und Seitenbeleg im laufenden Text.

⁴⁵ Vgl. Heidi Lexe / Claudia Sackl / Kathrin Wexberg: *The House of Black*, in: 1001 Buch. Magazin für Kinder- und Jugendliteratur (2019), H.3, S. 19–21.

⁴⁶ Vgl. Dagmar Grenz: Emmy von Rhoden: *Der Trotzkopf*, in: Unter dem roten Wunderschirm. Lesarten klassischer Kinder- und Jugendliteratur, hg. von Christoph Bräuer und Wolfgang Wangerin. Göttingen 2013, S. 39–49.

hat. Louise plant daher, Naomi vorübergehend bei einer anderen Pflegefamilie unterzubringen:

„Hättest du was dagegen, ein oder zwei Wochen lang bei einer schwarzen Familie zu wohnen? [...] Ist nicht ideal, wäre aber auch nicht für lange. Nur bis ich was Passenderes für dich gefunden habe.“ *Ich glaub mich laust der Affe! Was hat die denn genommen?* [...] Ich zuckte mit den Schultern. *Mal was Neues. Könnte interessant werden.* „Denke schon. Hauptsache keine Umarmer oder Fummler.“ (HG, 11)

Diese Situation entwirft die im Hinblick auf die Thematisierung von Rassismus interessante Konstellation, die an der binären Strukturierung in Schwarze und *Weißer* ansetzt, aber eine Umkehrung vornimmt: Eine *Weißer* bildet hier eine empathie- und hilfebedürftige Figur, während die Schwarze Familie Golding, die schon zwei Schwarze Adoptivkinder hat, als kompetent, solide und vor allem liebevoll dargestellt wird. Im Gegensatz zu ihren Erfahrungen in Familien von *weißen* Personen entpuppt sich diese Übergangslösung für Naomi als Traumfamilie. Aber die Art und Weise, wie die Figuren der Erwachsenen kommunizieren, deutet auf die institutionelle Ebene des Rassismus hin, die sie individuell nicht unbedingt bestätigen, aber als internalisierte Norm verwalten. Naomi distanziert sich von diesen selbstverständlich erscheinenden Urteilmustern, was der innere Monolog deutlich macht, der im Text typographisch durch Kursivierung abgesetzt ist:

Ich stand auf der Stelle, musterte Colleen eine Weile, dann schlappte ich langsam auf die Tür zu. Sie hatte schulterlange braune Dreadlocks. *Oh gut. Vielleicht können wir ja ein paar richtige Dancehall Tunes hören.* Breit grinsend winkte sie uns ins Haus. (HG, 17)

Dreadlocks bilden ein zentrales Motiv des Romans: Colleen, vorübergehend Naomis Pflegemutter, nimmt sich beim Flechten viel Zeit für Naomi, was die Beziehung zu ihr vertieft. Andererseits produziert diese Frisur Konflikte. Nicht nur Naomis Betreuerin Louise findet sie anstößig und meint, Naomi würde damit ihre Identität als *Weißer* aufgeben.⁴⁷ Als Naomi damit an ihre Schule kommt, wird sie von einer Schwarzen Mitschülerin attackiert, die den Look für ihre Community beansprucht: „Die weiße Bitch mach ich fertig! Wetten?! Verkacktes weißes Stück Scheiße! Kommt in die Schule und hält sich für schwarz. DU BIST NICHT SCHWARZ! [...] DU BIST TOT!“ (HG, 75)

⁴⁷ Louise erläutert Naomi ihren Standpunkt folgendermaßen: „Ich finde, bei schwarzen Mädchen sieht das gut aus, aber [...] du darfst deine Identität nicht aufgeben, Naomi. [...] Beim Jugendamt gibt es alle möglichen Vorschriften, die Eltern in der Notpflege untersagen, Einfluss auf die kulturelle Identität der Kinder zu nehmen.“ (HG, 54)

Durch schulische Beiträge zum *Black History Month* und Filme wie *12 Years as a Slave* (HG, 190) ist Naomi allerdings sensibilisiert für Menschen, die Opfer von Anti-Schwarzem-Rassismus geworden sind. Dass diese Geschichte auch die Vorurteile von Schwarzen gegenüber Weißen geformt hat, erfährt Naomi, als sie Zeugin eines Gesprächs wird, in dem Tony Golding sich vor seinem Vater dafür rechtfertigen muss, warum er sich um ein *weißes* Mädchen kümmert.⁴⁸ Naomi entdeckt in Miltons Ablehnung eine Parallele zu ihrer Sozialarbeiterin: „*Ich wäre bei meinesgleichen besser aufgehoben? Milton sollte sich mit Louise hinsetzen und Vanillecremekexse verdrücken – er redet genauso wie sie.*“ (HG, 200)

Die Goldings stehen mit ihren Erfahrungen als Schwarze nicht im Fokus, sondern bilden vielmehr eine Referenzfläche für die adoleszente Hauptfigur, die über sie erfährt, dass prekäre Ausgangsbedingungen kein glückloses Dasein bedeuten müssen. Wie auch in dem Kriminalroman *Schwarze Lügen* werden hier über die Figurenkonstellation rassistische Stereotype dramatisiert und als solche demaskiert, insofern die Attribute der Figuren verkehrt werden: Hier ist das *weiße* Mädchen eine Delinquentin, die von einer soliden, emotional kompetenten Familie von Schwarzen Verständnis, Hilfe und Orientierung erfährt. Auch dass Diskriminierung in *Home Girl* als gruppenkonstituierendes Phänomen erzählt wird, für das auch Mitglieder rassifizierter Gruppen selbst anfällig sein können, verdeutlicht das Angebot zu einer Analogiebildung in Bezug auf andere soziale Kategorien, insbesondere die der Herkunft bzw. sozialen Klasse.

Als Naomis Unterbringung in einer legal gewünschten Familie erneut scheitert und Naomi von Tony und Collen aus einer lebensbedrohlichen Krisenlage gerettet wird, ist sie aufgrund ihres Entwicklungsprozesses bereit für einen Neubeginn, allerdings nicht, wie die Leser*innen vielleicht erwartet hätten, bei den Goldings, sondern in einer Einrichtung in South Crongton. Damit wird der zunächst als gefährlich stigmatisierte Ort, an dem Naomi gerettet und aufgenommen wurde, umsemantisiert. Die Egalisierung von Schwarz und *Weiß* wird in dieser Erzählung nur auf individueller Ebene ansatzweise erreicht, insofern der institutionelle Rassismus nicht durch einen beispielhaften Akt der Anerkennung überwunden wird; dies bleibt eine in dem Roman angelegte Utopie.

⁴⁸ „Weißt du, was deine Mutter und ich durchgemacht haben, als wir hergekommen sind?“, fragte Milton. „Das wissen wir alle, Dad. Du musst es mir nicht noch mal...“ „Die haben uns als Nigger beschimpft, Sambo und solche Namen“, fiel Milton ihm ins Wort. „Weißt du, wie’s ist, wenn die dich ansehen und du merkst, dass die dir ins Gesicht spucken wollen? Weißt du das, Tony?“ (HG, 195)

Fazit

Wie der Einblick in die Analysen zeigen sollte, wird Rassismus in diesen Werken in rassistuskritischer Absicht unterschiedlich literarisch reinszeniert. Schwarze Figuren werden in allen diesen Texten durch die Perspektiven *weißer* Erzähler*innenfiguren präsentiert, wobei Melody in *Schwarze Lügen* eine eigene Stimme besitzt, die in gewisser Weise sogar dominiert.⁴⁹ Während in *Dreckstück* eine „Entdramatisierung“ ausbleibt, zielt die „Dramatisierung“ in *Schwarze Lügen* und *Home Girl* auf „Entdramatisierung“ ab. Dabei zeigt sich, dass *Schwarze Lügen* Rassismus nicht historisiert, während *Dreckstück* und *Home Girl* auf ‚German‘ bzw. ‚Black History‘ verweisen. Während die Textorganisation von *Dreckstück* mutmaßlich auf die Absicht der Moralisierung vom Standpunkt kollektiver Schuld bzw. Verantwortung hinweist, erscheint die Konzeption in *Home Girl* offener für die grundsätzliche Analyse von Ursachen und Folgen von Klassifizierungen und Rassifizierungen. Dabei tendiert die Art und Weise der Moralisierung in *Home Girl* und in *Schwarze Lügen* weniger zur Aufforderung der Übernahme von Verantwortung aufgrund historischer Schuld wie bei *Dreckstück* als vielmehr zur Aufklärung bzw. Demaskierung und Egalisierung von Differenzlinien in Gegenwart und Zukunft.⁵⁰ Problematisch bleibt dabei allerdings die Stilisierung von Melody in *Schwarze Lügen*, die auch aufgrund des Primäreffekts als Identifikationsfigur wahrgenommen werden kann, ihren Status als Hauptfigur aber maßgeblich über ihre Assimilation bzw. ggf. Überanpassung an eine sogenannte deutsche Kultur innezuhaben scheint. Dagegen widerstehen die anderen beiden Romane in ihren Kompositionen der Einsetzung von Empathiestrategien, die Mitleid mit Opferfiguren eindimensional in den Vordergrund stellen. Die Identifikation mit den anderen autodiegetischen *weißen* Erzähler*innen scheint aufgrund ihres Status als Delinquenten im herrschenden System erschwert, wobei Naomi durch die Offenlegung ihrer Lebensgeschichte im Gegensatz zu David die Sympathie der Leser*innen sicher leichter gewinnen kann.

Die erzählerische Vermittlung und Perspektivengestaltung ermöglicht im Zusammenspiel mit der Figurenkonzeption in allen diesen Werken ästhetische Distanz bzw. das Einnehmen einer beobachtenden Hal-

⁴⁹ In *Schwarze Lügen* liegt – bezieht man die Autorschaft in der Analyse mit ein – eine *crossed-raced narration* vor, insofern die Ich-Erzählerin Melody im Unterschied zur Autorin Schwarz ist. In Bezug auf *Dreckstück* könnte man von einem *crossed-gendered narrative* sprechen, insofern es sich bei dem Ich-Erzähler um einen Jungen handelt, während es sich bei dem Autor mutmaßlich um eine Frau handelt; in *Home Girl* liegen sogar zwei Überkreuzstellungen vor, wenn man davon ausgeht, dass es sich bei Alex Wheatle um einen männlichen Schwarzen Autor handelt, der hier ein *weißes* Mädchen als autodiegetische Erzählerin in Szene setzt.

⁵⁰ Vgl. zu den Funktionen der „Moralisierung“ Mecheril / Scherschel [Anm. 28], S. 53.

tion, die die Analyse von strukturellem und individuellem Rassismus und dem Zusammengehen beider Formen ermöglicht. Struktureller Rassismus wird dabei maßgeblich als eine durch Sprache geformte und transportierte, im Falle von *Home Girl* auch durch Gesetze festgeschriebene, Vorurteilspraxis erkennbar, die für individuellen Rassismus Ideen und Argumente bereitstellt. In Bezug auf die reinszenierte rassistische Sprachverwendung in diesen Werken kann auch hier gelten, was Rösch zur Debatte um die Verwendung „N-, Z- oder anderer diskriminierender Worte“ erklärt hat: „Wer eine Auseinandersetzung mit Rassismus will, muss diese Wörter drin lassen, sie im Kontext des Gesamtwerks betrachten, d.h. nach rassistischen, rassismuskritischen und auch post-rassistischen Erzählweisen in der KJL suchen“, und dabei „Rezipierende als Mit-Denkende“ ernst nehmen.⁵¹

Dabei eröffnen die Werke auf unterschiedliche Weisen auch Perspektiven auf Intersektionalität. Während dies in *Schwarze Lügen* sogar als Programm sichtbar wird, insofern Gender, Class und Race in der Figurenkonzeption in unterschiedlichen Kombinationen verschränkt wird, verstärkt die Verknüpfung von Race und Gender in *Dreckstück* lediglich die Asymmetrie von Täter und Opfer. *Home Girl* scheint aufgrund des Fokus auf Anti-Schwarzen-Rassismus vordergründig ein Beispiel für einen reduktionistischen Ansatz zu geben. Durch die adoleszente, empathiebedürftige *weiße* Hauptfigur bildet Anti-Schwarzer-Rassismus aber eigentlich nur eine Reflexionsfläche für Analogien hinsichtlich der Wirkmächtigkeit sozialer Kategorien im Allgemeinen.

Aufgrund der Dramatisierung von Rassismus können solche Werke einen wichtigen Ausgangspunkt für rassismuskritische Bildung darstellen. Dabei wäre zu diskutieren, ob das Irritationspotential von *Dreckstück* für adressierte *Weisse* aufgrund der durchscheinenden Holocaust-Education-Taktik mit indirekter Adressierung einer Kollektivschuld ggf. seinen Zweck verfehlt. Dagegen kann das Irritationspotential von *Home Girl* für schulische Kontexte auch insofern produktiv sein, als über eine noch eher seltene Figurenkonstellation bezüglich der Opfer- und Helferfiguren keine eindeutige bzw. gruppenspezifische Adressierung durchscheint und die Gegenwart der erzählten Welt klar als eine von den Figuren formbare und zum Besseren gestaltbare dargestellt wird. Dagegen besitzen bislang wenige Texte wie *Esther und Salomon* (2021) von Elisabeth Steinkellner ein anderes Potential, da sie Race nicht dramatisieren und in Form post-rassistischen Erzählens schon ein Beispiel für ein diskriminierungsfreies Miteinander geben.⁵²

⁵¹ Rösch [Anm. 9], S. 48f.

⁵² Vgl. Elisabeth Steinkellner: *Esther und Salomon*, Innsbruck 2021.

Michael Hofmann

Rassismussensible Kinderliteratur und antihegemoniale Phantastik: *Julian ist eine Meerjungfrau* von Jessica Love

Die aktuelle Kinder- und Jugendliteratur steht im Kontext postmigrantischer Gesellschaften, in denen Diskussionen um Diversität eine immer bedeutendere Rolle spielen. Die Abwendung von hegemonialen kulturellen Perspektiven ist im Zeichen einer kulturellen Globalisierung ein zentrales Phänomen, das aber ebenso global eine Abwehr und einen Rückzug in essentialistische und ausgrenzende Identitätsvorstellungen hervorruft. In diesem Spannungsfeld finden wir zahlreiche Texte der Kinder- und Jugendliteratur, die Partei ergreifen und für ein Zusammenleben der Menschen eintreten, das sich jenseits von Rassismus, Sexismus, Nationalismus und Machismo entwickelt. Dabei ist die Entscheidung für Diversität nicht eine Obsession modischer Exzentriker, sondern kulturelle Konzepte werden hierdurch lediglich an eine veränderte Realität angepasst. Denn Bürger- und Menschenrechte lassen sich nicht mehr am Leitfaden einer bornierten nationalen Leitkultur entwickeln, sondern setzen systematisch eine Offenheit und eine umfassende Akzeptanz für Diversität voraus. Und in diesem Zusammenhang kann die Kinder- und Jugendliteratur eine entscheidende Aufgabe übernehmen, indem sie im Medium des Literarisch-Ästhetischen gewissermaßen eine Einübung in den Umgang mit Vielfalt vermittelt. Der vorliegende Beitrag argumentiert in diesem Sinne, indem er zunächst nach literaturdidaktischen Perspektiven für den Umgang mit Diversität fragt und diese in einem spezifischen Verständnis des Literarischen und in besonderen Ausformungen des Phantastischen erkennt. Indem avancierte Texte der Kinder- und Jugendliteratur spezifisch literarische Muster (hier: der Phantastik) entwickeln, ermöglichen sie schon bei Kindern Erfahrungen literarisch-ästhetischer Alterität, das heißt sie konfrontieren mit einer fiktiven Welt, die sich zwar aus Erfahrungen der Realität entwickelt, aber in formaler und inhaltlicher Hinsicht mit Fremdem und Ungewohntem konfrontiert und damit den Blick für gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt öffnet. Man kann also formulieren: Die Erfahrung literarischer Alterität kann dazu führen, dass Kinder und Jugendliche sich mittels der im Text aufgehobenen literarischen Erfahrungsmöglichkeiten dem Phänomen der kulturellen Diversität öffnen und im Sinne eines zeitgemäßen Verständnisses von Emanzipation lernen, sich in den aktuellen Konstellationen globalisierter postmigrantischer Gesellschaften zu positionieren. In den folgenden Ausführungen wird zunächst

die angedeutete literaturdidaktische Perspektive skizziert, mit der eine Öffnung zur Diversität und zu antirassistischen Perspektiven anvisiert wird, und dann wird das Bilderbuch *Julian ist eine Meerjungfrau* von Jessica Love behandelt, in dem über eine hegemoniekritische Perspektivierung des Phänomens der Phantastik eine Öffnung für Diversität angestrebt wird.

Das Konzept des „Verlernens“ und das Paradigma des Antirassismus

Im Zentrum einer sich ausbildenden Theorie postkolonialer Pädagogik steht Gayatri Spivaks Konzept des „Un-Learning“ („Verlernens“). Dabei geht es darum, dass ein hegemoniales Wissen selbstverständlich in die Prozesse des Lehrens und Lernens eingebunden erscheint. Pädagogische Prozesse müssen sich somit subversiv gegenüber den Prämissen und unhinterfragten Voraussetzungen des konventionellen Wissens verhalten, das unser gegenwärtiges Denken und damit auch die heimlichen und offenen Curricula prägt. Die Kunstwissenschaftlerin Nora Sternfeld bemüht sich um eine Etablierung des Begriffs des Verlernens in die aktuelle Diskussion der Didaktik. Sie erklärt:

Wir können uns Verlernen nicht einfach vorstellen wie auf den Delete-Knopf zu drücken und dann wären mächtige Wahrheitsproduktionen und Herrschaftsgeschichten einfach weg. Das wäre absurd und wahrscheinlich auch ziemlich gut vereinbar mit den Logiken jener mächtigen Diskurse, die sich über Geschichte hinwegsetzen zu können glauben. Außerdem geht es in dem Konzept des ‚Unlearning‘, das Spivak (aus der Perspektive einer postkolonialen Theorie, die Gramscis Hegemonietheorie aktualisiert) prägt, nicht bloß darum, Hegemonie zu vermeiden, sondern vielmehr darum, gegen-hegemoniale Prozesse zu formieren. ‚Unlearning‘ bietet also weder die Möglichkeit einer phantasmatischen Rückkehr zu einer Zeit vor den Machtverhältnissen noch die eines eindeutigen Korrekturprozesses. Es geht nicht darum, Gewaltgeschichten durch Aufarbeitung hinter sich zu lassen, es geht vielmehr um andere Geschichtspolitiken und ein anderes Erinnern, in dem Gewaltgeschichten, widerständige Handlungsräume und Befreiungskämpfe im Hinblick auf eine Veränderung der Gesellschaft benannt werden. In diesem Sinne geht es um ein Lernen, das mächtige privilegierte, ausschließende und gewalttätige Wissens- und Handlungsformen – die wir nicht selten für Bildung und Kenntnisse halten – aktiv zurückweist.¹

¹ Nora Sternfeld: Der langsame und zähe Prozess des Verlernens immer schon gewusster Machtverhältnisse, 2014, online abrufbar unter der URL: <http://www.migrazine.at/artikel/der-langsame-und-zahe-prozess-des-verlernens-immer-schon-gewusster-machtverhaltnisse> [zuletzt abgerufen am 03.08.2022].

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

nicht um eine Bildung, die auf bloße Informationsakkumulation aufbaut, sondern um ein Lernen und Verlernen. Der Kunst, die Regeln zu brechen, kommt dabei eine besondere Funktion zu – sowohl die Regeln der wissenschaftlichen Disziplin(ierungen) als auch die Regeln des Erwarteten, des Common Sense, des Normalen. Die Praxis des ‚Regelbrechens‘ beschreibt Spivak folgerichtig als eine ethische Verpflichtung. Die dominanten pädagogischen Strategien innerhalb der Bildungs- und Kulturinstitutionen wie auch die Erwartungen der Lernenden/Studierenden, ihre Vorstellungen darüber, was Lernen bedeutet, behindern jedoch sehr häufig die Infragestellungen des Systems und die in dasselbe eingebetteten Disziplinarmaßnahmen. Wer die Regeln bricht, darf deswegen nicht hoffen, dass das Brechen der Regeln allen attraktiv erscheint. Nicht wenige sind zufrieden mit dem So-wie-es-ist, verweigern den Willen zum Widerstand. So ist für viele die historisch gewachsene Struktur des ‚Wir und die Anderen‘ durchaus attraktiv – ganz gleich auf welcher Seite sie stehen, sie profitieren davon. Ein Verlernen zu initiieren bei sich und anderen, erfordert deswegen auch immer eine Art Experimentierfreudigkeit und Räume, die Experimente zulassen.²

Mit diesen Vorstellungen können wir – so Spivak in ihrer Aufsatzsammlung *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*³ – durchaus an Traditionen der europäischen Aufklärung anknüpfen, allerdings in einer kritischen Perspektive, die als „affirmative Sabotage“ bezeichnet werden kann.⁴ Denn, wie Spivak im Anschluss an und unter Weiterführung von Konzepten Paul de Mans unterstreicht: Die Konzepte etwa der klassischen Ästhetik bei Schiller bieten sehr wohl ein subversives Potential, das aber durch die „Ideologie des Ästhetischen“ und durch die Idee, dass im literarästhetischen Prozess eine Aufhebung von Widersprüchen gewährleistet sei, verdeckt wird. Wenn wir im Anschluss an Spivak ästhetische Erfahrung mit und gegen Schiller als eine „unerzwungene Neuordnung von Wünschen“ bezeichnen können, so liegt hier das Potential eines oppositionellen Lernens, das die „Zweifel“ als kritisches Erbe der Aufklärung in den Mittelpunkt stellt und mit einer Kritik überkommener Wahrnehmungsmuster offene Fragen nach einem neuen Selbstverständnis

² Maria do Mar Castro Varela: Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. *Bildung und Postkoloniale Kritik*, online abrufbar unter der URL: <https://www.linksnet.de/artikel/20768> [zuletzt abgerufen am 03.08.2022].

³ Gayatri Chakravorty Spivak: *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge/London 2013, S. 24.

⁴ Maria do Mar Castro Varela / Nikita Dhawan: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, 3. Aufl. Bielefeld 2020, S. 214.

postmigrantischer Gesellschaften verbindet.⁵ Wie zu zeigen sein wird, kann sich dies auch auf die „affirmative Sabotage“ tradierter Konzepte des Phantastischen beziehen⁶, die nicht mehr wie in konventionellen Konzepten hegemonialer Ästhetik mit einer Versöhnung von Widersprüchen und divergierender Wirklichkeitsauffassungen verbunden werden muss, sondern Widersprüche offenhält und auf eine performative Praxis setzt, mit der Vorstellungen handlungsrelevant werden können, die sich konventionellen Synthesen der Wahrnehmung und des Handelns widersetzen.

In diesem Sinne kann in Bezug auf Spivak und ihre Interpret*innen von einem Denken des Diversen gesprochen werden, das sich in radikaler Weise gegen überkommene Formen des Wissens wendet und dabei insbesondere Rassismus, Sexismus und andere Formen der Diskriminierung in den Blick nimmt. Dabei liegt die didaktische Herausforderung darin, literarische Texte auszusuchen und zu behandeln, die das Potential haben, mit literarischen und ästhetischen Mitteln dieses Denken des Diversen zu befördern – wobei es nicht um eine ideologische Vereinnahmung der Lernenden im Sinne modischer Theorien geht, sondern darum, die Potentiale von Literatur und Ästhetik auf die aktuellen Herausforderungen einer postmigrantischen Gesellschaft zu beziehen. Während das hegemoniale Denken in binären Oppositionen im Kontext von Race, Class und Gender diskriminiert, öffnet das Denken des Diversen die problematischen Unterscheidungen, welche unsere Gesellschaft und auch das Denken der Lehrenden und Lernenden immer noch prägen, und es initiiert gemeinsame neue Lernprozesse, welche die Anerkennung von Diversität zur Voraussetzung haben.

Literaturdidaktische Grundlagen

In literaturdidaktischer Perspektive greifen die vorliegenden Überlegungen auf neuere Konzepte zurück, die Nicola Mitterer, Michael Baum, Felix Heizmann und Carlo Brune in profilierten Publikationen entwickelt haben.⁷

⁵ Ebd., S. 213 u. S. 219.

⁶ Vgl. Castro Varela / Dhawan [Anm. 4].

⁷ Vgl. Nicola Mitterer: *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*, Bielefeld 2016; Michael Baum: *Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik*, Bielefeld 2019; Felix Heizmann: „weil alles könnte gar keinen Sinn ergeben“. Literarisches Lernen durch Erfahrungen mit Alterität im Gespräch mit Grundschulkindern, in: „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*, hg. von Marcus Steinbrenner, Johannes Mayer und Bernhard Rank, 2., korrigierte und ergänzte Aufl. Baltmannsweiler 2014, S. 305–336; Carlo Brune: *Literarästhetische Literalität. Li-*

Die responsive Literaturdidaktik nach Nicola Mitterer sieht die Basis didaktischer Auseinandersetzung mit literarischen Texten darin, dass Fremdheit gegenüber konventionellen und empirischen Erfahrungen und Erwartungen als grundlegend angesehen wird. Die Literatur zeigt uns fremde Welten, damit wir aus der Erfahrung der Fremdheit heraus neue Perspektiven für das Eigene entwickeln. Literarisches Lernen bedeutet damit eine ganzheitliche Begegnung mit einem Text; dadurch werden die Routinen des Alltags durchbrochen und das normale Verständnis der Welt verfremdet und de-automatisiert. Literarisches Lernen bedeutet damit, die Fremdheit des literarischen Textes anzuerkennen und – zugespitzt formuliert: das Nicht-Verstehen zu verstehen. Die emotional-affektive Auseinandersetzung mit dem Text ist wichtig; sie wird ergänzt durch eine kognitive Annäherung. Literarisches Lernen hat mit diesen Aspekten eine fundamentale Bedeutung für die Individuation, aber in dem Sinne, dass Identitätsbildung und produktive Verunsicherung eine Verbindung eingehen und eine unterkomplexe Perspektive auf Identität vermieden wird.⁸

Nicola Mitterer greift auf das Vier-Phasen-Modell von Jürgen Krefz zurück, das eine Phase der bornierten Subjektivität, eine Phase der Objektivierung, eine Phase der Aneignung und der reflektierten Subjektivität und eine Phase der Applikation unterscheidet.⁹ Dabei steht die erste Phase unter Berufung auf Bernhard Waldenfels unter dem Leitbegriff des „Pathos“ und es geht um die Konfrontation mit dem Fremden (inhaltlich und formal), um eine unvoreingenommene Öffnung gegenüber dem Text und um eine Distanz gegenüber den alltäglichen Routinen und Automatismen. Die zweite Phase steht unter den Leitkonzepten „Utopie und Theorie“ und hier geht es um die Eröffnung eines Möglichkeitsraums als Reaktion auf das Fremde sowie um die Formulierung von Theorien und Hypothesen über das Fremde (auch gesellschaftlich/politisch). Die dritte steht unter den Leitkonzepten „Allgemeintheoretische Applikationen und kreatives Antworten“ und es geht um den Bezug auf eigene Praxis der Lesenden (individuell und gesellschaftlich) sowie um die Betonung der individuellen Reaktion auf das Fremde.

Analog postuliert Michael Baum in seinen dekonstruktivistischen Zugängen zur Literaturdidaktik, dass in dieser nicht ein Subjekt konzipiert wird, das eine vermeintlich stabile Identität durch literarische Erfahrungen bestätigt, sondern dass es sich vielmehr in dem unvorhersehbaren

literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal, Bielefeld 2020.

⁸ Vgl. Volker Frederking: Identitätsorientierter Literaturunterricht, in: Taschenbuch des Deutschunterrichts, hg. von Axel Krommer, Christel Meier und dems., Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. 2., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Baltmannsweiler 2013, S. 427–470.

⁹ Vgl. Mitterer [Anm. 7], S. 82–95.

Spiel des literarischen Textes einer Gefährdung aussetzt. Damit erkennen wir eine Problematisierung des „Subjekt-Diskurses der Literaturdidaktik“¹⁰: Das Subjekt bildet sich fragmentarisch im Diskurs und steht nicht souverän als Träger des literarischen Diskurses außerhalb von diesem. „Das lesende Subjekt ist passiv und aktiv zugleich. Wer liest, wird stets auch gelesen. Letztlich geht das lesende Subjekt in der Prozessualität und Differenzialität der Schrift auf. Die funktionale Polyvalenz der Schrift führt stets dazu, dass die Lektüre [...] überfordert ist.“¹¹ Die Interdependenz von Form und Inhalt der Literatur wird demgegenüber oft unzureichend reflektiert, und es bleibt unberücksichtigt, dass der vermeintliche Inhalt des literarischen Diskurses von der Form unterminiert, relativiert, in Frage gestellt wird. In Bezug auf das Verhältnis von Literaturdidaktik und Kulturgeschichte lässt sich insofern formulieren: Literatur vermittelt keine lehrbaren Gehalte, sondern problematisiert historische Erfahrungen.

Felix Heizmann hat in einem bemerkenswerten Beitrag die Perspektiven der Alterität im Prozess der Vermittlung von Literatur konkretisiert.¹² Im Anschluss an ihn und unter Berücksichtigung der vorher genannten Konzepte können wir somit formulieren: Der literarische Text ist *anders* als nicht-literarische Texte:

- In sprachlich-stilistischer Hinsicht: Die Verwendung bestimmter Wörter folgt den Kriterien der übertragenen Rede (Metaphern, Symbole); Wörter werden wegen ihres Klangs verwendet (besonders in der Lyrik).
- In strukturell-formaler Hinsicht: In Versen sind die Wörter in der Logik des Metrums angeordnet; Texte folgen (bis zu einem gewissen Grade) der Logik von Gattung und Genre (Gedicht, Roman, Drama; Sonett, Briefroman, Tragödie) (wobei diese Logik im Sinne Derridas und Baums wieder dekonstruiert werden kann).
- In semantisch-thematischer Hinsicht: Das Gesagte erhebt keinen Wahrheitsanspruch; der Text zielt auf eine bestimmte Wirkung beim Rezipienten, die nicht in der Mitteilung aufgeht.
- Im Blick auf Komik, Ironie, Grotteske, Satire: Normen werden thematisiert und in Frage gestellt.
- Im Blick auf Bildlichkeit: Symbole/Allegorien und paradoxe Bilder werden verwendet, die sich einer begrifflichen Explikation verweigern.

¹⁰ Baum [Anm. 7], S. 35–52.

¹¹ Ebd., S. 132.

¹² Vgl. Heizmann [Anm. 7].

Phantastik ist in diesem Zusammenhang als eine spezifische und intensive Spielart der literarischen Alterität zu verstehen, bei der das Bewusstsein einer anderen Erfahrung und damit die Öffnung für einen umfassenden Möglichkeitssinn auch im Blick auf gesellschaftliche Diversität in didaktischer Perspektive besonders fruchtbar gemacht werden kann.

In seinem sehr fundierten Konzept einer „literarästhetischen Literalität“ versteht Carlo Brune literarische Rezeption als einen ästhetischen Prozess mit drei Ebenen, die mit den Stichworten „Perzeption“, „Vorstellungsbildung/Imagination“ und „Kognition“ bezeichnet werden.¹³ Dabei meint „Perzeption“, dass die ästhetische Rezeption ihre Grundlage in der sinnlichen Wahrnehmung als komplementärer Erfahrung zum logisch-begrifflichen Denken hat. Sie löst sich von der pragmatischen, funktional ausgerichteten Wahrnehmung und stellt sich Irritationen und stetiger Neuausrichtung der Wahrnehmung. Dabei verwendet auch Brune den Begriff der „Alterität“ und zitiert zustimmend Martin Seel, der erklärt: „Wir nehmen hier <in der ästhetischen Wahrnehmung> keine *andere* als die Welt der sinnlichen Objekte wahr, aber wir nehmen sie durchaus *anders* wahr.“¹⁴ Ästhetisch-sinnliche Wahrnehmung zeichnet sich aus durch Dekontextualisierung (von den Zusammenhängen der alltäglichen Lebenswelt), durch eine Defunktionalisierung (von praktischen oder begrifflich fixierenden Inanspruchnahmen) und durch eine begriffliche Unterbestimmtheit und Fragmentierung von Wahrnehmung. Eine zweite Dimension bezeichnet Brune mit den Termini „Vorstellungsbildung und Imagination“, und er erklärt: Vorstellungen sind auf Erinnerungen bezogen; Imaginationen beziehen sich auf etwas, das man nicht selbst wahrgenommen hat. Vorstellungen und Imaginationen sind von individuellen und soziokulturellen Bedingungsfaktoren abhängig, aber auch jeweils an die zugrundeliegende Objektwahrnehmung gebunden. Die ästhetischen Vorstellungsbilder unterscheiden sich von der pragmatischen in drei Aspekten: Sie können einen Eigenwert erhalten, inhaltlich variabler fokussieren und somit breiter streuen. Die Vorstellungsbildung steht dabei im Kontext der „reflektierenden Urteilskraft“¹⁵; sie sucht nicht nach einem allgemeinen, fixierbaren Begriff; es vollzieht sich ein „freies Spiel“ zwischen den Wahrnehmungen und den hypothetischen Konzepten. „Frei“ meint dabei, dass es sich um kein rein emotionsgeladenes Urteil handelt und auch nicht (nur) um „Rührung“, weil in beiden Fällen das Subjekt seiner Freiheit beraubt wird. Außerdem sind keine instrumentell zu verstehenden Zwecke involviert – und auch keine praktischen Zwecke. In der Vorstellungsbildung, im Zusammenspiel zwischen Einbildungskraft und

¹³ Brune [Anm. 7], S. 96–122.

¹⁴ Martin Seel: Die Macht des Erscheinens. Frankfurt am Main 2007, S. 14.

¹⁵ Hier und im Folgenden vgl. Immanuel Kant: Kritik der Urteilskraft. 3. Aufl. Hamburg 2009, S. 37–39, S. 278 u. S. 418.

Verstand, werden die Sinnesdaten nicht in Begriffsurteilen aufgelöst, sie werden vielmehr einer stetigen Neuausrichtung unterzogen, durch die immer neue Sinnperspektiven aufscheinen. Damit vollzieht sich eine Durchbrechung geläufiger Wahrnehmungsmuster. Außerdem ist ästhetische Wahrnehmung selbstreflexiv: Da sie nicht durch äußere Zwecke determiniert ist, ist sie nie nur reine Wahrnehmung von etwas, sondern zugleich eine Wahrnehmung des Wahrnehmens. Damit ermöglicht die spezifische Art des ästhetischen Wahrnehmens einen fremden Blick auf die vertraute Gegenwart, der wahrzunehmen vermag, was das alltäglich-pragmatische Wahrnehmen ausblendet. Die dritte Dimension der literar-ästhetischen Rezeption liegt nach Brune in der Kognition und damit im ästhetischen Verstehen. In diesem verstehen wir nichts *anderes*, sondern wir verstehen *anders*. Im ästhetischen Verstehen bewahrt das Material seinen Eigenwert. Es besteht ein „Zaudern des Signifikanten zwischen Material und Bedeutung“¹⁶, d.h. die Auswahl, welchem Element der ästhetischen Wahrnehmung der Status eines Signifikanten zugebilligt wird, bleibt offen. So kann ein und dasselbe ästhetische Objekt auf verschiedene Weise verstanden werden. Auch die Bezüge zwischen den verschiedenen Elementen der ästhetischen Wahrnehmung bleiben variabel. Außerdem erkennen wir Sinnzuschreibungen, denen ein Status des Vorläufigen zukommt. Während also im pragmatischen Verstehen definitive Bedeutungszuschreibungen vollzogen werden, bleiben die Bedeutungen im ästhetischen Prozess prinzipiell suspendiert und offen. So sollen beim Lesen pragmatischer Texte Irritationen im Verstehen überwunden werden; demgegenüber deuten beim Lesen literarischer Texte Irritationen auf die Vielfalt der Bedeutung und vermitteln Lust.

Literatur und Kinderliteratur in der postmigrantischen Gesellschaft

Die Komplexität und Fremdheit literarischer Erfahrung findet ihr Pendant in Identitätsentwürfen unserer postmigrantischen Gesellschaft der Gegenwart¹⁷, in der Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem verschwimmen und Erfahrungen von Hybridität und schwankenden Identitäten in produktive Entwürfe transkultureller Mehrfachzugehörigkeit umgewandelt werden. Dabei wird der Begriff postmigrantisch analog zu postkolonial gebildet: Die Gesellschaft der Gegenwart ist durch Migration geprägt; die kulturelle Diversität der Gesellschaft verlangt eine Aufgabe hegemonialer Diskurse („Leitkultur“). Die kritische Kulturwissenschaft wendet sich

¹⁶ Brune [Anm. 7], S. 113; vgl. Christoph Menke: Die Souveränität der Kunst. Ästhetische Erfahrung nach Adorno und Derrida. Frankfurt am Main 1991.

¹⁷ Vgl. Naika Foroutan: Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie, Bielefeld 2019.

gegen die hegemoniale Repräsentation, bei der die Migrierten in dem Sinne als die Anderen betrachtet werden, dass sie gegen die ‚herrschende‘ Erwartung verstoßen und insofern unterlegen sind. Die Aufgabe der postmigrantischen Gesellschaft besteht darin, den hegemonialen Blick zu verlernen und in kultureller Perspektive Diversität als Gleichberechtigung aller in der Gesellschaft vertretenen Kulturen beziehungsweise als Einsicht in die umfassende Hybridität der kulturellen Identität(en) zu verstehen.¹⁸

Innerhalb des Diskurses um interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur sind die Anregungen Heidi Röschs in besonderer Weise zu würdigen. Sie hat bereits in ihrem frühen Beitrag *Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur?*¹⁹ Maßstäbe gesetzt, indem sie nicht nur einen allgemeinen Begriff des Interkulturellen vertrat, sondern mit dem Konzept der Dominanzkritik auf Phänomene von Herrschaft und Ungleichheit in der deutschen Gesellschaft verwiesen hat, in der Einwanderung lange Zeit umstritten blieb und in der das Wissen um die Bedingungen des Postmigrantischen keineswegs Allgemeingut war (und ist). Röschs Engagement für ein zeitgemäßes literarisches und sprachliches Lernen mündet in die Abhandlung *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft – Eine Einführung* aus dem Jahre 2017²⁰, in der Rösch Literatur vor allem im Blick auf das Phänomen der Migration reflektiert. Wichtige Anregungen vor allem auch zur Beschäftigung mit Kinder- und Jugendliteratur aus dem Globalen Süden hatte bereits der Sammelband *Guck mal übern Tellerand* geboten.²¹

Perspektiven der literarischen Phantastik

Im Folgenden geht es zunächst darum, literarische Phantastik als Beispiel für literarische Alterität und als Grundlage für eine Öffnung gegenüber Diversität herauszustellen. Dabei sind die Anregungen von Wolfgang Müller-Funk von großem Nutzen, der das Phantastische im Rahmen seiner grundlegenden Studien über *Theorien des Fremden* diskutiert.²² Müller-Funk verweist auf die grundlegende Bestimmung des Phantastischen

¹⁸ Vgl. hierzu umfassend Hajnalka Nagy: *Erzähl mir Österreich*. Habilitationsschrift. Klagenfurt 2020.

¹⁹ Heidi Rösch: *Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur?*, in: *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 6 (2006), S. 94–102.

²⁰ Heidi Rösch: *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*, Stuttgart 2017.

²¹ Annette Kliewer / Eva Massingue (Hg.): *Guck mal übern Tellerand. Kinder- und Jugendliteratur aus den Südlichen Kontinenten im Deutschunterricht*, Baltmannsweiler 2006.

²² Vgl. Wolfgang Müller-Funk: *Theorien des Fremden. Eine Einführung*, Tübingen 2016, S. 295–310.

bei Tzvetan Todorov, mit der das Phantastische im Kontext einer „epistemologischen Unschlüssigkeit“ gedeutet wird²³:

Das Fantastische liegt im Moment dieser Ungewißheit; sobald man sich für die eine oder die andere Antwort entscheidet, verläßt man das Fantastische und tritt in ein benachbartes Genre ein, in das des Unheimlichen oder das des Wunderbaren. Das Fantastische ist die Unschlüssigkeit, die ein Mensch empfindet, der nur die natürlichen Gesetze kennt und sich einem Ereignis gegenüber sieht, das den Anschein des Übernatürlichen hat.²⁴

Das Phantastische präsentiert also eine Welt, die eine Mischung aus Vertrautem und Fremdem darstellt. Somit werden Elemente der empirischen Realität kritisch reflektiert und spielerisch mit alternativen Modellen von Wirklichkeit konfrontiert: „Die andere, befremdliche Welt der phantastischen Literatur funktioniert nur in ihrem impliziten Unterschied zur Alltagsrealität. Deren ‚Verfremdung‘ ergibt sich also aus eben dem spielerischen Moment, das ein konstruktives Moment beinhaltet.“²⁵ Das Phantastische als Fremdes erweitert den ‚Möglichkeitssinn‘, den Nicola Mitterer unter Berufung auf Musil als konstitutiv für die responsive Literaturdidaktik reklamiert.²⁶ Indem starre Ordnungen des Denkens aufgehoben werden, kann die Phantastik Denkmöglichkeiten der Diversität befördern. Das Phantastische ist insofern eine Extremform der literarischen Alterität und Fremdheit; mit ihm wird ein Denken zur Diskussion gestellt, das die konventionellen Ordnungen des Alltags in Frage stellt und das bei den Lesenden die Bereitschaft voraussetzt, die Infragestellung konventioneller Denkmuster zumindest als Perspektive zu akzeptieren.

Phantastische Literatur macht von den spielerischen Möglichkeiten der Fiktion radikalen Gebrauch. Im Unterschied zu den geläufigen verzerrten und monströsen Bildern, wie sie Gegenstand der Imagologie sind [...], basiert sie primär nicht auf einer aggressiven oder negativen Haltung gegenüber dem Unbekannten, sondern auf dem spielerischen Vergnügen, ausgefallene Wesen zu erschaffen, die uns gegebenenfalls Schauer einflößen.²⁷

In didaktischer Perspektive kann das Phantastische somit als Einübung in Fremderfahrungen und damit als Grundlage eines Denkens der Diversität verstanden werden. Im Sinne Spivaks geht es hier darum, ein affirmatives

²³ Ebd., S. 297.

²⁴ Tzvetan Todorov: Einführung in die fantastische Literatur. Aus dem Französischen übersetzt von Karin Kersten, Senta Metz und Caroline Neubaur, Frankfurt am Main 1992, S. 25.

²⁵ Müller-Funk [Anm. 22], S. 306.

²⁶ Vgl. Mitterer [Anm. 7], S. 90f.

²⁷ Müller-Funk [Anm. 22], S. 307.

Verständnis des Phantastischen, das eine Bestätigung bestehender Verhältnisse impliziert, zu überwinden (und zu verlernen). Es lässt sich postulieren, dass das Phantastische aufgrund seines hier hervorgehobenen spielerischen Charakters eine Affinität gegenüber dem Fremden und gegenüber ungewohnten Erfahrungen eröffnen kann. In diesem Sinne kann die phantastische Literatur mit Initiationsritualen in Verbindung gebracht werden, bei denen die Adepten einen Übergang in eine ihnen noch unbekannte Welt erfahren:

Phantastische Literatur stellt durch ihre immense Phantasieproduktion die „epistemologischen Standards“ in Frage. Sie erregt damit eine „produktive Beunruhigung“, die sich gegen „begriffliche Festlegung und epistemologische Ruhestellung zur Wehr setzt“. Auf der Handlungsebene führen sie Menschen als Testpersonen in ein liminales Stadium, das diese entweder überwinden oder in ihr scheitern und zerbrechen. Die Leserschaft spielt dabei eine ähnliche Rolle wie die Zuschauenden öffentlicher Initiationsrituale. Insofern sie sich spielerisch mit den Probandinnen und Probanden identifizieren, haben sie an der „Alteritätserfahrung“ teil, die die phantastische Literatur bereithält.²⁸

Im Sinne einer auf Alterität bezogenen Literaturdidaktik ist die phantastische Literatur damit ein wichtiges Genre mit einem hohen didaktischen Potential, das darin besteht, dass bereits Kinder und Jugendliche Erfahrungen von Fremdheit und Alterität machen können, wenn sie sich mit den attraktiven Texten einer auf Imagination beruhenden nicht-realistischen Literatur befassen. Die Auseinandersetzung mit der Fiktionalität von Literatur kann in der Phantastik schon sehr früh erfolgen und die damit verbundenen Fremdheits- und Alteritätserfahrungen sind somit kein Privileg Jugendlicher und Erwachsener. Des Weiteren ist besonders relevant, dass phantastische Literatur in dieser Perspektive keine eskapistischen Tendenzen beinhalten muss. Indem nämlich Aspekte der empirischen Realität als Ausgangspunkte einer Reflexion über deren Grenzen und Überwindung verstanden werden, bleibt die phantastische Literatur auf diese bezogen und bietet insofern ein emanzipatorisches Potential, als dem Rezipierenden dieser Literatur deutlich gemacht wird, dass die Gesetze der konventionellen Alltagswelt prinzipiell überschritten werden können. Dabei ist die phantastische Literatur von ideologischer Indoktrination weit entfernt, indem sie keine Handlungsanweisungen für die reale Welt vermittelt, aber gleichzeitig deren prinzipielle Veränderbarkeit spielerisch erprobt. Indem also die phantastische Literatur den oben erwähnten

²⁸ Müller-Funk [Anm. 22], S. 310. Zu den Zitaten im Zitat siehe: Clemens Ruthner: Phantastik und/als Liminalität, in: Wilde Lektüren. Literatur und Leidenschaft. Festschrift für Hans Richard Brittnacher, hg. von Wiebke Amthor, Almut Hille und Susanne Scharnowski. Bielefeld 2012, S. 35–52, hier S. 50.

„Möglichkeitssinn“ schult, befreit sie von der Gebundenheit an eine Monotonie des Alltags und der konventionellen Ordnungen.

Es ergibt sich somit folgende zentrale Fragestellung: Unter welchen Umständen ermöglicht Phantastik Perspektiven auf Diversität, die im Sinne von Heidi Rösch dominanzkritisch sind und im Sinne der Bedingungen von Literatur in der postmigrantischen Gesellschaft eine kritische Reflexion und gegebenenfalls ein Verlernen des hegemonialen Blicks bedeuten? In diesem Kontext ist Ulf Abrahams Verweis auf die „Dichotomien abendländischer Phantastik“ hilfreich, die zum Beispiel in den Gegensätzen Mensch – Monster, Natur – Technik, Gut – Böse manifest werden.²⁹ Hier ist über Abraham hinaus eine kritische Perspektive auf eine ideologisch motivierte Reduktion des Phantastischen notwendig. So müssen die konventionellen herrschaftsstabilisierenden Momente des Phantastischen überwunden und verlernt werden. Denn wenn im Sinne des Modells der literarästhetischen Alterität postuliert wird, dass die literarische Phantastik konventionelle Wahrnehmungsmuster überschreitet, so ist doch nicht ausgeschlossen, dass in literarischen Konstruktionen konventionelle Dichotomien reproduziert werden. Im Sinne einer diversitätssensiblen Literaturdidaktik müssen somit binäre Muster innerhalb des hegemonialen Phantastischen einer fundamentalen Kritik unterzogen werden, weil diese dem Prinzip der phantastischen Transgression widersprechen. Dies ließe sich beispielsweise mit Bezug auf die Dichotomie Gut – Böse mit Blick auf *Der Herr der Ringe* zeigen. Dort wie in anderen Texten finden Muster einer hegemonialen Phantastik, bei der wir die Reintegration problematischer Kategorien in die Welt des Wunderbaren beobachten (dies kann sich beziehen auf die Frau als Verführerin, auf eine potentielle Regression in die Natur bei dem Motiv der Wasserfrau und etwa auf das Schwarze als das Negative). Einer diversitätssensiblen Literaturdidaktik sollte es um die Darstellung des emanzipatorischen Potentials des Phantastischen und gleichzeitig um die Dekonstruktion verbleibender hegemonialer Muster gehen. Ein populärkulturelles Beispiel für hegemoniale Phantastik wäre die US-amerikanische Fernsehserie *Bezaubernde Jeannie* (1965–1970).³⁰ Der Name Jeannie kommt von Djinn, womit ein orientalischer Hintergrund angedeutet wird. Die Protagonistin der Serie wurde aber von der blonden Schauspielerin Barbara Eden verkörpert. Der Aspekt der hegemonialen Phantastik liegt nun darin, dass die Zauberin im Dienste des *weißen* Astronauten steht, und Aspekte des Orientalismus erkennt man in der sexuellen Anziehungskraft der Zauberin (die seinerzeit heiß umstritten war). Allerdings wird die Dominanzorientierung der

²⁹ Ulf Abraham: *Fantastik in Literatur und Film. Eine Einführung für Schule und Hochschule*, Berlin 2012, S. 151–157.

³⁰ Vgl. Dennis Brewster: *Bezaubernde Jeannie*. Nach der bekannten Fernsehserie, München 1969.

Filmserie relativiert durch Komik und eine Infragestellung hegemonialer Männlichkeit, indem der Astronaut immer wieder auf die Hilfe Jeannies angewiesen ist.

Julian ist eine Meerjungfrau

In dem Bilderbuch *Julian ist eine Meerjungfrau*³¹ erscheint das Phantastische als Integration des Wunderbaren in den Alltag, verbunden mit der Integration von Race: Die Schwarzen Meerjungfrauen werden als Selbstverständlichkeit vorgestellt. Chantal-Fleur Sandjon hat in DIE ZEIT vom 23.02.2020 auf das Buch und die Perspektive einer rassismussensiblen Phantastik hingewiesen.³² Der Plot: Julian und seine Oma fahren mit der U-Bahn und sehen dort drei als Meerjungfrauen verkleidete Frauen (of Colour). In drei Traumbildern (?) verwandelt Julian sich langsam in eine Meerjungfrau und taucht in eine bunte Welt des Meeres und der Fische ein. Julian und die Oma verlassen die U-Bahn; die drei Meerjungfrauen (jetzt ohne Füße!) winken zum Abschied. Wieder zu Hause, geht die Oma duschen; Julian bastelt sich aus Blumen und einem Vorhang (!) ein Meerjungfrauen-Kostüm. Die Oma ist zunächst etwas verblüfft und verärgert, hilft Julian dann aber sein Kostüm zu vervollständigen (u.a. gibt sie ihm eine Perlenkette). Sie gehen an einen Strand, wo sie mehrere andere Meerjungfrauen treffen. Am Schluss des Buches sehen wir mehrere Meerjungfrauen (wieder ohne Füße).

Folgende Deutungsansätze erscheinen anregend: Das gesamte Bilderbuch zeigt nur People of Colour. Wir erkennen den für das Phantastische charakteristischen unmerklichen Übergang von Realität (als Meerjungfrauen verkleidete Frauen in der U-Bahn) und Traum (Julian in der U-Bahn imaginiert sich als Meerjungfrau). Der Traum von der Meerjungfrau ist durch sinnliche Fülle, Farben und Dynamik gekennzeichnet; außerdem ist die Transgression im Hinblick auf die Kategorie Geschlecht wichtig. Ein Konflikt zwischen Phantasie und Realität deutet sich durch Julians missbräuchliche Verwendung des Vorhangs an. Indem Meerjungfrauen mit und ohne Füße gezeigt werden, bilden sich Grade der Phantastik und es finden sich Zitate der Motivtradition ohne handlungsrelevante Aspekte.³³ Die konventionelle Gender-Konstellation der Motivtradition,

³¹ Jessica Love: *Julian ist eine Meerjungfrau*. Aus dem Englischen übersetzt von Tatjana Kroll, München 2020.

³² Vgl. Chantal-Fleur Sandjon: Rezension zu Jessica Love: *Julian ist eine Meerjungfrau*, in: ZEIT ONLINE vom 23.02.2020, zit. nach der URL <https://www.zeit.de/kultur/literatur/2020-02/kinderbuecher-diversitaet-julian-ist-eine-meerjungfrau-jessica-love> [zuletzt abgerufen am 14.10.2022].

³³ Vgl. Frank Rainer Max (Hg.): *Undinenzauber. Geschichten und Gedichte von Nixen, Nymphen, und anderen Wasserfrauen*, Stuttgart 1991; Andreas Kraß: *Meerjungfrauen. Geschichten einer unmöglichen Liebe*, Frankfurt am Main 2010;

die eine Unterordnung der Wasserfrau unter den ‚menschlichen‘ Mann impliziert, wird stillschweigend ausgeklammert. Die Oma erscheint als Mittlerin zwischen Realität und Phantasie und die Szene am Strand als gelebte Utopie: „wir sind Meerjungfrauen“. Hier wird also im Sinne Nicola Mitterers der Möglichkeitssinn der Rezipierenden angesprochen.

Zur Intertextualität des Motivs Meerjungfrau im Speziellen ist festzustellen, dass *Die kleine Meerjungfrau* 1837 als Kunstmärchen von Hans Christian Andersen erschien. Der Plot des Märchens lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Meerjungfrau verliebt sich in den schönen Prinzen, rettet ihn und lässt sich von der Meerhexe verwandeln. Meerwesen haben keine Seele, außer wenn sie von einem Menschen geliebt werden. Die Meerjungfrau verliert mit der Verwandlung ihren Fischschwanz (!). Der Prinz liebt aber eine schöne Prinzessin. Die Schwestern geben der Meerjungfrau den Rat, den Prinzen zu töten, damit sie wieder zur ‚richtigen‘ Meerjungfrau wird; sie springt aber ins Wasser, löst sich in Schaum auf und wird zu einem Luftgeist. Der Text umfasst die Utopie einer Verbindung des Menschlichen und des Natürlichen, wobei eine problematische Annäherung des Weiblichen an die Natur festzustellen ist. Außerdem erkennen wir die Tragik einer unerwiderten Liebe. Kritisch kann eine Analogie zwischen der Meerjungfrau und einer kolonisierten Weiblichkeit festgestellt werden. Das Märchen zeigt die Grenzüberschreitungen der Phantastik, die aber hier in Tragik einmünden, indem eine Spannung zwischen Seelenlosigkeit und Liebe inszeniert wird. Die Verbindung zwischen der Meerjungfrau und dem Menschen scheitert. Daraus ergibt sich folgende Deutung: Die Relation Mensch – Natur (Mensch – Meerwesen) ist durch die Sehnsucht nach einer Verbindung und die faktische Trennung gekennzeichnet. Die Tragik der Erzählung verweist auf gesellschaftliche und ideologische Widersprüche.

Folgende Perspektiven der Rezeption des Bilderbuchs sind bedeutsam:

- 1) Die Perspektive des Jungen wird ernstgenommen. Es vollzieht sich ein unmerklicher Übergang zwischen Realität und (Tag-)Traum (in der Tradition der Phantastik). Im Sinne Röschs kann von einer „doppelten Optik“ gesprochen werden³⁴: Man erkennt in intertextueller Hinsicht etwa im Blick auf das Märchen von Andersen eine harmonische Gestaltung des Plots und eine Vermeidung des Tragischen³⁵; dies kann als Signal für erwachsene Leser*innen verstanden werden.

Helena Malzew: Menschenmann und Wasserfrau. Ihre Beziehung in der Literatur der deutschen Romantik, Berlin 2004.

³⁴ Rösch [Anm. 19], S. 97.

³⁵ Vgl. Sven Hakon Rossel: Hans Christian Andersen und seine Märchen heute, Wien 1995.

- 2) Zweitens kann von einem Verlernen des hegemonialen Blicks gesprochen werden³⁶, weil in dem Bilderbuch nur Figuren of Colour vorkommen. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage, ob die vier- bis sechsjährigen Kinder als Leser*innen der Zielgruppe hier schon eine (unbewusste) Erwartungshaltung mitbringen, die auf *weiße* Figuren abzielt oder ob dies auch eher für erwachsene Leser*innen gilt. Die Fragestellung ist in didaktischer Perspektive bedeutsam und komplex, weil die Lehrpersonen sich der Brisanz des Problems bewusst und darum bemüht sein sollten, auf bestimmte Reaktionen der jungen Leser*innen ein adäquates Feedback zu geben.
- 3) Drittens haben wir es mit einer Überwindung von Gender-Stereotypen zu tun, was sich darin zeigt, dass der männliche Protagonist Julian den Wunsch äußert, eine (doch weibliche) Meerjungfrau zu sein, und sich darüber hinaus für eine Perlenkette als Schmuck interessiert. Auch hier kann die Frage gestellt werden, ob bei den kindlichen Leser*innen in dieser Hinsicht bereits eine konventionelle Erwartungshaltung vermutet werden kann oder nicht. In jedem Fall zeigt der Text und zeigen die Bilder eine Transgression gängiger Weiblichkeitsmuster und regen damit an, Gender in nicht-binären Kategorien zu denken und zu leben.
- 4) Viertens stellt sich für die Lehrpersonen, die mit diesem Text arbeiten wollen, in jedem Fall die zentrale Frage nach der unterschiedlichen Rezeption von Kindern der Mehrheitsgesellschaft und von Kindern of Colour. Wenn solche Unterschiede gegeben sein sollten, dann sollten sie als wichtiges Element der Bearbeitung dieses Textes verstanden werden. Zu betonen ist somit die Relevanz der Abweichungen vom hegemonialen Blickregime und die Frage, ob kindliche Lesende die Differenz zu konventionellen Darstellungen bewusst oder unbewusst bemerken.

Das Denken des Diversen, das hier inszeniert wird, ist in mehrfacher Hinsicht durch Phänomene der Transgression gekennzeichnet. In der Motivtradition ist eine Verbindung von Naturwesen und Weiblichkeit festzustellen und damit auch eine Analogie zu kolonialem Denken. Dazu gehört eine Unterordnung der Meerjungfrau unter den menschlichen Prinzen, während im Bilderbuch die Meerjungfrauen als starke Frauen erscheinen, die Bewunderung verdienen; außerdem sind es ‚reife‘ Frauen, und somit entfällt ein ‚Kindchen-Schema‘, das sich in der Tradition auch feststellen lässt. In der Phantasie identifiziert sich der Junge bei *Julian ist eine Meerjungfrau* mit einer weiblichen Figur, wodurch die angesprochene Überwindung von Geschlechter-Stereotypen gegeben ist. Außer Julian finden wir nur weibliche Figuren. Durch die Überwindung der Geschlechter-

³⁶ Vgl. Spivak [Anm. 3], S. 23–34.

Stereotypen ist zudem eine Aufhebung der Tragik festzustellen und die tragikfreie Phantastik eröffnet eine Utopie der hierarchiefreien Geschlechterbezüge.

Transgression findet sich auch im Hinblick auf die Kategorie Race: Das Bilderbuch beschwört ein Universum von People of Colour ohne Spannungen und Hierarchien durch *Weißer*. Sinnliche Schönheit ist in literarästhetischer Perspektive durch die Aspekte der Phantastik, aber auch durch die Betonung der ‚anderen Seite‘ von Diversität gegeben, die sich in der Abwesenheit von *Weißer* und damit in der Überwindung einer (unbewussten?) Identifizierung von Schönheit und *Weißheit* zeigt. Insofern kann von einer Dekolonisation der Meerjungfrau-Tradition gesprochen werden. Auch hier stellt sich die interessante Frage nach der Rezeption durch *weiße* Kinder.

Wenn wir nun systematisch nach dem Verhältnis von Phantastik und außerliterarischer Diversität fragen, so können wir feststellen: Die Phantastik bietet im Raum des Literarischen einen Möglichkeitsraum, dessen Bezüge zur Praxis reflektiert werden können. Eine emanzipatorische Phantastik muss aber die erwähnten Dichotomien abendländischer Phantastik kritisch reflektieren. Es besteht also die Notwendigkeit der Dekonstruktion binärer Muster innerhalb des hegemonialen Phantastischen (weil diese dem Prinzip der phantastischen Transgression widersprechen): so bei der Dichotomie Gut – Böse in *Der Herr der Ringe* und partiell auch bei *Harry Potter*.

Betrachten wir systematisierend das Verhältnis von Phantastik und Diversität in didaktischer Perspektive, so können wir das anti-hegemoniale Phantastische als Modell der Erfahrung von Alterität und sinnlicher Fülle auch im Kontext von Antirassismus und Dekolonisation verstehen. Dabei ist von Bedeutung, dass das Phantastische immer auch Bezüge zu empirischer Realität aufweist, denn das total Fremde wäre nicht darstellbar. Im Prinzip der Öffnung gegenüber der Diversität ist prinzipiell eine Überwindung konventioneller Muster von Gender und Race denkbar. Mögliche Muster der Öffnung sind die Überwindung des Gegensatzes Kultur – Natur (Literatur und Ökologie), die Überwindung starrer Geschlechterordnungen (Literatur und Gender), Überwindung von rassistischen Mustern (Literatur und Race/Dekolonisation). Gleichzeitig sind Perspektiven hegemonialer Phantastik kritisch zu befragen, die etwa in der Reintegration problematischer Muster liegen, welche die Frau als Verführerin zeigen, die Wasserfrau als Modell einer irrationalen Regression in die Natur. Einer diversitätssensiblen Literaturdidaktik geht es somit um die Darstellung des emanzipatorischen Potentials des Phantastischen, und gleichzeitig um die Dekonstruktion verbleibender hegemonialer Muster.

Vor diesem Hintergrund kann *Julian ist eine Meerjungfrau* als eine Form der emanzipatorischen Phantastik verstanden werden, bei der die

Dichotomien zwischen Männlich und Weiblich auf der einen sowie Mensch und Naturwesen auf der anderen Seite ansatzweise überwunden werden und bei der das Figurenensemble der People of Color gerade in der intertextuellen Kontrastierung eine Distanzierung von rassistischen Stereotypen verdeutlicht. Wenn man davon ausgeht, dass Kinder bereits von Dichotomien beeinflusst sind, die mit hegemonialen Denkmustern in Verbindung stehen, dann lässt sich die Arbeit an dem Motiv der Meerjungfrau als eine Kritik hegemonialer Denkmuster und als ein Verlernen rassistischer Strukturen begreifen. Vor diesem Hintergrund kann *Julian ist eine Meerjungfrau* als ein lehrreiches Beispiel eines Textes betrachtet werden, der im Rahmen eines rassismussensiblen Deutschunterrichts sinnvoll einen Platz finden kann.

Joseph Kebe-Nguema

Universalismus und Exotisierung in der deutsch-deutschen Kinder- und Jugendliteratur

Im Sommer 2020 fanden welt- und bundesweite Proteste gegen Rassismen und Polizeigewalt statt. Auch jährte sich die Publikation von Michael Ende Kinderbuch *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* (1960). Anlässlich beider Ereignisse wurde an die Kinderbuchdebatte der Jahre 2012 und 2013 erinnert, die (erneut) den Umgang mit dem N-Wort zum Thema hatte.¹ Doch bei der damaligen Debatte lag der Fokus vor allem auf westdeutschen Kinderklassikern. Im Gegensatz dazu werde ich *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* von Michael Ende und *Nobi* (1955) von Ludwig Renn vergleichend untersuchen. Dabei handelt es sich um zwei Kinderbuchklassiker der gesamtdeutschen Kinderliteratur, in denen ein Schwarzes Kind als Hauptfigur fungiert. In diesem Beitrag will ich zeigen, inwiefern Rassismuskritik sowohl in Schulgemeinschaften als auch in der Kinder- und Jugendliteraturforschung notwendig ist. Im ersten Teil meines Beitrages werde ich zunächst erklären, inwiefern Schulgemeinschaften Mängel aufweisen, wenn es um Rassismen geht. Im zweiten Teil werde ich mit postkolonialen Ansätzen rassismuskritische Diskurse in *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* und *Nobi* untersuchen. Ein postkolonialer Blick wird mir behilflich sein, die in den beiden Erzählungen vorhandenen Diskurse tiefgründig zu untersuchen. Zunächst erkläre ich, wie ich zu diesem Forschungsschwerpunkt gekommen bin.

Kinderbuchdebatte und Schulgemeinschaft

In den Jahren 2012 und 2013 wurde die Kinderbuchdebatte geführt, nachdem die damalige Bundesfamilienministerin Kristina Schröder im Rahmen eines Interviews erklärte, sie würde beim Vorlesen von Astrid Lindgrens Kinderbuch *Pippi Langstrumpf* auf das Vorlesen des N-Wortes verzichten.²

¹ Vgl. RND/dpa: Rassismus-Debatte: Jim Knopf wird 60 – und das N-Wort soll bleiben, in: Redaktionsnetzwerk Deutschland vom 09.08.2020, zit. nach URL: <https://www.rnd.de/kultur/rassismus-debatte-jim-knopf-wird-60-und-das-n-wort-soll-bleiben-G3AOC4WJAABG6I7EDUGTEV2B4Y.html> [zuletzt abgerufen am 28.12.2021].

² Durch dieses Interview bekam das Thema zwar eine größere Resonanz, allerdings hatte sich der afrodeutsche Journalist Mekonnen Mesghena bereits damit auseinandergesetzt. Er trug zur Streichung des N-Wortes in den Neuausgaben von *Die*

Ihre Begründung lautete, sie möchte nicht, dass ihre Kinder sich solche Begriffe aneigneten. Und sie fügte hinzu: „Auch ohne böse Absicht können Worte ja Schaden anrichten. Wenn ein Kind älter ist, würde ich dann erklären, was das [N-Wort] für eine Geschichte hat und dass es verletzend ist, das Wort zu verwenden.“³ Daraufhin wurde das Thema in den Medien wochenlang diskutiert. Einige Journalist*innen und Schriftsteller*innen nahmen Stellung und kritisierten Schröders Verhalten scharf. Rassistische Begriffe wurden dabei relativiert. Es wurde beispielsweise argumentiert, dass Berliner kein Problem damit hätten, dass Krapfen nach ihnen benannt seien.⁴ Mit anderen Worten: Das Thema wurde ins Lächerliche gezogen, und der Fokus lag hauptsächlich auf der Debatte um Begrifflichkeiten. Betroffene kamen zwar zu Wort, bekamen allerdings kaum mediale Aufmerksamkeit. Bei dieser Debatte wurden bestimmte Kinderklassiker, wie die weiter oben erwähnten Kinderbücher *Pippi Langstrumpf* und *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*, wiederholt genannt. Damals hat mich diese Diskussion aus der Ferne neugierig gemacht, weshalb ich mich dafür entschied, mich mit diesen Kinderbuchklassikern zu beschäftigen. Allerdings fiel mir sehr früh auf, dass die Schwarzenfeindlichen Begriffe, welche darin vorkommen, nur das Auffälligste sind. Stereotype Konstruktionen Schwarzer Figuren fielen mir auf, eine positive Identifikation mit ihnen blieb mir hingegen verwehrt.

Kurz danach war ich als Fremdsprachenassistent in Deutschland tätig. Mein erster Schulort war eine Realschule Plus, eine rheinland-pfälzische Schulform, die als Mischung aus Real- und Hauptschule zu verstehen ist. Der Hauptteil der Schüler*innen bestand aus rassistisch diskriminierten Menschen. Auffällig war vor allem die Tatsache, dass die betroffenen Schüler*innen bereits Eigen- und Fremdvorurteile verinnerlicht hatten. Sie waren sich zudem bewusst, als sogenannte ‚Menschen mit

kleine Hexe (1957) von Otfried Preußler bei dem Thienemann Verlag bei, wie bei Zimmerer nachzulesen ist: „Dieser Entscheidung vorausgegangen war ein Brief des Journalisten Mekonnen Mesghena, der sich und seine Tochter durch *Die kleine Hexe* beleidigt fühlte und das dem *Thienemann Verlag* auch mitteilte.“ (Jürgen Zimmerer: *Kolonialismus und kollektive Identität: Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte*, in: *Kein Platz an der Sonne: Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte*, hg. von dems., Frankfurt am Main/New York, S. 9–38, hier S. 23).

³ Tina Hildebrandt / Elisabeth Niejahr: Kristina Schröder. „In dem Fall würde ich lügen“. Darf man ein Kind mehr lieben als das andere? Oder Geld für gute Noten geben? Familienministerin Kristina Schröder über Erziehung, in: *Die Zeit* (2012), H.19 (Nr. 52), S. 5.

⁴ Vgl. Jan Fleischhauer: Auf dem Weg zur Trottelssprache, in: *Spiegel Online* vom 17.01.2013, zit. nach URL: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/warum-kinderbuecher-politisch-korrekt-umgeschrieben-werden-a-878115.html> [zuletzt abgerufen am 28.09.2021].

Migrationshintergrund⁵ und ‚Hauptschüler*innen‘⁶ markiert zu sein, was sich negativ auf ihr Selbstbewusstsein auswirkte. Einige Monate danach wechselte ich den Arbeitsplatz und war nun an einem Gymnasium tätig. Die Schülerschaft war anders, allerdings wurden auch dort Vorurteile gegenüber Fremde – hier als Gegensatz von Eigenvorurteilen verstanden – innerhalb der Schulgemeinschaft übernommen und reproduziert. An dieser Stelle muss betont werden, dass es sich nicht um ein spezifisch deutsches Problem handelt. Einige Jahre danach habe ich ähnliche Erfahrungen als Lehrer in Frankreich gemacht. Einige Aussagen oder Verhaltensweisen, die aus rassismuskritischer Perspektive als grenzwertig oder problematisch wahrgenommen worden wären, wurden entweder relativiert oder gar nicht als solche von Jugendlichen bzw. Erwachsenen wahrgenommen. Ausschlaggebend war nicht die Wirkung, sondern die Absicht. Mit anderen Worten: grenzwertige Verhaltensweisen wurden regelmäßig verharmlost, indem argumentiert wurde, dass keine böswillige Absicht dahinterstand. Auffällig ist zudem, dass in beiden Ländern Rassismus als Phänomen wahrgenommen wird, der angeblich nur in rechten Kreisen vorhanden wäre.⁷ Aus diesen Gründen ist es kaum verwunderlich, dass das Thema Rassismus in der Schule während meiner Lehrerausbildung keineswegs aufgegriffen wurde und eine Auseinandersetzung damit – auch im Forschungsbereich – als kontrovers gelten kann (vgl. die regelmäßigen Attacken auf *Gender-* und *Racestudien*⁸). Auch während des Trainings als

⁵ Deniz Utlu hat Folgendes zu diesem Begriff geschrieben: „Bis dahin bleibt er ein soziolinguistisches Segregationsinstrument, mit dem sich die Zugehörigkeit von bestimmten Menschen auf allen Gesellschaftsebenen permanent negieren lässt: in Medien, im Alltag, in Schule und Beruf, in öffentlichen Einrichtungen“ (Deniz Utlu: Migrationshintergrund. Ein metaphernkritischer Kommentar, in: Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache, ein kritisches Nachschlagewerk, hg. von Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard, Münster 2011, S. 445–448, hier S. 447).

⁶ Zum negativen Ruf dieser Gruppe vgl. Stefan Wellgraf: Hauptschüler: Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung, Bielefeld 2012.

⁷ „Der oft durch unpräzise Wortwahl in den Medien bestärkte Automatismus, alle rassistisch, fremdenfeindlich oder ausländerfeindlich motivierten Gewalttaten pauschal Rechtsextremen zuzuordnen, hat zur Folge, dass das Gros unserer Gesellschaft sich nicht mit den eigenen alltäglichen ausländerfeindlichen oder rassistischen Tendenzen auseinandersetzen muss, da diese Taten einzelnen sogenannten ‚Randgruppen‘ zugeschoben und damit verbal aus der Mitte der Gesellschaft entfernt werden.“ (Noah Sow: Deutschland Schwarz Weiß: Der alltägliche Rassismus, Norderstedt 2018, S. 39).

⁸ Postkolonialismus würde beispielsweise den Hass auf die Republik nähren, so Emmanuel Macron. Vgl. Rudolf Balmer: Debatte über „Islam-Gauchismo“ in Frankreich. Der Feind steht in der Uni, in: taz vom 27.02.2021, zit. nach URL: <https://taz.de/Debatte-ueber-Islamo-Gauchismo-in-Frankreich/!5752291/> [zuletzt abgerufen am 28.09.2021].

Fremdsprachenassistent wurde es nicht berücksichtigt. In beiden Fällen bzw. Ländern scheint ein ‚farbenblinder‘ Umgang als erwünscht zu gelten, obwohl man bereits aus der Forschung weiß, dass Rassismen, genauso wie andere Diskriminierungsarten, in Schulgemeinschaften bewusst oder unbewusst von allen Altersklassen reproduziert und gefestigt werden können. Dies kann man z.B. der französischen Studie *Au secours, le prof est noir! Enquête sur le racisme dans l'éducation nationale* [Hilfe, der Pauker ist Schwarz!] entnehmen.⁹ Man erfährt hier z.B., dass Schwarze Lehrer*innen von Lernenden schikaniert werden. Dass Lehrer*innen von Lernenden provoziert werden, ist nichts Neues. Allerdings besteht der Unterschied darin, dass hier die Herablassung aufgrund der Hautfarbe geschah.¹⁰ Es geht so weit, dass sich manche weigerten, sich von einer Schwarzen Lehrkraft in Physik und Chemie unterrichten zu lassen.¹¹ Dies begründeten sie mit der Annahme, dass eine Schwarze Person dafür ungeeignet sei.¹² Rassistische Verhaltensweisen gehen jedoch nicht ausschließlich von *weißen* Lernenden aus. Dies bezeugt, wie komplex die Problematik ist. Es wird zudem von Lehrer*innen berichtet, die sich gegenüber Schüler*innen rassistisch äußern.¹³ Dass Lehrer*innen Nachholbedarf zum Thema Rassismuskritik haben können, zeigen verschiedene Untersuchungen.¹⁴ Hier erfährt man beispielsweise, wie Rassismus von den interviewten Lehrer*innen vor allem mit ‚Ost-Deutschland‘ und ‚(Rechts)Extremismus‘ in Verbindung gebracht wird.¹⁵ Dies ist problematisch, denn durch die exklusive Fokussierung auf die neuen Bundesländer entsteht der Eindruck, dass Rassismen in Westdeutschland nicht vorhanden wären. Dadurch werden zudem rassistische Praxen in der Geschichte der Bundesrepublik verschleiert. So wurden beispielsweise in den 1950er Jahren Bemühungen unternommen, Kinder, die aus Beziehungen zwischen *weißen*, deutschen Frauen und Schwarzen Soldaten hervorgingen, abzuschieben.¹⁶ Man sollte zudem die Anschläge in

⁹ Serge Bilé / Mathieu Méranville: *Au secours, le prof est noir! Enquête sur le racisme dans l'éducation nationale*, Saint-Malo 2009.

¹⁰ Vgl. ebd., S. 21.

¹¹ Vgl. ebd., S. 22.

¹² Vgl. ebd.

¹³ Vgl. ebd., S. 83.

¹⁴ Vgl. etwa Catrin Ehlen: „Nee, nee, hier bei uns nicht.“ Das Rassismusverständnis weißer Lehrender, in: *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*, hg. von Elina Marmer und Papa Sow, Weinheim/Basel 2015, S. 148–159.

¹⁵ Vgl. ebd., S. 149.

¹⁶ Vgl. Hugues Blaise Feret Muanza Pokos: *Schwarzsein im ‚Deutschsein‘? Zur Vorstellung vom Monovolk in bundesdeutschen Geschichtsschulbüchern am Beispiel der Darstellung von Menschen mit schwarzer Hautfarbe*, Oldenburg 2009, S. 115.

Solingen (1993), Lübeck (1996) oder Hanau (2020) nicht übersehen. Eine ausschließliche Fokussierung auf Rechtsextremismus verhindert jedoch eine gründliche Auseinandersetzung mit der Problematik, denn rechtsextreme Gewalt ist nur der sichtbarste Ausdruck von Rassismen. Man übersieht die strukturellen Erscheinungsformen der Rassismen – sei es *Racial Profiling*, Diskriminierungen auf dem Wohnungs- und Arbeitsmarkt, im Schul- und Gesundheitswesen... – was auch am dominanten Rassismusverständnis innerhalb der Gesellschaft liegt. Mit anderen Worten: Wenn Rassismus auf rechte Überfälle reduziert wird, dann wird die Tatsache beiseitegelassen, dass er subtiler funktioniert.¹⁷

Eine Diskriminierungsart, die in der Lehrerausbildung thematisiert wurde, ist der Sexismus. Deshalb wurden wir als angehende Lehrer*innen in Frankreich nicht nur dazu ermutigt, auf *Gender*diskriminierungen zu achten, sondern auch positiv zum Selbstbewusstsein der Schüler*innen beizutragen, weil bewiesen wurde, dass *gender*spezifische Vorurteile zu strukturellen Diskriminierungen führen können.¹⁸ Da allerdings Sexismus nicht mit anderen Diskriminierungsformen, wie zum Beispiel Klassismus, Rassismus oder Behindertenfeindlichkeit, in Verbindung gebracht, sondern isoliert betrachtet wurde, konnte man in der Praxis nicht optimal dagegen vorgehen.¹⁹ Das Gleiche gilt für rassifizierte Diskriminierungserfahrungen, was die Juristin Kimberlé Crenshaw 1989 mit dem Begriff der ‚Intersektionalität‘ bezeichnete. Damit wollte sie deutlich machen, dass die von ihr untersuchten Diskriminierungserfahrungen in der Arbeitswelt, die schwarzamerikanischen Frauen widerfuhren, nicht auffielen, solange man entweder nur auf *Gender* oder *Race* allein fokussiert war.²⁰ Es ist deshalb wichtig, dass unsere Untersuchungen Diskriminierungskategorien nicht eindimensional anwenden, sondern ihre Interdependenz berücksichtigen.

¹⁷ Dies erklärt wahrscheinlich, wieso noch regelmäßig debattiert wird, ob man rassistische Begriffe anwenden sollte oder nicht.

¹⁸ Beispielsweise sind nur 30% der Student*innen in den classes préparatoires aux Grandes écoles – es handelt sich um selektive Abteilungen, in denen Studierende für Elitehochschulen vorbereitet werden – weiblich, obwohl sie in der Schule bessere Noten bekommen als ihre Schulkameraden. Diese Information wurde der Webseite des französischen Bildungsministeriums entnommen (vgl. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports: Égalité entre les filles et les garçons, Update März 2021, zit. nach URL: <https://www.education.gouv.fr/egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-9047> [zuletzt abgerufen am 09.01.2022]).

¹⁹ Geschlechtsvorurteile werden nämlich angepasst. Zum Beispiel waren einige der sexistischen Erfahrungen der Schülerinnen, die als Musliminnen gelesen wurden, spezifisch. Nur sie waren davon betroffen.

²⁰ Vgl. Kimberlé Crenshaw: Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, in: University of Chicago Legal Forum (1989), Issue 1, S. 139–167.

Aus diesen hier aufgeführten Gründen habe ich mich schließlich dafür entschieden, mich in meiner Forschung vor allem mit *Race-* und *Genderkonstruktionen* auseinanderzusetzen. Ich bin zudem der Meinung, dass Kinder- und Jugendliteratur ein relevanter Forschungsgegenstand ist, da ihr Inhalt – genauso wie derjenige der Schulbücher – für die Mehrheitsgesellschaft gesellschaftlich akzeptabel sein soll. Darüber hinaus haben kinder- und jugendliterarische Texte bisweilen viel zu bieten. In ihnen werden beispielsweise Ereignisse thematisiert, die längst in Vergessenheit geraten sind, obwohl sie relevant sein könnten, um Machtverhältnisse in der heutigen Gesellschaft zu analysieren. Damit sind beispielsweise Jugendwerke wie *Peter Moors Fahrt nach Südwest: Ein Feldzugsbericht* (1906) von Gustav Frenssen oder *Grenzlandjugend: Erzählung aus deutscher Notzeit* (1934) von Minni Grosch gemeint. Frenssens Text thematisiert den Beginn des von den deutschen Kolonialtruppen begangenen Völkermordes an den OvaHerero und Nama in Deutsch-Südwestafrika (1904–1908), während Groschs Text auf der berüchtigten Propagandakampagne zu Beginn der 1920er Jahre gegen die französische Besetzung des Rheinlands durch Kolonialtruppen, der sogenannten ‚Schwarzen Schmach am Rhein‘, basiert. Die in meinem Beitrag untersuchten Werke spielen weder zur Zeit des Deutschen Kolonialimperialismus noch während der ‚Schwarzen Schmach am Rhein‘, jedoch sind sie aus anderen Gründen für das Thema Rassismus relevant.

Exotisierung in *Jim Knopf*

Obwohl *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* sich nicht auf historische Ereignisse bezieht²¹, ist das Kinderbuch aufgrund seines Kultstatus von besonderem Interesse. Es handelt sich nämlich um eines der wenigen westdeutschen Kinderbuchklassiker, in dem ein Schwarzes Kind als Hauptfigur inszeniert wird. Dieses phantastische Werk von Michael Ende wurde 1960 erstmalig veröffentlicht und ist seitdem mehrmals neu aufgelegt worden. Die Erzählung handelt von Jim, einem Schwarzen Findelknaben und dessen bestem Freund Lukas, einem *weißen* Lokomotivführer. Beide leben auf Lummerland, einem fiktiven Königreich, und müssen sich im Laufe der Geschichte gegen verschiedene Kontrahent*innen behaupten.

Vor allem anlässlich seines Jubiläums und der bundesweiten Proteste gegen Rassismus und Polizeigewalt im Sommer 2020 ist Endes Kinderbuch in den Medien/Feuilletons wieder viel diskutiert worden. Sein unbestrittener kinderliterarischer Erfolg wurde hervorgehoben, einige inter-

²¹ Michael Ende: *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*, Stuttgart 1960. Im Folgenden zitiert nach dieser Ausgabe unter Verwendung der Sigle ‚JK‘ und Seitenbeleg im laufenden Text.

pretierten das Werk als Appell für Toleranz, da Jim Knopf als „Gegenentwurf zur Nazi-Ideologie“ betrachtet werden könne.²² Mit anderen Worten: Die Erzählung Endes sei antirassistisch. Es wurde sogar argumentiert, dass „Ende in seiner Erzählung den naiven Blickwinkel eines Kindes einnehme“²³, obwohl dessen weiter unten zitierten Passagen zeigen, dass eine eurozentrische Sicht herrscht. Bemerkenswert ist dabei wieder die Tatsache, dass afrodeutsche Personen – ob Journalist*innen, Aktivist*innen, Wissenschaftler*innen – diesbezüglich kaum mediale Aufmerksamkeit erhielten.²⁴ Nichtsdestotrotz argumentierte die afrodeutsche Pädagogin Christiane Kassama im Rahmen eines Interviews in der *ZEIT*, dass in *Jim Knopf* viele Klischees zum angeblich typischen Wesen und Äußeren von Schwarzen reproduziert würden.²⁵

Auffällig in Endes Roman ist zunächst die Tatsache, dass Deutschland, China und Afrika als Länder bezeichnet werden (vgl. JK, 20), obwohl es sich im Fall Afrikas bekanntlich um einen Kontinent handelt. Man könnte hier an die weiter oben erwähnte These „des naiven Blickwinkel eines Kindes“ erinnern²⁶, jedoch würde dies nichts an der Tatsache ändern, dass Afrika auch von Erwachsenen als Land wahrgenommen wird. Im Jahr 2013 sagte zum Beispiel die afrodeutsche Schauspielerin Elisabeth Blonzen im Rahmen eines Interviews zum Thema ‚Blackfacing‘ am Theater, dass sie „oft schwarze Afrikanerinnen gespielt habe“²⁷. Dies zeigt, dass Afrika und dessen Bewohner*innen als Einheit betrachtet werden. Die eurozentrische Sicht in *Jim Knopf* ist also nur ein Spiegelbild der Gesellschaft, in der der Roman veröffentlicht wurde. Mit anderen Worten: Michael Ende hat sich Klischees und Vorstellungen bedient, die gesellschaftlich fest verankert waren bzw. sind.

²² Diese These vertritt die Kunsthistorikerin Julia Voss im Gespräch mit Noëmi Gradwohl. Noëmi Gradwohl: Jim Knopf: Ein Gegenentwurf zur Nazi-Ideologie, online abrufbar unter der URL: <https://www.srf.ch/audio/kontext/jim-knopf-ein-gegenentwurf-zur-nazi-ideologie?partId=11812750> [zuletzt abgerufen am 29.09.2021].

²³ Ines Schipperges: Utopien des Eigenen und Fremden. Interkulturelle Aspekte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur nach 1945, Saarbrücken 2008, S. 42.

²⁴ Indem weder die afrodeutsche Geschichte noch afrodeutsche Menschen bei solchen Diskussionen berücksichtigt werden, verpasst man aufschlussreiche Informationen. Dadurch läuft man Gefahr, dass solche Diskussionen sich im Kreis drehen.

²⁵ Moritz Herrmann: „Jim Knopf wird leider noch oft gelesen“, in: Die Zeit vom 23.07.2020, zit. nach URL: <https://www.zeit.de/hamburg/2020-07/rassismus-fruehbildung-kita-vorschule-paedagogik-christiane-kassama/komplettansicht> [zuletzt abgerufen am 01.10.2021].

²⁶ Schipperges [Anm. 23], S. 42.

²⁷ Elisabeth Blonzen / Matthias Dell / Ernest Allan Hausmann: Anders geht's ja nicht!, in: Theater der Zeit (2014), H.10, S. 18–21, hier S. 18.

Doch andere Passagen im Roman sind noch umstrittener. So teilt der Erzähler beispielsweise mit, dass bei der allerersten Begegnung zwischen Jim und Lukas der Erstere erschrocken über den Letzteren sei, denn „er wusste ja noch nicht, dass er selber auch ein schwarzes Gesicht hatte.“ (JK, 16) Jims Schwarzsein wird also mit Lukas' Schmutz gleichgesetzt. Die These des „naiven Blickwinkels eines Kindes“ geht dadurch verloren, es sei denn, damit ist nur ein nicht Schwarzes Kind gemeint, das in einer Gesellschaft sozialisiert worden ist, in dem das Schwarzsein sowohl mit Dreck als auch mit Schreck assoziiert ist. Doch auch die Geschlechtszugehörigkeit der Hauptfigur ist dabei relevant, wie man in folgender Passage liest:

Aber im Laufe der Jahre wuchs er heran und wurde ein richtiger Junge, der Streiche machte, Herrn Ärmel ärgerte und sich nicht besonders gerne waschen möchte – eben wie alle kleinen Buben. Das Waschen fand er besonders überflüssig, weil er ja sowieso schwarz war und man gar nicht sehen konnte, ob sein Hals sauber war oder nicht. (JK, 18)

In dieser Passage wird impliziert, dass sich Jungen – unabhängig von der Hautfarbe – ungern waschen. Doch was Jim von diesen unmarkierten Jungen unterscheidet, ist seine Hautfarbe. Er selbst meint, das Waschen sei aufgrund seiner Hautfarbe überflüssig. Man kann also davon ausgehen, dass dies nicht überflüssig wäre, falls er eine andere Hautfarbe hätte.

Doch Jims Darstellung ist keine Ausnahme. Bereits zur Zeit des deutschen Kolonialismus wurde Ähnliches von der Kolonialistin Clara Brockmann in *Die deutsche Frau in Südwestafrika* behauptet:

Zieht man nun noch ferner in Betracht, dass [der ‚Eingeborene‘] eine unüberwindliche Abneigung gegen Wasser und Seife besitzt, [...], dass man außerdem bei der schwarzen Hautfarbe gar nicht einmal immer das Vorhandensein von Unsauberkeit genau feststellen kann.²⁸

In beiden Fällen wurden solche Behauptungen nicht dekonstruiert. Dies ist zwar bei Clara Brockmann kaum überraschend, bei Ende allerdings schon. In seiner Erzählung thematisiert er nämlich zu einem späteren Zeitpunkt die Schwarzenfeindlichkeit – es wird später näher darauf eingegangen. Es ist hier jedoch an dieser Stelle auch wichtig zu betonen, dass in der deutschen Farbsymbolik die Farbe Schwarz seit mehreren Jahrhunderten negativ konnotiert ist. Darüber hinaus wurden zwei andere Gruppen, die während – auch davor und danach – der NS-Zeit diskriminiert wurden, nämlich sowohl die Roma und Sinti als auch die Jüd*innen, historisch mit dieser Farbe assoziiert:

²⁸ Clara Brockmann: *Die deutsche Frau in Südwestafrika*. Ein Beitrag zur Frauenfrage in unseren Kolonien, Berlin 1910, S. 27.

In dem Maße, in dem diese im Verlauf der späteren europäischen Expansion und einer damit verbundenen Versklavung von Afrikanern zunehmend negativ besetzt wurde, nahm auch der Versuch zu, sie mit den Juden in Verbindung zu bringen und diese gewissermaßen auch äußerlich anzuschwärzen.²⁹

Zu den Roma und Sinti liest man:

Schwarzsein entwickelte sich dabei zu einer Zuschreibung, die ethnische Ferne (Ägypten, [N-Wort]land), zweifelhafte Religiosität (teuflische Magie), abweichendes Verhalten (Diebstahl, Faulheit, Müßiggang) mit Hinterlist und Verschleierung zusammenfasste. Schwärze war womöglich eine Tarnfarbe sozialer Devianz.³⁰

Allgemein kann man sagen, dass eine ‚Biologisierung‘ der Figur Jim Knopf in der Erzählung Endes stattfindet. Mit diesem Begriff meint Jörg Becker Folgendes:

Sobald [...] eine schwarze Person auftritt, wird sie zuerst und ausführlich mit ihren äußeren ethnischen Merkmalen charakterisiert. Wulstlippen, weiße Zähne, Kräuselhaare, schwarze Haut oder baumstarke Arme ersetzen die individuelle Charakterisierung einer schwarzen Romanfigur.³¹

Bei Ende werden Jims afrozentrischen Merkmale häufig ausführlich thematisiert, wie z.B. „seine kleine schwarze Hand (JK,16), „ein kleines schwarzes Baby“ (JK, 15), seine „schwarze Backe“ (JK, 31), „seine kleine schwarze Faust“ (JK, 71) oder noch seine „schwarzen [...] Kraushaare“ (JK, 110).³² Es erfolgt keine Individualisierung. Und obwohl Lummerland ein fiktiver Ort ist, gilt das *Weißsein* dort als Norm, während das Schwarzsein als etwas Fremdes dargestellt wird. Würde das *Weißsein* in der dargestellten Welt nicht als Norm gelten, dann sollten auch die eurozentrischen Merkmale der anderen Bewohner*innen hervorgehoben werden. Dies geschieht allerdings nicht. Stattdessen bleibt das *Weißsein* unmarkiert.

Jedoch muss man auch betonen, dass Jims Charakterisierung an einigen Stellen positive Elemente hervorhebt. Er ist nämlich tapfer und loyal, wie gefährlich die Lage auch zu sein schein mag. Endes Werk kann zudem

²⁹ Wulf Dietmar Hund: *Wie die Deutschen weiß wurden. Kleine (Heimat)Geschichte des Rassismus*, Stuttgart 2017, S. 31.

³⁰ Ebd., S. 66.

³¹ Jörg Becker: *Argumentationsmuster von Rassismus in Jugendbüchern*, in: *Das Gift der frühen Jahre. Rassismus in der Jugendliteratur*, hg. von Regula Renschler und Roy Preiswerk, Basel 1981, S. 69–74, hier S. 70. Auch der Begriff ‚Biologisierung‘ wurde dem Text Beckers entnommen.

³² Mit dem Begriff „Kraushaare“ wird Texturism reproduziert.

als Appell für Toleranz betrachtet werden. An einer Passage wird nämlich Folgendes vom Riesen, Herrn Tur Tur, gesagt:

Herr Knopf zum Beispiel hat eine schwarze Haut. So ist er von Natur aus und dabei ist weiter nichts Seltsames, nicht wahr? Warum soll man nicht schwarz sein? Aber so denken leider die meisten Leute nicht. Wenn sie selber zum Beispiel weiß sind, dann sind sie überzeugt, nur ihre Farbe wäre richtig und haben etwas dagegen; wenn jemand schwarz ist. (JK, 129)

Der Autor versucht hier eindeutig gegen Schwarzenfeindlichkeit vorzugehen. Man kann hier aufgrund der Aussage „Aber so denken leider die meisten Leute nicht“ (JK, 129) annehmen, dass seine Stellungnahme für die damaligen westdeutschen Verhältnisse nicht für die Allgemeinheit galt. Das Problem besteht allerdings darin, dass der Antirassismus Endes die strukturellen Machtverhältnisse des Rassismus nicht berücksichtigt. Außerdem ist ein Appell für Toleranz kein Appell für Akzeptanz, weshalb Jim Knopf bisweilen als ‚exotische‘ Schablone wirkt und für Schwarze Kinder, deren Schwarzsein gesellschaftlich bereits markiert ist, wenig ‚empowernd‘ wirkt. Darüber hinaus ist es bedenklich, wie wenig die Darstellung der Mandalanier*innen während der weiter oben erwähnten Kinderbuchdebatte thematisiert wurde, obwohl sie auch bisweilen problematisch wirkt. Jedenfalls kann Heidi Röschs Behauptung, Michael Ende würde den Rassismus gegenüber Schwarzen aufgreifen, um ihn zu dekonstruieren, nicht bestätigt werden.³³ All die schwarzenfeindlichen Vorurteile, welche im Roman thematisiert werden und im realen Leben strukturell betrachtet folgenscher sind, werden nämlich nicht in Frage gestellt, sondern aufgenommen.

Rassismus als strukturelles Phänomen in *Nobi*

Auffällig bei den verschiedenen Diskussionen um Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur ist die Nichterwähnung ostdeutscher Werke. Man verpasst dadurch interessante Forschungsergebnisse. Deshalb liegt jetzt der Fokus auf dem ostdeutschen Pendant zu *Jim Knopf*, nämlich *Nobi* (1955) von Ludwig Renn³⁴, dessen ursprünglicher Schwarzenfeindlicher Titel ab den 1960er Jahren getilgt wurde.³⁵ Diese Information ist von wichtiger Bedeutung, weil das Nichtvorlesen des N-Wort-Begriffs von

³³ Vgl. Heidi Rösch: Rassistentes, rassismuskritisches, post-rassistisches Erzählen in der Kinder- und Jugendliteratur (KJL), hg. von Heidi Hahn, Beate Laudenberg und ders., Weinheim/Basel 2015, S. 48-65, hier S. 57.

³⁴ Ludwig Renn: *Nobi* [1955], hg. von Günther Drommer, Berlin 2001. Im Folgenden zitiert nach dieser Ausgabe unter Verwendung der Sigle ‚N‘ und Seitenbeleg im laufenden Text.

³⁵ Der Originaltitel lautet: *Der [N-Wort] Nobi*.

Kristina Schröder der Ausgangspunkt der Kinderbuchdebatte war, wie im ersten Teil erläutert wurde. Die Entscheidung des Autors, diesen Begriff zu streichen, wurde wie folgt erläutert:

Nach den heftigen sozialen Erschütterungen in Afrika, die vor allem mit den Unabhängigkeitsbestrebungen im Kongo und später der nationalen Befreiungsbewegung in Südafrika zusammenhängen, und in der Folge von gewaltigen Rassenunruhen in den Vereinigten Staaten von Amerika [...], kam dem im Deutschen zunächst weniger belasteten Begriff ‚[N-Wort]‘ seine ursprüngliche Gedankenlosigkeit vollends abhanden und er wurde zum Synonym für das offen rassistische amerikanische ‚[N-Wort]‘. (N, 125)

Aus diesen Gründen ergibt es Sinn, dass der Begriff ersetzt wurde, zumal die Geschichte dadurch nicht verändert wurde. In dieser Tiererzählung, deren Handlung sich vor einigen Jahrhunderten irgendwo in Zentralafrika – die verschiedenen Orte werden nicht genannt – abspielt, ist die Hauptfigur ein Schwarzer Junge namens Nobi. Er hat die Gabe erhalten, mit Tieren zu sprechen und sie zu zähmen.

Auch hier ist ‚Gender‘ für die Konstruktion der Hauptfigur relevant. Es steht nämlich geschrieben: „Jungen, ebenso in Afrika wie bei uns, haben ihren Bubenstolz, und der gestattete Nobi nicht, feige ins Dorf zurückzukehren.“³⁶ (N, 16) Im Gegensatz zu Endes Hauptfigur, die auch tapfer dargestellt wird, ist Nobi lernwillig und weise. Was ihn zudem besonders macht, ist die Tatsache, dass er seine Gaben zum Wohle der Gemeinschaft einsetzt. Hier sind die Kontrahenten nicht mehr Drachen und andere phantastische Wesen, sondern hauptsächlich Menschenhändler und Kolonisten. Um seine Kontrahenten zu besiegen, ist er auf die Hilfe der Tiere angewiesen, die alle freundlich zu ihm sind. *Nobi* dient als Befreiungskampf-Gleichnis – es geht in dem Roman darum, die Sklavenjäger zu vertreiben, weshalb die Hauptfigur als Retter inszeniert wird, der die Prophezeiung erfüllen soll. Zum Beispiel liest man Folgendes: „Feierlich wandte sich der Alte zu den Umstehenden: ‚Es ist wirklich Nobi, der Schmied. Wir hatten geglaubt, das wäre ein Riese, er ist aber ein Mensch wie wir.‘“ (N, 47) Mit ‚dem Alten‘ ist der Zauberer Kassab gemeint. Nobi soll als universelles Vorbild gelten, zu dem die Lesenden aufsehen sollen, weil er sich für Frieden, Gerechtigkeit und die Menschheit einsetzt. Darüber hinaus verfügt er über ‚Agency‘. Die vorhandenen Probleme werden vor allem von ihm gelöst und nicht vom typischen ‚White Savior‘.

³⁶ Die Wendung „bei uns“ zeigt, dass der Roman an ein europäisches Publikum gerichtet ist.

Entsprechend der DDR-Staatsideologie steht in dieser Kindererzählung, die einst in Ostdeutschland zur Schulpflichtlektüre zählte³⁷, die Gemeinschaft über dem Einzelnen. Genauso wie in ostdeutschen kolonialkritischen Jugendkolonialschriften, ist ein panafrikanischer Ton in der Erzählung Renns vorhanden.³⁸ Die Einheit afrikanischer Menschen in ihren Befreiungskämpfen wird nämlich als erstrebenswert und notwendig dargestellt. Die panafrikanische Einstellung liegt höchstwahrscheinlich auch an der antiimperialistischen DDR-Staatsideologie, die auf Marxismus-Leninismus zurückzuführen ist. Antiimperialismus geht mit Leninismus einher.³⁹ Die Erzählung Renns hat zudem den Vorteil, dass in ihr Besitzsklaverei thematisiert wird. Dass es sich um Besitzsklaverei handelt, kann man der Aussage Kassabs entnehmen: „Die Weißen hausen jetzt im weiten Grasland, überfallen Dörfer und schleppen unsere Brüder in die Sklaverei, um sie jenseits des Meeres zu verkaufen.“ (N, 40) Die Wortgruppen „jenseits des Meeres“ und „die Weißen“ bestätigen diese Annahme. Angesichts der Tatsache, dass Besitzsklaverei auf Profit und Ausbeutung gerichtet war, wird damit Kapitalismus angefeindet. Dies ist wichtig, denn die historische Rolle des Kapitalismus beim Rassismus kann in einigen antirassistischen Diskursen bisweilen übersehen werden. Das Gleiche gilt für den weiter oben erwähnten Imperialismus. Diese Erzählung hat den Vorteil, dass der Antirassismus im Text sowohl antikapitalistisch als auch antiimperialistisch ist, was ihn glaubwürdig macht. Trotz der zahlreichen Beispiele in den letzten Jahrhunderten, sei es in Europa, Afrika, Amerika, die bezeugen, dass Rassismen zu strukturellen Folgen führen, werden Rassismen noch oft auf individueller Ebene thematisiert.

Doch trotz dieser positiven Seiten und einiger Beschreibungen, die auf den ersten Blick schmeichelhafter sind als diejenigen in *Jim Knopf*, werden Schwarze Menschen als fremde Wesen vom Erzähler wahrgenommen. Mit anderen Worten: Ihr Schwarzsein wird auch in Szenen hervorgehoben, in denen es nicht zur Handlung beiträgt. Eine ‚Biologisierung‘ findet also auch bei Renn statt.

Weitere Reflexionen

Dass eine Menschengruppe als fremd markiert ist, ob man sie als exotisch – den Begriff verwende ich hier bewusst – darstellt oder Solidarität ausdrückt, kann zu strukturellen Folgen führen. Sowohl Michael Ende als

³⁷ Vgl. Christian Emmrich (Hg.): Literatur für Kinder und Jugendliche in der DDR, Berlin 1981, S. 13.

³⁸ Vgl. beispielsweise Dietmar Beetz: Flucht vom Waterberg. Roman, Berlin 1989; Martin Selber: Hendrik Witbooi. Ein Leben für Südwestafrika, Weimar 1974.

³⁹ Vgl. Wladimir Lenin: Der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalismus, Petrograd 1917.

auch Ludwig Renn versuchen zwar, ihre Schwarzen Figuren positiv zu inszenieren und sie – mehr oder weniger – als beispielhaft darzustellen, jedoch bleibt die Fremdmarkierung eindeutig.⁴⁰ Übrigens trifft diese Fremdmarkierung nicht nur auf die in Deutschland lebenden Schwarzen Menschen zu, sondern auf alle rassistisch diskriminierten Gruppen innerhalb der Gesellschaft. Dass aber der Antirassismus der Autoren an einigen Stellen zu unerwünschten Ergebnissen führt, spiegelt nur das allgemeine Rassismusverständnis der jeweiligen Gesellschaften wider, in denen ihre Werke veröffentlicht wurden. Jedoch benötigt Antirassismus viel mehr als nur gute Absichten, um effektiv zu sein.

Trotz ernüchternder Stellen in den untersuchten Werken kann Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht behilflich sein, um verschiedene Diskriminierungsarten zu behandeln. Allerdings müssen dafür Lehrkräfte besser ausgebildet werden. Es geht nicht nur darum, aufschlussreiche Kinderwerke effektiver zu untersuchen, sondern vor allem positiv zum Selbstbewusstsein und zu den sozialen Kompetenzen der Schüler*innen beizutragen. Dafür muss unsere Rassismuskritik mehrdimensional sein.

Es ist mir durchaus bewusst, dass allein die Behandlung solcher kinderliterarischen Werke im Unterricht nicht genug wäre, um Rassismen und die jeglichen Unterdrückungen aus der Gesellschaft zu entfernen. Immerhin galt *Nobi* einst als Schulpflichtlektüre. Trotzdem war die Diskriminierung Schwarzer Menschen in der DDR Tatsache.⁴¹ Allerdings wäre eine tiefgründige rassismuskritische Auseinandersetzung mit kinderliterarischen Werken ein guter Anfang.

[Diana Bonnelamé und Benedikt Bertold gewidmet;
besonderer Dank gilt Nzame e yô und Patrick Daultrey]

⁴⁰ Hier wird nicht argumentiert, dass ‚Farbenblindheit‘ die Lösung wäre.

⁴¹ Vgl. May Ayim: Die afro-deutsche Minderheit, in: *AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland*. Studienausgabe, hg. von Susan Arndt, Münster 2006, S. 46–56, hier S. 53.

**Diversität und Intersektionalität
im rassismussensiblen Literaturunterricht**

Nishant K. Narayanan

Einheit und/in Diversität.

Verortungen zwischen Fremdem und Eigenem im DaF-Unterricht

In diesem Beitrag möchte ich zeigen, wie durch den Einsatz von Dalit-Literatur im Deutschunterricht an indischen Universitäten die Student*innen selbstreflexiv über Einheit und/in Diversität nachzudenken angeleitet werden können. Dieses Vorhaben basiert auf einem Verständnis der Übersetzungs- und Publikationshandlungen als explizit politisch in dem Sinne, dass sie Ausdruck eines aktiven Versuchs sind, Ansichten und Ideen aus den nicht-deutschsprachigen Gebieten bzw. der Auslandsgermanistik in die diskursive Sphäre der Zielsprache einfließen zu lassen und diese in der öffentlichen Verhandlung über die Darstellung von dem Anderen zu artikulieren. Ich gehe davon aus, dass den Studierenden über die ausgewählte Literatur Texte zugänglich gemacht werden, mit denen sie bislang nicht in Berührung gekommen sind. In den Texten werden zugrundeliegende Machtverhältnisse, Machtinhaber*innen und Machtinstitutionen im Land sichtbar. Die Texte stellen den Studierenden möglicherweise Verbündete zur Seite, die Subjektpositionen besetzen und ein Handeln entwickeln, das sich radikal von ihrem eigenen unterscheidet. Gleichzeitig bedeutet diese Literatur auch, eine Subjektposition im Ausland zu etablieren, d.h. einen ersten Weg zu beschreiten, der die Selbstdarstellung und möglicherweise die Partizipation anstelle der bloßen Repräsentation in den Diskursen dieser Sprachen ermöglicht. Als akademische Lingua franca und als Sprache der Menschenrechte nimmt das Englische in dieser Hinsicht natürlich eine privilegierte Stellung ein. In den letzten drei Jahren sind jedoch im deutschen Literaturbetrieb eine Reihe von übersetzten Bänden mit Dalit-Schriften erschienen. Das vielleicht wichtigste dieser Projekte ist *Human Writes – Translating Dalit Short Stories*, das in Zusammenarbeit mit der Abteilung für anglophone Literaturen und literarische Übersetzung der deutschen Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf und dem PEN-Club Österreich entstanden ist. Aus diesem Projekt sind zwei deutsche Übersetzungen hervorgegangen: Die erste ist Harish Mangalams Kurzgeschichtensammlung *Licht der Finsternis*, die unter dem Titel *Aus dem Zwielficht – Vierzehn Einblicke in das Leben von Unberührbaren* (2015) erschienen ist. Die zweite ist Bamas Kurzgeschichtensammlung *Father May Be an Elephant and Mother Only a Small Basket, but...*, die als

Das Klagelied des Wasserspeichers – Erzählungen aus Indien (2016) übersetzt wurde. Beide Bände sind im Wiener Löcker-Verlag als Teil der Edition PEN erschienen. Ebenso sind Meena Kandasamys Gedichtband *Fräulein Militanz* und ihr Roman *Die Zigeunergöttin* ins Deutsche übersetzt und bei Wunderhorn als *Fräulein Militanz* (2014) bzw. *Reis & Asche* (2016) erschienen. Diese englischen Werke bzw. ihre deutschen Übersetzungen bilden wichtige Anhaltspunkte von Dalit-Literatur, die von Marginalisierten oder, im Sinne von Gayatri Chakravorty Spivak, von ‚Subalternen‘ stammt.¹ In dieser Literatur kommen Diskriminierung und Leiden zum Ausdruck, unter der die Marginalisierten seit langer Zeit gelitten hatten. Mit diesen Texten versuchen die Autor*innen nicht nur ihre Leidensgeschichte darzustellen, sondern auch durch die Macht des Schreibens, vor allem im Englischen und anderen europäischen Sprachen, eine eigene Machtkonstellation von Sprache und Wissen zu etablieren, und sich insofern durchzusetzen, als sie die bisher aberkannte Anerkennung gewinnen. Die Werke, die sowohl in Regionalsprachen als auch in Englisch verfasst sind oder in europäische Sprachen, z.B. Deutsch, übersetzt wurden, thematisieren nicht nur das Unrecht, dem die Marginalisierten seit langer Zeit ausgesetzt sind, sondern sie instrumentalisieren mit ihren literarischen Texten die Solidarität, ihre Bestrebungen nach Anerkennung und Gleichheit durchzusetzen.

Zur Dimensionierung von Einheit und/in Diversität

Bevor auf die bereits erwähnte Literatur näher eingegangen wird, lohnt es sich, einen kurzen Blick auf Indien zu werfen. Denn Indien als das exemplarische Land von der Koexistenz der Einheit in Vielfalt wirft Facetten auf, die für die bevorstehende Diskussion zentral sind. Der Leitsatz *Einheit in Diversität* bezieht sich auf den Diversitätsbegriff Indiens und meint die unterschiedlichen Geografien, Sprachen, Religionen, Ethnien und Bevölkerungsgruppen, die trotz ihrer Binnenunterschiede den Pluralismus und den Säkularismus beibehalten und Inder*innen, abgesehen von ihrer Reli-

¹ Als Dalit werden die Gruppen von Menschen bezeichnet, die als Unberührbare im indischen Kastenwesen gelten. Im indischen Kastensystem gibt es verschiedene Gruppierungen, die traditionell entweder nach Berufsgruppen oder nach Reinheit bzw. Unreinheit der jeweiligen Kaste zugeordnet werden. Zu Dalits gehören Menschen diverser Religionen Indiens. Vgl. dazu Hermann Strasser / Norbert Brömme: Art. „Stand und Kaste/Orders and Castes“, in: Volume 1: An International Handbook of the Science of Language and Society, Sociolinguistics / Soziolinguistik, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science, hg. von Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier [u.a.], Bd. 1, Berlin/New York 2008, S. 461–466; Wikipedia-Eintrag „Dalit“, online abrufbar unter der URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Dalit> [zuletzt abgerufen am 10.09.2022].

gion, ihrer Sprache und ihrem Geschlecht, die in der Verfassung gewährte Gleichheit ermöglicht. Diese Rahmenstruktur ermöglicht im Prinzip das reibungslose Funktionieren der Demokratie und das Aufrechterhalten von demokratischen Werten und Ideen. Indien, das als die größte Demokratie der Welt gilt, behauptet mit dem Leitspruch *Einheit in Diversität* die friedliche Koexistenz von allen Glaubensrichtungen und Bevölkerungsgruppen und folgt damit den in der Verfassung verankerten säkularen Prinzipien. Diese Struktur schafft den Rahmen für Multikulturalität und Mehrsprachigkeit, und ein Mosaik von unterschiedlichen Identitätskonstellationen, denen wiederum die vorhin besprochene Vielfalt an Sprachen, Religionen, Kulturen u.a. zugrundeliegt.²

Sprache macht Geschichten

ich träume von einem englisch
voll der worte meiner sprache.³

Diese Verse aus dem Gedicht von Meena Kandasamy deuten auf die unüberbrückbare Kluft in Indien zwischen Englisch, als der ehemaligen Kolonialsprache und zugleich als einer Elitesprache, und der daraus resultierenden Marginalisierung anderer indischer Sprachen hin. Welche Rolle spielt dieser Aspekt im Deutschunterricht an Universitäten in Indien, in dem Student*innen aus diversen Sprach- und Regionalhintergründen zusammenkommen, um sich mit einer europäischen Fremdsprache und deren kulturellen, geistigen und literarischen Aspekten zu beschäftigen? Der mehrmals hervorgehobene Ansatz interkultureller Kompetenz kann hier einen zentralen Zugang bieten, indem ein Seitenblick auf die einzelnen Sprachkulturen der Student*innen gewagt wird, um ihre Ausgangssituationen in den Blick zu nehmen. Der Einsatz von interkulturellem Dialog kann hier ein wichtiger Einstieg sein, um – im Sinne Byrams – sensibilisiert zu werden für die Relativität eigener Denk- und Lebenswei-

² „Voraussetzung für diesen Erfolg ist die indische Demokratie, die es den vielen verschiedenen Bevölkerungsgruppen ermöglicht, sich zu repräsentieren, ihre Interessen zu artikulieren und im politischen Diskurs mit anderen Interessen auszuhandeln. Auch der in der Präambel der Verfassung festgeschriebene Säkularismus als Grundprinzip des Staatswesens ist dabei von Bedeutung, wobei dieser Begriff in Indien weniger im Sinne von Privatisierung der Religion und der Gottesferne westlicher Gesellschaften zu verstehen ist.“ (Werner Hessler: Indien – eine Einführung: Herausforderungen im 21. Jahrhundert, online abrufbar unter der URL: <https://www.bpb.de/themen/asien/indien/44581/indien-eine-einfuehrung/> [zuletzt abgerufen am 11.09.2022]).

³ Meena Knadasamy: Mulligawtany Dreams, in: Lyrik aktuell, hg. von Radio SRF 2 Kultur, 2014, S. 9, online abrufbar unter der URL: http://www.srfcdn.ch/radio/modules/data/attachments/2014/141216_lyrik_aktuell.pdf [zuletzt abgerufen am 10.09.2022].

sen („savoir être“) etwa durch eine Reflexion der eigenen Identität im vermeintlich Fremden und durch eine Offenheit und Neugierde gegenüber kulturellen Praxen. Kandasamys Gedichte, die in diesem Beitrag exemplarisch zur Erläuterung von Unterschieden und Diskriminierungen diskutiert werden, zeigen zugleich das didaktische Potenzial von Texten einheimischer/indischer Autor*innen in deutscher Übersetzung, die in der Fremdsprache eingebettete Fremdheit mit der erstsprachlichen Lebenswelt zu vereinen.

Mulligatawny dreams

anakonda. kandis. cash. katamaran.

cigarre. kuli. korund. curry.

ingwer. mango. mulligatawny.

patschuli. papadam. reis.

tatrig. teak. vetiver.⁴

Zu Beginn des Gedichts bietet Kandasamy den Leser*innen die Möglichkeit, die Diversität an Lebensmitteln kennenzulernen, indem die unterschiedlichen Wörter der Lebensmittel der tamilsprachigen Menschen dargestellt werden, um das Selbstbild aus der fremden Perspektive zu erzeugen. Dieses Gedicht bietet sich im Unterricht an, um durch das Medium der deutschen Sprache die Vielfalt im eigenen Land zu erkennen und, wie Abraham ausführt, „soziale[s] und ethische[s] Lernen sowie den Erwerb von Weltwissen“ anzuleiten.⁵ Dies ist ein besonderer Aspekt, vor allem in dem indischen Unterrichtskontext von Deutsch als Fremdsprache, wobei die diversen sozialen und sprachlichen Hintergründe eine geeignete Plattform bieten, ausgehend von diversen Sprachen und in der gemeinsamen Zielsprache der Vielfalt auf den Grund zu gehen. Dabei bilden die im Gedicht enthaltenen Wortbezeichnungen den Einstiegsrahmen, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten innerhalb der Diversität festzulegen. Die Fremdheit innerhalb der Diversität ist ein wesentlicher Punkt, der hier anzumerken ist, da Kandasamys Gedicht sich auf das Lebensmilieu marginalisierter Gruppen aus Indien bezieht, deren Essenspraktiken sich von anderen Gruppen bzw. Kasten unterscheiden. Die fremdsprachliche Unterrichtspraxis, die in einem mehrsprachigen Kontext stattfindet, würde bei dem Einsatz von solchen Texten auch zu der Erwei-

⁴ Ebd.

⁵ Michael Hofmann / Karina Becker: Neue Perspektiven auf eine kultur- und humanwissenschaftlich orientierte Deutschdidaktik. Interdisziplinäre und internationale Sichtweisen auf eine rassismussensible Lehre und Ausbildung an Schulen und Universitäten, Hannover 2021, S. 2, online abrufbar unter der URL: https://www.ger.ovgu.de/iger_media/Aktuelles/CfP+Rassismussensible+Lehre+und+Ausbildung.pdf [zuletzt abgerufen am 10.09.2022].

terung von Critical Diversity Literacy beitragen.⁶ Dieser Ansatz bezieht sich auf die Auseinandersetzung mit der stereotypen Homogenisierung unterschiedlicher Gemeinschaften. Er erlaubt, dass Lernende durch das fremdsprachliche Medium und aus einer vergleichenden Perspektive von Vorstellungen über Andersheit innerhalb Gemeinschaften sensibilisiert werden. Hinsichtlich einiger Untersuchungen kann dieser Schritt die Lernenden zu der Einsicht bringen, dass „Vorurteile nicht individuell verschieden sind, sondern Produkte sozialer diskursiver Konstruktionen“⁷.

Die Kastendiskriminierung, die Kandasamy in ihren Gedichten zum Ausdruck bringt, wird allerdings nur am Rande besprochen oder kaum als Diskussionsgegenstand im Unterricht, vor allem im Deutschunterricht, behandelt. Die Marginalisierung ist, wie Mühe im Hinblick auf Rassismus ausführt, darauf zurückzuführen, dass „zwar normativ geächtet wird, aber diskursiv relativiert wird durch Verleugnungsstrategien („Ja, aber“-Strategie), Strategien der positiven Selbstdarstellung, Autoritätszitate, Täter-Opfer-Umkehrung, etc.“⁸ Hinzu kommen die komplexen Geschichtsnarrative von Herrschaft und Ausbeutung, die in prä- und postkolonialer Hinsicht eine mehrschichtige Dimension haben, deren Wahrheitsanspruch bis dato kontrovers ausgehandelt wird. Dabei ist zu beachten, dass, wie im Rassismuskurs, auch bei der Kastendiskriminierung durch herablassende Sprache bzw. Symbole die Hierarchien zwischen den höheren und unteren Kasten bzw. den Unberührbaren offenbar werden. Dabei liegen Rassismus und Kastendiskriminierung als ein „gesellschaftliches Ordnungsprinzip“ den Ausgrenzungsmechanismen zugrunde⁹, die durch Sprache, Gender, Essen usw. praktiziert werden.

Kandasamy bespricht in ihrem Gedicht auch die zentrale Rolle von Englisch als die Machtsprache in Indien, wie an dem folgenden Ausschnitt deutlich wird. Als ein Relikt des Kolonialismus fungiert in Indien das Englische, trotz einer kleinen Zahl von Sprecher*innen, als eine unver-

⁶ Der hier besprochene Ansatz aus dem Jahr 2015 bezieht sich auf Melissa Steyn am Wits Centre of Diversity Studies an der University of the Witwatersrand in Johannesburg, Südafrika. In diesem Ansatz geht es um die Auseinandersetzung mit Ungleichheit, Diskriminierung und Machtdiskursen und um den Umgang mit diesen Aspekten im Rahmen der Diversität in der Bildungspolitik. Vgl. Melissa Steyn: „Critical Diversity Literacy: Essentials for the twenty-first century“, in: Routledge International Handbook of Diversity, hg. von Steven Vertovec, London/New York 2015, S. 379–389.

⁷ Marieluise Mühe: Rassistische Diskurse im Einwanderungsland Deutschland. Das Aushandeln von Flucht und Asyl über soziale Medien im lokalen Raum, Working Paper 15 (2017), Berlin, S. 21, abrufbar unter der URL: https://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/forschung/international/vorderer-orient/publikation/working_papers/wp_15/WP15_Marieluise_05.pdf [zuletzt abgerufen am 02.10.2022].

⁸ Ebd.

⁹ Hofmann / Becker [Anm. 5], S. 4.

zichtbare Sprache in allen gesellschaftlichen Bereichen und Institutionen. Dabei gilt es die Frage zu diskutieren, wie die Kenntnis von der Fremdsprache dazu beitragen kann, den Diversitätsaspekt im vergleichenden Rahmen von dem Ausgangs- und Zielkontext der Lerner*innen in den Blick zu nehmen. Dazu gehören weitere Fragen, etwa, wie die Fokussierung auf Wahrnehmungsmuster und der Einsatz von Unterrichtspraktiken in Einklang gebracht werden können.

ein kleingeschriebenes englisch
 ein englisch das die zunge eines weißen müde macht
 ein englisch das kleinkinder üben mit glatten runden
 steinen im mund um das richtige »na« auszusprechen
 ein englisch in dem eine schwangere frau nur eine bauch-kind-dame ist
 ein englisch in dem die magie schwarzer augen und brauner körper
 den zauber von abwaschwasserblauen augen ersetzt
 und den airbrushkitsch von rosaweißer blütenhaut
 ein englisch wo liebe nichts anderes als die komische anziehung meint
 zwischen einem mann und seiner liebsten nicht ihm und seinem wagen¹⁰

Das Englische, das in Indien als koloniales Relikt galt, wurde im Laufe der Zeit zum Bildungsmedium. Das Englisch-Können fungiert immer noch als ein Zeichen von sprachlicher Macht und bietet sogar Zugang zu höherer Bildung und Karrierechancen. Kandasamys Deutung des Englischen als eine Mischsprache, in der sie das Schreiben gelernt hat, bietet ihr jedoch keine Perspektiven, um die Missstände in der Gesellschaft zu verstehen. Ihre Muttersprache, Tamil, wird ihr in dem Sinne fremd, da Kandasamys Englisch sie von ihrer Eigenwelt entfremdet. Denkt man an den Einsatz von dem obigen Gedichtteil im Unterricht zur Sensibilisierung von Unterschieden zwischen dem Englischen und dem Deutschen, ist dabei zu unterstreichen, dass Englisch hier in der deutschen Version eine doppelte Rolle spielt, indem es nicht nur die indischen Lernenden über die sprachlichen Missstände informiert, sondern mit Deutsch als Unterrichtsmedium den Student*innen die Möglichkeit bietet, die Alltagssprache Englisch und die Unterrichtssprache Deutsch im Rahmen von Bildungssprachlichkeit in den Blick zu nehmen. Damit beschränkt sich der Deutschunterricht nicht nur auf die Entwicklung von Sprachkompetenz, sondern schärft auch gleichzeitig die Sensibilität für Englisch als Bildungssprache. Diese Umdeutung von Englisch als Bildungssprache, die zur sprachlichen und gesellschaftlichen Ausgrenzung führt, ist ein wichtiges Anliegen, denn, wie Wildemann in Anlehnung an Becker-Mrotzek und Roth andeutet, „das Register der Bildungssprache bedarf der Ausdifferenzierung von der frühen Erscheinungsweise in der Kindheit bis hin zu einem entfalteten Schreiben und Sprechen über die gesamte Schul- und

¹⁰ Knadasamy [Anm. 3], S. 9.

Bildungszeit hinweg.“¹¹ Kandasamys im Gedicht formulierte Auffassung des Englischen lässt sich in dem Spektrum von Alltags- und Bildungssprache allerdings als ein Ausgrenzungsmechanismus einordnen. Die Beziehung zwischen Sprache und Hautfarbe, die in dem Vers „ein englisch in dem die magie schwarzer augen und brauner körper“ thematisiert wird, mag im Literatur- bzw. Sprachunterricht als ein Einstiegsrahmen behandelt werden, um die in der Sprache eingebetteten Potenziale von Marginalisierungstendenzen aufzuzeigen. Das Englische, das im Zeichen des Kolonialismus als die Sprache der Zivilisierten und der Gebildeten eingesetzt wurde, etabliert sich nach Kandasamy mit seiner kulturellen Machtposition als eine dominante Sprache, die die Regionalsprachen der jeweiligen Sprachgemeinschaft eher geringschätzig bewertet. Diese Machtdynamik zwischen Fremd- und Landessprache ist ein anhaltendes Phänomen, das sich in der Geschichte fest etabliert hat. Dazu bemerkt Ludwig Jäger:

Die beobachtbare Artenvielfalt symbolischer Formen lässt die Sprache in den verschiedenen theoretischen Modellierungen kultureller Semantik häufig wie eine eher bedeutungslose *Subspecies* erscheinen, der besondere theoretische Aufmerksamkeit ebenso wenig gewidmet werden muss wie der Logik intermedialer Verhältnisse, durch die die Sprache operativ mit anderen Medien vernetzt ist.¹²

Kandasamys Politisierung des Englischen, indem sie die Sprache mit Gewalt, Aggression und Männlichkeit vergleicht, bildet einen zentralen Drehpunkt in diesem Gedicht. Die Didaktisierung von diesem Gedicht im Deutschunterricht in Indien, der vielmehr von männlichen Studenten und weniger von weiblichen belegt wird, kann auch der Anlass sein, sich mittels der deutschen Sprache mit dem Englischen im Zusammenhang mit der eigenen Identität auseinanderzusetzen. Das Universitätsstudium einer Fremdsprache ist für viele Jugendliche ihre erste Erfahrung mit einer sprachlichen und symbolischen Außenwelt, die sie mit einer unbekanntem Sprache allmählich zu begreifen versuchen. Die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft und dem eigenen und anderen Geschlecht ist für viele Jugendliche, die etwa ab einem Alter von 17 Jahren an die Universität kommen, eine neue Dimension in der Phase des Erwachsenwerdens und zugleich der Identitätssuche, denn sie gelten nicht mehr als adolescent, sondern als Erwachsene, die nach ihrem Studium beruflich

¹¹ Anja Wildemann: Alltagssprache – Lyrische Sprache – Bildungssprache. Zur Bedeutung des Lyrischen für die Entwicklung von (Bildungs-)Sprachlichkeit, S. 22–34, hier S. 24, online abrufbar unter der URL: <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2018/05/lr-2018-1-wildemann.pdf> [zuletzt abgerufen am 16.04.2022].

¹² Ludwig Jäger: Sprache als Medium politischer Kommunikation. Anmerkungen zur Transkriptivität kultureller und politischer Semantik, in: Sprachen des Politischen. Medien und Medialität in der Geschichte, hg. von Ute Frevert und Wolfgang Braungart, Göttingen 2004, S. 332–355, hier S. 333f.

tätig sein werden. Die zuvor besprochene sprachliche, regionale, religiöse bzw. die Bildung betreffende Heterogenität der Student*innen spielt eine zentrale Rolle im Deutschunterricht. Diese Tatsache ist mit Herausforderungen verbunden, denn es gibt stets zunehmende diverse und gegensätzliche kulturelle, religiöse und gesellschaftliche Normvorstellungen, die in einem diversen Land wie Indien recht unterschiedlich zum Ausdruck kommen. Damit kommt den didaktischen und pädagogischen Zielen eine besondere Aufmerksamkeit zu, denn die theoretischen Ansätze zur Fremdsprachenvermittlung, die für den indischen Unterrichtskontext im Ausland entwickelt worden sind, unterscheiden sich von dem Lehr-Lerndiskurs, dem die oben angedeutete Heterogenität der Student*innen zugrundeliegt.

Die im Gedicht vorkommende Ich-Figur, die sich in einem sprachlichen Schwellenraum befindet, spürt im Zuge der Verwendung des Englischen einen inneren Selbst-Konflikt, der sich auf eine englischsprachige Ich-Konstellation im Gegensatz zu einer muttersprachlich homogenen Entität bezieht. Wie Papadimitriou und Rosebrock hervorheben, geht es in globalisierten Gesellschaften um „hybride Identitätsbildung“. ¹³ Wie der Titel des Gedichts andeutet, ist die Ich-Figur eine hybride Sprachgestalt, deren Sprachwelt allerdings zunehmend unter dem Einfluss des Englischen steht und das Sprachwissen zur Ausgrenzung der eigenen, d.h. ursprünglichen Sprach- und Gesellschaftsidentität führt. Interessanterweise gewinnen an dieser Stelle die Überlegungen von Homi Bhabhas Ansatz der „Mimikry“ an Bedeutung ¹⁴, der eine wichtige Rolle im postkolonialen Kontext für die Identitätsbildung spielt. Nach Bhabha ist Identitätsbildung eine Performanz, die die kulturelle Identität und somit die Sprachauffassungen des Individuums mitbestimmt. In Anlehnung an Bhabha definieren Papadimitriou und Rosebrock:

Identitäten sind soziokulturell bestimmte, durch Handlungen hervorbrachte, inszenierte Konstruktionen, performative Akte jedes Einzelnen als Bestandteile seines alltäglichen Handelns. Sie werden von der normativen Ordnung des Sozialen bestimmt, konstituieren diese aber auch mit. Besonders deutlich wird letzteres in sozialen Emanzipationsbewegungen. ¹⁵

Indem Kandasamy in ihrem Gedicht ihre Auffassung vom Englischen vorstellt, versucht sie auch teilweise diese Sprache in ihr eigenes Sprach-

¹³ Marina Papadimitriou / Cornelia Rosebrock: Identitätswürfe in der Differenz. Thema eines transkulturellen Literaturunterrichts, S. 3, online abrufbar unter der URL: <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-Papadimitriou-Rosebrock.pdf> [zuletzt abgerufen am 16.04.2022].

¹⁴ Homi K. Bhabha: *The Location of Culture*, New York/London 1994, S. 122ff.

¹⁵ Papadimitriou / Rosebrock [Anm. 13], S. 4.

system zu integrieren, damit sie ebenso ihre Gefühle und Lebensverhältnisse erfasst wie ihre Erstsprache. Der von Bhabha geprägte Mimikry-Begriff wird von Kandasamy auf den Kopf gestellt, indem sie mit diesem Subversionsakt an das Englische die Anforderung stellt, ihre erstsprachliche Welt in den Blick zu nehmen. Damit will Kandasamy den herrschenden Kultur- und Sprachdiskurs umstellen und die Machtposition des Englischen in Frage stellen. Dieser Aspekt der Rückbesinnung auf die eigene Sprache mag im Deutschunterricht den Fremd-Eigen-Diskurs entfalten und dieses binäre Verhältnis um noch weitere Dimensionen zur Sprachsensibilisierung erweitern.

ein englisch ohne die privatsphären seiner verschiedensten räume
 ein englisch mit endungen für respekt
 ein englisch mit mehr als sechsunddreißig wörtern für meer
 ein englisch das kleine braune oder schwarze menschen nicht verniedlicht
 ein englisch das mit fünf fingern schmeckt
 ein englisch das nur mit den augen von liebe redet¹⁶

Die oben angesprochene Sprachsensibilisierung, die sich gleichzeitig durch Deutsch und Englisch vollzieht, markiert in den obigen Versen nicht nur eine gewünschte Aneignung des Englischen und dessen Einfügung in die eigene Sprachwelt, sondern diese Verse zeigen auch die sprachmedialen Diskursivierungen. Kandasamys Sprachsemantisierung bzw. die mediale Zweisprachigkeit, d.h. das Tamilische und das Englische in dem mehrsprachigen Umfeld Indiens einzusetzen, wäre als ein Reverse-Mimikry-Verfahren zu sehen, was Kandasamy ermöglicht, zwischen den Sprachen zu wechseln und die eine durch die andere zu ergänzen bzw. zu ersetzen. Dieser Aspekt ist im Unterricht nicht nur als ein mediales Sprachverfahren anzusehen, sondern auch als ein Versuch, neben sprachlicher Sinnbildung auch sprachpolitische Sinnbildung als einen wichtigen Bestandteil zu integrieren. Dazu bemerkt Jäger,

dass die Sprache auch in medientechnologisch hoch entwickelten telematischen Gesellschaften nach wie vor als zentrale Schnittstelle fungiert, über die die Agenten und Agenturen kultureller und politischer Sinnbildung kommunikative Prozesse semantisch aufladen. Die Sprache übernimmt – anders formuliert – die Rolle eines semantischen Resonanzbodens, auf dem nicht-sprachliche Medien und Symbolsysteme zueinander in Beziehung treten und ohne den diese Beziehungen in den seltensten Fällen als semantisch belangvolle organisiert zu werden vermöchten.¹⁷

¹⁶ Knadasamy [Anm. 3], S. 9.

¹⁷ Jäger [Anm. 12], S. 334.

Die gesellschaftspolitische Semantisierung von Sprachen, die im Sprach- und Literaturunterricht zum Tragen kommt, ist im fremdsprachlichen Unterricht näher im Sinne eines Fremd-Eigen-Diskurses zu betrachten. Wie bereits angesprochen, ist der Kontext des Deutschunterrichts in Indien eine Konstellation von Diversität, in der die diversen Hintergründe innerhalb des Landes zum Fremd-Eigen-Diskurs führen, denn trotz der einzigen nationalen Identität verfügen die Student*innen über feine Identitätsdifferenzen, die nach Papadimitriou und Rosebrock „individuell als entwicklungs-psychologischer Konflikt und sozial als Phänomen kultureller Identität in der gesellschaftlichen Gegenwart“ in den Blick zu nehmen sind.¹⁸ Im Zuge dieses Prozesses von Identitätsbildungen kommen sowohl Ich-Identitäten als auch Wir-Identitäten zustande, als deren Projektionsflächen jeweils die Du-Identitäten und Ihr-Identitäten gelten. An dieser Stelle tritt die zuvor besprochene hybride Identitätsbildung ein, die durch die Auseinandersetzung mit dem literarischen Text, etwa dem von Kandasamy, das Bild von sprachlicher, regionaler, religiöser Heterogenität beeinflussen kann.

Die Rolle von Pluralität, die in Indien unterschiedlichen Interpretationen zugrundeliegt, etwa Einheit in Diversität im postkolonialen Kontext, dürfte in der gegenwärtigen Zeit als ein polarisierender Punkt gelten. Die recht unterschiedlichen Hintergründe der Student*innen können zwar zu einem mosaikartigen Bild der Vielfalt führen, gleichzeitig tritt aber zu diesem Gefüge die Machtdimension hinzu, die die Bewertung von Diversität unterschiedlich beeinflussen kann. Diese Sprachmacht, die im Kontext von Kandasamys Gedicht in den Versen „ein englisch mit endungen für respekt und ein englisch das kleine braune oder schwarze menschen nicht verniedlicht“ thematisiert wird, bildet hierzu einen kritischen Einstieg in den Diversitätsdiskurs für die Student*innen. Hierbei wird Diversität ins Zentrum gestellt, um den Begriff gegenüber seinen unterschiedlichen Interpretationen unter den Student*innen auszuloten. Diese Diskussion, die im Beitrag mittels einiger Texte zustande kommt, bietet somit im Unterricht die Möglichkeit, auf den Diversity-Begriff näher einzugehen. Dazu gehören somit u.a. die Aspekte zu Machtstrukturen, -hierarchien, und -ausübungsmechanismen, die ebenfalls Momente von Exklusion und Inklusion mit sich führen.

Auf diesen Diversitätsaspekt bezieht sich Kandasamy am Gedichtanfang, indem sie verschiedene Namen von Gewürzen, Pflanzen, Tabakwaren und Gerichten anführt, die auch als Kulturträger fungieren und zugleich nicht nur die sprachliche Vielfalt Indiens zeigen, sondern auch für die Student*innen die Gelegenheit bieten, in ihrer jeweiligen Mehrsprachigkeit auch den Pluralitätsbegriff über die Sprache hinaus in den Blick

¹⁸ Papadimitriou / Rosebrock [Anm. 13], S. 1.

zu nehmen und gleichzeitig auf die eigenen Ausgangspunkte bezüglich Sprachen einzugehen. Die beiden längeren Strophen im Gedicht, die sich gezielt mit dem Englischen beschäftigen, fungieren als Wunschknoten von Sprachdiversität. Damit versucht Kandasamy, die englische Sprache als eine der vielen Sprachen Indiens zu betiteln und nicht als eine ehemalige Kolonial- und Herrschaftssprache, die immer noch als ein Zeichen von Macht, Dominanz, Elite und Ausgrenzung gilt. Indem Kandasamy das Englische nicht machtvoll, sondern machtkritisch umschreibt, ermöglicht sie im Unterrichtsdiskurs eine didaktische und pädagogische Lese- und Schreibpraxis, deren Erprobung vor allem im Sprach- und Literaturunterricht Transformationsprozesse einleiten kann, um das Lehr-Lern-Umfeld nicht als eine Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden zu betrachten, sondern als einen Anlass, über die Bedeutsamkeit von Sprachlehren und -lernen im Hinblick auf die Universität als Handlungsort von Diversität nachzudenken.

Gewalt und Geschlecht – Alltagsmachtpraktiken

Dass die Vermittlung einer Fremdsprache bedeutet, sich dem Fremden anzunähern, ist eine wichtige Erkenntnis im Hinblick auf ein interkulturelles Miteinander. Die (An)erkennung von dem Fremden durch das Eigene ist somit der zentrale Ausgangspunkt, den die Interkulturalitätstheoretiker*innen, wie z.B. Alois Wierlacher, hervorgehoben haben. Die Distanz zum Fremden, die Unterschiede und die impliziten Gemeinsamkeiten und Zugehörigkeiten zwischen dem Fremden und Eigenen sind in gewisse Machtstrukturen eingebettet, deren kritische Analyse im diversitätsorientierten Unterricht von Belang ist. Die mit Macht assoziierten Gewaltpraktiken bzw. Inklusions- und Exklusionsmechanismen, wie z.B. impliziter Rassismus als Diskriminierungspraktik aufgrund von Sprachen, Religionen, Regionen, Kasten oder Hautfarben, etwa in den Kategorien ländlich-städtisch, streng religiös-liberal, höhere-untere Kasten, gehören auch in gewisser Hinsicht zum Alltag in Indien, welche in der Wahrnehmung, Perspektivierung und Praktizierung von Gender ebenfalls zum Ausdruck kommen. Impliziter Rassismus ist als eine Konstellation von Diskriminierungspraktiken zu verstehen, d.h. „nicht als punktuell Phänomen oder individuelles Fehlverhalten [...], sondern als Struktur, die hegemoniale Machtverhältnisse, Diskurse und Praktiken trägt“.¹⁹ Diese Tendenzen finden ihren Niederschlag auch im Unterrichtsalltag, der einen Knotenpunkt oder, im Sinne von Mary Louise Pratt, „Kontaktzonen“

¹⁹ Vgl. Ulla Klingovsky / Serena O. Dankwa / Sarah-Mee Filep [u.a.]: Bildung. Macht. Diversität – ein verschlungenes Feld, in: Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum, hg. von dens., Bielefeld 2021, S. 17–35, hier S. 19.

darstellt²⁰, „in denen unterschiedliche soziale und kulturelle Positionen aufeinandertreffen und eine räumliche Ordnung unter gegebenen Machtverhältnissen performativ immer wieder neu hervorgebracht wird.“²¹ Kandasamy problematisiert solche Begegnungspunkte in ihren Gedichten, die die Gewaltpraktiken gegenüber Frauen artikulieren. Beispielsweise beschreibt Kandasamy in dem Gedicht *Genagelt* die Gewalt, die zum Alltag der Frauen aus fast jedem Lebens- und Gesellschaftskreis gehört.

Männer haben Angst vor jeder Frau, die Poesie und gefährliche
Omen
macht. Unfähig vorherzusagen, wann, wozu und für wen sie
ihren Mund
aufmacht, nicht im Stande, ihre Lippen zuzunähen, bringen sie
sie zum
schweigen.²²

Eine didaktische Thematisierung dieses Gedichtes im fremdsprachlichen Unterricht lässt sich an dieser Stelle mit der vorhin besprochenen Vorstellung von Englisch als einer Gewalt- und Herrschaftssprache verbinden, deren ‚Entgewaltisierung‘ bzw. ‚Entmächtigung‘ als ein zentraler Punkt der kritischen Unterrichtspraxis bzw. eine Bewusstmachungsstrategie zu betrachten ist, damit diese „auf die Sichtbarmachung rassistischer Strukturen auf allen gesellschaftlichen Ebenen und auf die Ermächtigung von marginalisierten oder diskriminierten Subjekten“ zuführt.²³ Die ästhetische Versinnbildlichung von Gewaltvorstellungen bzw. -praktiken bei Kandasamy artikuliert die zum Alltag gehörenden geschlechtsspezifischen Machtverhältnisse in der Gesellschaft, die auch viel mehr zur Erfahrungswelt vieler Student*innen gehören mögen. Dabei verwendet Kandasamy die Mythen und religiösen Motive und Göttinnen wie Durga und Kali, um auf die Beziehung zwischen Macht und Geschlecht aufmerksam zu machen, wobei sie die Gottheiten als machtvolle Figuren darstellt, die in der patriarchalischen Gesellschaft ihren Widerstand aufgeben müssen. Dabei wird einerseits im Gedicht *Genagelt* „Durga in eine Eiserne Truhe gesteckt“, andererseits „Schwarz und blutrünstig [...] Kali in ihrem Schrein eingesperrt“. Die bewusste und absichtliche Inszenierung von Gottesgestalten vermag im Sprach- und Literaturunterricht zwar kritisch, aber auch

²⁰ Marie Luise Pratt: *Apocalypse in the Andes: Contact Zones and the Struggle for Interpretive Power*. Encuentros 15, Washington 1996, online abrufbar unter der URL: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1774431> [zuletzt abgerufen am 15.03.2021].

²¹ Klingovsky / Dankwa / Filep [Anm. 19], S. 19.

²² Meena Knadasamy: *Genagelt*, in: *Literatur & Kunst*, a magazine of literature + art, online abrufbar unter der URL: <http://www.literaturundkunst.net/lyrik-2/> [zuletzt abgerufen am 09.09.2022].

²³ Klingovsky / Dankwa / Filep [Anm. 19], S. 19.

kontrovers bzw. empfindlich aufgenommen werden, denn die verehrten Gottesgestalten werden hier einer bewussten Kritik unterzogen, um die gesellschaftlichen Machtverhältnisse, die symptomatisch für männliche Dominanz stehen, hervorzuheben. Die Situierung von Gewalt als eine normalisierte Handlung, die im machtkritischen Unterricht eine besondere Rolle in Anbetracht der zugrundeliegenden Ironie von Verehrung und gleichzeitiger Vergewaltigung von Frauen einnimmt, öffnet hier verschiedene Gelegenheiten, mittels einer Fremdsprache das Eigene genauer zu betrachten. Dabei gewinnt die Universität als der Knotenpunkt von Macht, Vielfalt, Hierarchien und ungleichen Verhältnissen an Bedeutung. Zu dieser Ausgangslage kommt auch die Aufgabe von Wissensvermittlung hinzu, die sich, wie oben gezeigt, Ansätzen wie der *Poetik der Verschiedenheit* von Werner Wintersteiner bzw. einer Erweiterung von Ansätzen von Kinder- und Jugendliteratur, die z.B. von Heidi Rösch ausgearbeitet wurden, widmet.²⁴ Die Kontextualisierung bzw. angemessene Anpassung dieser Auffassungen zum indischen Unterrichtskontext verlangt jedoch eine gezielte Auseinandersetzung mit den grundlegenden Aspekten wie Identität, Gender, Macht, Gesellschaft und Sprache, die nicht den europäischen Vorstellungen und Wissensparametern entsprechen. Stattdessen wird es vielmehr wichtiger, den Unterrichtsraum in Indien in ein praxisbezogenes Beispiel von Critical Diversity umzuwandeln, indem die Pluralität von Perspektiven der Student*innen in den Blick genommen und der indischen Vorstellung von Diversität auf den Grund gegangen und diese Ansicht in den gegenwärtigen Unterrichtsraum zu integrieren versucht wird. Somit lässt sich „Diversity als Möglichkeit der Beobachtung, Benennung und Kritik ausschließender Strukturen und degradierender Mechanismen (an Hochschulen) verstehen und gestalten“. Und zugleich können die oben angeführten Texte didaktisch-methodisch im Unterricht eingesetzt werden, indem sie „Praktiken und Routinen, die unter dem Label Diversity firmieren, auf ihre Machtwirkungen“ hin untersuchen.²⁵

²⁴ Vgl. Werner Wintersteiner: *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Klagenfurt 2006. Rösch bespricht in diesem Zusammenhang unterschiedliche Analysemethoden beim Einsatz von Literatur im Unterricht, wobei das Augenmerk auf der Sensibilisierung von interkultureller Kompetenz im Rahmen von Andersheit der Kulturen und Sprachen bzw. Identitätsmuster liegt. Vgl. dazu Heidi Rösch: Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur?, in: *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 6 (2006), H. 2, 94–103.

²⁵ Paul Mecheril: Vorwort, in: Klingovsky / Dankwa / Filep [Anm. 19], S. 13f., hier S. 14.

Fazit

Wie zuvor angedeutet, ist der Unterrichtsraum als eine Kontaktzone ein dynamischer Treffpunkt, in dem die Student*innen einander als Bildungsbewerber*innen bzw. -interessierte begegnen und zugleich als Vertreter*innen unterschiedlicher Bildungsschichten zusammenkommen. Als ein wissenschaftlicher Standort ist die Hochschule ein machterzeugender und -propagierender Raum im Sinne von Michel Foucault und Bruno Latour, der nach Werner Rammert einem „Regime der Wissensproduktion“ unterliegt²⁶, da „es sich bei der Hochschule um einen umkämpften sozialen und epistemischen Raum der Exklusion wie der Inklusion handelt, der von Widersprüchen und Paradoxien geprägt ist“.²⁷ Es treten in diesen machtkonstellatorischen Raum Student*innen ein, die mit diversen Vorstellungen zum Rezipieren und Produzieren von Wissen aufeinandertreffen. Die im indischen Kontext diskutierte Diversitätsfrage gewinnt hier an Bedeutung, denn die zugrundeliegende Heterogenität artikuliert sich als eine Andersheit, die im Zusammenhang mit Bildung auf zweierlei Art und Weise funktioniert, nämlich als ein Instrumentarium, das „Diskriminierungs- und Differenzerfahrungen durch die Hervorbringung neuer Deutungs- und Verhaltensmuster zu verarbeiten hilft“, andererseits aber auch als „Muster der Verarbeitung [von] Produkt und Resultat sozialer Unterscheidungspraxen, entlang derer machtvoll Normalitätsordnungen hervorgebracht werden.“²⁸ Diese Raumkonstellation liegt der vorher besprochenen Kontaktzone zugrunde, in der die Student*innen mittels einer Fremdsprache in ein Gespräch kommen und im Rahmen dieser zu erlernenden Sprache ihre fremdkulturelle Kompetenz bzw. Sensibilisierung entwickeln. Die Thematisierung von Kandasamys Gedichten im Deutschunterricht in Indien vermag hier als ein Versuch gelten, mittels poetischer Texte Deutsch nicht nur als eine Fremdsprache zu betrachten, sondern die in der deutschen Sprache artikulierten ortsspezifischen Gender- und Gesellschaftsverhältnisse, Sprachauffassungen und Gewaltpraktiken zu untersuchen, um aus der Fremdsprache eine sozio-politische, machtkritische Alltags- und Bildungssprache abzuleiten, und damit die Wahrnehmung und Produktion der Fremdsprache als eine erste Begegnung mit Andersheit in Abgrenzung zu dem Eigenen zu didaktisieren.

²⁶ Markus Schroer: Raum und Wissen, in: Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme, hg. von Anina Engelhardt und Laura Kajetzke, Bielefeld 2010, S. 281–292, hier S. 283.

²⁷ Mecheril [Anm. 25], S. 13.

²⁸ Klingovsky / Dankwa / Filep [Anm. 19], S. 17.

Magdalena Kießling

Apologie für das Nebensächliche.

Prinzipien einer intersektional orientierten Unterrichtsmodellierung am Beispiel von Aneignungsperspektiven zu einer jugendpopulären Fernsehserie

„Ich habe durch Anne super viel gelernt [...]. Man setzt sich mit den verschiedensten Themen auseinander und merkt erst dann so richtig, was bei einem selbst und in der heutigen Zeit alles noch so falsch läuft.“¹ Diesen Leseindruck schildert die Schülerin Antonia während der unterrichtlichen Behandlung der Jugendserie *Anne with an E*. Antonia scheint die TV-Sendung zu nutzen, um ihren Blick für gesellschaftliche Zusammenhänge zu schärfen. Diese Reflexivität, so lässt eine weitere Aussage der Schülerin vermuten, scheint zugleich von einer hohen Identifikation mit der Diegese begleitet zu sein: „Beim Schauen der Serie habe ich immer so ein gutes Gefühl. Ich fühle mich schon fast in Annes Welt wie Zuhause.“² Dass Fernsehserien Leseindrücke wie die von Antonia geschilderten hervorrufen, verwundert kaum. Denn die Erzählzeit, die sich in der Regel über mehrere Staffeln und zahlreiche Episoden erstreckt, erlaubt eine detaillierte Beschreibung der erzählten Welt, die sich durch komplexe Figurenzeichnungen, multiple Handlungsbögen und Zeitsprünge (v.a. Analepsen) auszeichnet und Lebensverhältnisse in einer Differenziertheit darstellt, wie dies lange Zeit nur aus Romanen bekannt war.³ Fernsehserien der Gegenwart erzählen mit teils erstaunlicher Sensibilität von gesellschaftlicher Norm und Abweichung: So inszeniert beispielsweise *Babylon Berlin* (2017–) eine hegemoniale Männlichkeit, die im seriellen Verlauf zwischen Schema und Innovation zunehmend in ihrem toxischen Charakter ausgestellt wird und Männlichkeit jenseits körperlicher Stärke und heteronormativer Matrix zeigt. *Sex Education* (2019–) spricht wiederum mit ungewöhnlicher Offenheit und in einer Bandbreite von Heteronorma-

¹ Antonia, 01.06.2020. Der Name der Schülerin sowie die folgenden Namen sind anonymisiert.

² Ebd.

³ Zum Vergleich zwischen Roman und neuer Fernsehserie siehe u.a. Elisabeth K. Paefgen: Roman in Führungszeichen? Filmisch-serielles und schriftlich-romanhaftes Erzählen, in: Im Blick des Philologen. Literaturwissenschaftler lesen Fernsehserien, hg. von Hans Richard Brittnacher und ders., München 2020, S. 21–57, hier S. 56.

tivität bis Transgender über Sexualität. Mit Vorstellungen darüber, wie Frauen in einer Fernsehserie auszusehen haben, bricht zudem die Dramaserie *Orange is the New Black* (2013–2019). Gezeigt werden „Frauen in allen Formen, die das Leben hervorbringt. Und vor allem solche, die im Fernsehen außerhalb von sozialdokumentarischen Reality-Sendungen kaum auftauchen.“⁴ Auch die Dramaserie *Anne with an E* (2017–2019), die hier beispielhaft in den Fokus rückt, reflektiert gesellschaftliche Normvorstellungen von Bürgerlichkeit und Geschlechtlichkeit.

Der Beitrag setzt an der eingangs formulierten Beobachtung der Schülerin an, dass das Erzählprinzip der „neue[n] Serie“ zur Identifikation („schon fast in Annes Welt wie Zuhause“) und Neuperspektivierung gesellschaftskultureller Zusammenhänge („merkt erst dann so richtig, was [...] noch alles so falsch läuft“) einzuladen scheint⁵, und betrachtet Rezeptionszeugnisse dahingehend, was junge Rezipient*innen beim maratonartigen Serienschauen (Binge Watching) in den Blick nehmen, wie sie Sinn konstruieren und welche Erkenntnisse sie auf die eigene Lebenswelt transferieren. Die Rezeptionszeugnisse entstammen elf Portfolios eines EF-Kurses eines nordrheinwestfälischen Gymnasiums, die angelehnt an sequenzanalytische Verfahren ausgewertet wurden. Brisant ist diese Frage vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass Fernsehserien in der Regel nur eine Differenzkategorie ins Zentrum rücken. Gemeint ist damit, dass eine Diskriminierung aufgrund des Geschlechts häufig an Figuren gezeigt wird, die aufgrund von *race* und *class* privilegiert sind, wohingegen rassistische Diskriminierung nicht selten an sexistisch oder klassistisch privilegierten Figuren zum Tragen kommt.⁶ Auf die hier exemplarisch angeführten Fernsehserien übertragen zeigt sich folgendes Bild: Die männlichen Protagonisten aus *Babylon Berlin* und *Sex Education* sind bürgerlich, gebildet und attraktiv gezeichnet, *Orange is the New Black* erzählt die Geschichte einer blonden Frau aus der oberen Mittelschicht und die Jugendserie *Anne with an E* rückt ein gebildetes Mädchen ins Zentrum der Diegese. Die Protagonist*innen sind jeweils *weiß* situiert. Dass dies kein

⁴ Marietta Steinhart: Ein letztes Mal zum Lachen in den Knast, in: ZEIT Online vom 25.07.2019, zit. nach URL: <https://www.zeit.de/kultur/film/2019-07/orange-is-the-new-black-netflix-serie-staffel-7> [zuletzt abgerufen am 11.01.2022].

⁵ Hans Richard Brittnacher / Elisabeth K. Paefgen: Vorwort oder: Erzählen in Literatur und Serie. Was verbindet Homer mit David Chase, Amy Sherman-Palladino und Vince Gilligan?, in: Im Blick des Philologen. Literaturwissenschaftler lesen Fernsehserien, hg. von dens., München 2020, S. 7–18, hier S. 10.

⁶ Vgl. hierzu Kimberlé Crenshaw, die diese Beobachtung in Bezug auf wissenschaftliche Diskurse anstellt. Dies.: Das Zusammenwirken von Race und Gender ins Zentrum rücken. Eine Schwarze feministische Kritik des Antidiskriminierungsdogmas, der feministischen Theorie und antirassistischer Politiken [1989], in: Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte, hg. von Natasha A. Kelly, Münster 2019, S. 144–184, hier S. 145.

Zufall ist, macht die Produzentin der Serie *Orange is the New Black*, Jenji Kohan, deutlich, wenn sie die Wahl ihrer Protagonistin damit begründet, dass sie die Produktion nicht hätte verkaufen können, „wenn [sie] erklärt hätte, es ginge um Schwarze, Latinos und alte Frauen im Gefängnis.“⁷ Kohan verweist auf eine Grenze der Erzählbarkeit von Norm und Abweichung, Diskriminierung und Ermächtigung in gegenwärtigen Fernsehserien, die Mehrfachdiskriminierungen zwar darstellen, aber selten durch die Hauptfiguren thematisieren.

Dieser – auf soziale Differenzlinien bezogene – Aspekt der Eindimensionalität figuraler Protagonist*innen rückt nachstehend in den Analysefokus. In einem ersten Schritt stelle ich hierfür den Kerngedanken des Intersektionalitätsansatzes heraus, der auf das Zusammenwirken verschiedener Differenzkategorien aufmerksam macht, und werfe aufbauend auf dieser kulturtheoretischen Grundlage Schlaglichter auf ausgewählte Figuren der Dramaserie: auf die Protagonistin Anne, die Nebenfigur Sebastian und die Randfigur Hazel. In einem zweiten Schritt parallelisiere ich die Ergebnisse aus den Rezeptionszeugnissen. Herangezogen wird in diesem Zusammenhang auch die digitale Anschlusskommunikation an die Jugendserie, die auf den Fandom-Seiten *Anne Shirley Wiki* und *Anne with an E Wiki* außerschulisch stattfindet.⁸ Ein Ausblick stellt Überlegungen zur unterrichtlichen Modellierung von Fernsehserien aus intersektionaler Perspektive an, die weniger auf den Nachvollzug zentraler Figuren und Handlungen als vielmehr auf das Beiläufige und Nebensächliche ausgerichtet sind.

Intersektionalität als theoretischer Rahmen unterrichtsmodellierender Theoriebildung?!

Literaturdidaktische Fragestellungen kulturtheoretisch zu kontextualisieren ist kein neues Anliegen. Im Jahr 2010 fragten Michael Baum und Marion Bönninghausen, welche Funktionen kulturwissenschaftliche (Super-)Theorien wie bspw. Hermeneutik, Konstruktivismus oder Dekonstruktion nach der Hinwendung der literaturdidaktischen Forschung zur empirischen Sozialwissenschaft im Zuge des PISA-Schocks für die literaturdidaktische Theoriebildung noch oder wieder haben.⁹ Abgeschlossen ist diese Frage auch ein Jahrzehnt später nicht. Theorien wie Postkolonialis-

⁷ Jenji Kohan, zit. nach Steinhart [Anm. 4].

⁸ O.V.: Anne Shirley Wiki, online abrufbar unter der URL: https://anne-shirley.fandom.com/de/wiki/Anne_Shirley_Wiki [zuletzt abgerufen am 28.01.2022]; O.V.: Anne with an E Wiki, online abrufbar unter der URL: https://annewithane.fandom.com/de/wiki/Anne_with_an_E_Wiki [zuletzt abgerufen am 28.01.2022].

⁹ Vgl. Michael Baum / Marion Bönninghausen: Einleitung. Über kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik, in: Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik, hg. von dens., Baltmannsweiler 2010, S. 5–8, hier S. 5.

mus oder Queer Studies werden im Rahmen von Dissertationen auf Rekonfigurationen für literarisches Lernen geprüft und knüpfen an Arbeiten zu Geschlecht, Inter- und Transkulturalität an. Die Intersektionalitätsforschung wird bislang nur vereinzelt aufgegriffen.¹⁰ Was sie für literaturdidaktische Fragestellungen leisten kann, soll anhand der nachfolgenden Konturierung des Paradigmas herausgearbeitet werden.

„The major source of difficulty in our political work“, so argumentiert das Combahee River Collective, „is that we are not just trying to fight oppression on one front or even two, but instead to address a whole range of oppressions“.¹¹ In dieser Beschreibung des politischen Kampfes um Sichtbarmachung multipler Diskriminierungslinien bringt das Autorinnenkollektiv den Kerngedanken der Intersektionalitätstheorie zum Ausdruck: Menschen sind im Schnittpunkt sozialer Kategorien positioniert¹², die sich nicht additiv zueinander verhalten, sondern in einem wechselseitigen Zusammenwirken neue Ausschlüsse produzieren. An zwei Fallbeispielen gilt es die gesellschaftliche Wirkmächtigkeit dieser ‚intersections‘ zu veranschaulichen: Das erste Beispiel bezieht sich auf einen juristischen Fall in den USA, in dem Schwarze Frauen gegen das Betriebsrentensystem ihres Unternehmens General Motors Anklage erhoben, da es aus ihrer Sicht Benachteiligungen gegenüber Schwarzen Frauen festige. Die Frauen argumentierten, dass das Unternehmen Schwarze Frauen erst nach 1964 und damit vergleichsweise spät einstellte.

¹⁰ Vgl. hierzu u.a. Wiebke Dannecker: *Inklusiver Unterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen*, Baltmannsweiler 2020, S. 23–27.

¹¹ Combahee River Collective: *History is a weapon. The Combahee River Collective Statetement*, online verfügbar unter der URL: <http://historyisaweapon.com/defcon1/combrivercoll.html> [zuletzt abgerufen am 28.01.2022].

¹² Ein Konsens darüber, welche der wechselseitig zusammenwirkenden Grunddualismen ungleichheitsstrukturierend sind, besteht in der Intersektionalitätsforschung nicht. Während die US-amerikanische Intersektionalitätsforschung traditionell von der Trias Race, Class und Gender ausgeht, diskutiert die deutschsprachige Forschung multiple Differenzlinien. Lutz und Wenning kommen beispielsweise auf 13 Differenzlinien und beziehen u.a. den gesellschaftlichen Entwicklungsstand modern-traditionell ein, Degele und Winker sprechen zusätzlich zur Trias Race, Class und Gender von Körper. Letztgenannte strukturieren die Differenzlinien zudem auf drei Ebenen (Identitäts-, Struktur- und repräsentative Ebene) und lassen auf der Identitätsebene die Anzahl bedeutungstragender Differenzlinien offen (Vgl. Nina Degele / Gabriele Winker: *Intersektionalität als Mehrebenenanalyse*, online abrufbar unter der URL: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/degelewinker/> [zuletzt abgerufen am 05.01.2022], S. 5; Helma Lutz: *Differenz als Rechenaufgabe. Über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender*, in: *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*, hg. von Norbert Wenning und ders., Opladen 2001, S. 215–230; Katharina Walgenbach: *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*, Opladen/Toronto 2014, S. 66).

Das Gericht zeigte sich offen, auf sexistische *oder* rassistische Diskriminierung zu reagieren, wies aber die Schaffung des Schutzmerkmals ‚Schwarze Frau‘ als Kombination aus beiden Diskriminierungsformen als nicht justiziabel zurück.¹³ Die Anklage wurde mit der Begründung fallengelassen, dass weder eine sexistische noch eine rassistische Diskriminierung vorliege, da sowohl (*weiße*) Frauen als auch Schwarze (Männer) bereits vor 1964 im Unternehmen beschäftigt waren. Das Urteil verdeutlicht, dass sexistische und rassistische Diskriminierungen an den sozialen Verhältnissen *weißer* Frauen und Schwarzer Männer bemessen werden und wechselseitige Beeinflussungen beider Differenzlinien eine ungesehene Ausgrenzungsform bleibt.¹⁴ Im zweiten Beispiel geht es um eine Schwarze Frau, Sojourner Truth, die im Rahmen einer Frauenrechtskonferenz mit den Worten „Ain’t I a Women“ Einspruch gegenüber dem Bild der Frau erhebt, die zu Hause am Herd ihren zugewiesenen Platz finde.¹⁵ Die Aussage wurde zu einem wichtigen Slogan der (*weißen*) Frauenbewegung, ohne zu reflektieren, dass Truth mit ihrer Aussage die Eindimensionalität des Frauenbildes kritisierte. Das Bild der Hausfrau sei Ausdruck *weißer* bürgerlicher Lebensverhältnisse und repräsentiere nicht die Lebensbedingungen der deklassierten Schwarzen Frau, die auf eine Geschichte der Sklaverei zurückblicke. Beide Fälle machen deutlich, dass Ermächtigungskämpfe gegen Unterdrückung sowohl auf (bewegungs-) politischer als auch auf juristischer Ebene eindimensional verlaufen und das wechselseitige Zusammenspiel sozialer Kategorien vernachlässigen. Der intersektionale Blick sensibilisiert für homogenisierende Vorstellungen von Mann/Frau und Schwarz/*weiß* und differenziert strukturelle Rahmenbedingungen innerhalb einzelner Differenzkategorien, aus denen je spezifische soziale Kämpfe erwachsen. Crenshaw erfasst den Grundgedanken des wechselseitigen Zusammenwirkens im Bild eines Kellergeschosses, in dem sich verschiedenartig deprivilegierte Menschen vom Boden bis zur Decke stapeln. Ganz unten stehen die Mehrfachdiskriminierten (z.B. Schwarze deklassierte Frauen), ganz oben diejenigen, die aufgrund einer Differenzlinie benachteiligt, in anderen Differenzdimensionen aber privilegiert sind (z.B. *weiße* Frauen). Ein kleiner Zugang erlaubt es den Obenstehenden, ins Erdgeschoss durchzudringen, die mehrfach Belasteten bleiben in der Regel zurück und finden nur selten an die Oberfläche.¹⁶ Jenen vielschichtigen Kellerraum untersucht die Intersektionalitätsforschung, indem sie analysiert, inwiefern sich soziale Strukturen in Lebensverhältnissen materialisieren und Lebenschancen beeinflussen (Makro-

¹³ Vgl. Crenshaw [Anm. 6], S. 148.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 149.

¹⁵ Vgl. hierzu auch Bell Hooks: *Ain’t I a Woman: Black Women in Feminism*, Boston 1981.

¹⁶ Vgl. Crenshaw [Anm. 6], S. 161.

ebene), welche symbolischen Ordnungslogiken sich gesamtgesellschaftlich festigen (Repräsentationsebene) und wie Subjekte infolge des Zusammenspiels multipler Differenzlinien Identitäten, Loyalitäten und Präferenzen entwickeln (Mikroebene).¹⁷

An die Intersektionalitätsforschung schließen sich folgende Untersuchungsfragen für die literaturdidaktische Unterrichtsplanung und -gestaltung an. Erstens gilt es zu prüfen, welche Figuren und wessen Perspektive infolge didaktischer Planungsentscheidungen über Szenenauswahl und Gesprächsimpulse in den Blick geraten. Von Interesse ist, ob sich den Lernenden im fiktionalen Raum der Einblick ins Kellergeschoss – um im Bild Crenshaws zu bleiben – eröffnet, der Außenstehenden in der realen Welt oftmals unbekannt bleibt. Zu untersuchen ist zudem, wie Rezipierende das Figurenhandeln einschätzen und welche kulturtheoretischen Prägungen, auch im Sinne möglicher Identifikationsprozesse mit der diegetischen Welt, sie zur Figurenbewertung (implizit) heranziehen. Inwiefern der Bildungsgegenstand Fernsehserie Potenzial für einen intersektional orientierten Literaturunterricht bietet, wird exemplarisch an der Dramaserie *Anne with an E* untersucht; wie jenes kulturelle Potenzial im Kontext des Literaturunterrichts auch genutzt wird, gilt es insbesondere vor dem Hintergrund des vorangestellten Schülerinzipitates, das einen subjektiven Identifikations- und kulturkritischen Reflexionsprozess vermuten lässt, anhand von Rezeptionszeugnissen im Anschluss zu diskutieren.

Der intersektionale Blick auf die jugendpopuläre Dramaserie *Anne with an E*

Die kanadische Fernsehserie *Anne with an E* (Netflix, 2017–2019), die auf dem Kinderbuch *Anne of Green Gable* von Lucy Maud Montgomery basiert, dokumentiert in drei Staffeln und 27 Episoden das ‚Coming of Age‘ der titelgebenden Figur Anne. Im Unterschied zur Stoffvorlage spart Showrunner Moira Walley-Beckett in ihrer fernsehseriellen Adaption Einblicke in Annes Kindheit als Waise nicht aus. Wiederkehrende Analepsen erzählen davon, wie Anne im Waisenhaus gemobbt und als billige Hilfskraft an arme Großfamilien vermittelt wird. Walley-Beckett verbindet dramatische Momente, die schonungslos soziale Ungerechtigkeit in Bezug auf Klassismus, Geschlechterordnung, sexuelle Orientierung und (Kolonial-)Rassismus zeigen, mit idyllischen Naturbildern, die Annes fantastischen Blick auf die Welt einfangen. Beleuchtet wird nachfolgend

¹⁷ Vgl. Kimberlé Crenshaw: Whose story is it, anyway? Feminist and antiracist Appropriations of Anita Hill, in: *Race-ing Justice, engendering Power. Essays on Anita Hill, Clarence Thomas, and the Construction of Social Reality*, hg. von Toni Morrison, London 1993, S. 410–445; Degele / Winker [Anm. 12]; Walgenbach [Anm. 12], S. 66.

die Protagonistin Anne, die sich mit ihrer progressiven Haltung von Gleichaltrigen unterscheidet (Staffeln 1–3). Ihr gegenübergestellt werden Sebastian und Hazel Lacroix. Sebastian ist in der ehemaligen britischen Kolonie Trinidad aufgewachsen und ringt seit seiner Ankunft in Avonlea darum, sich von seiner historisch zugewiesenen Rolle als Kolonisierter zu befreien. Seine Mutter Hazel, die als Bedienstete einer *weißen* Familie arbeitete, folgt Sebastian nach Avonlea, um ihn nach dem Tod seiner Frau bei der Kinderbetreuung zu unterstützen (Staffel 2–3).

Anne Shirley Cuthbert wird von Anbeginn als wortgewandte und rebellische Figur eingeführt, die sich spätestens mit ihrem feministischen Pamphlet als Frauenrechtlerin erweist. Mit den Worten „women’s bodily autonomy“ und „women are not made whole by men. Women are made whole the moment they enter this world“¹⁸, die Anne in der Schüler*innenzeitung veröffentlicht (Abb. 1), versetzt sie die gesamte Kleinstadt in Aufruhr.

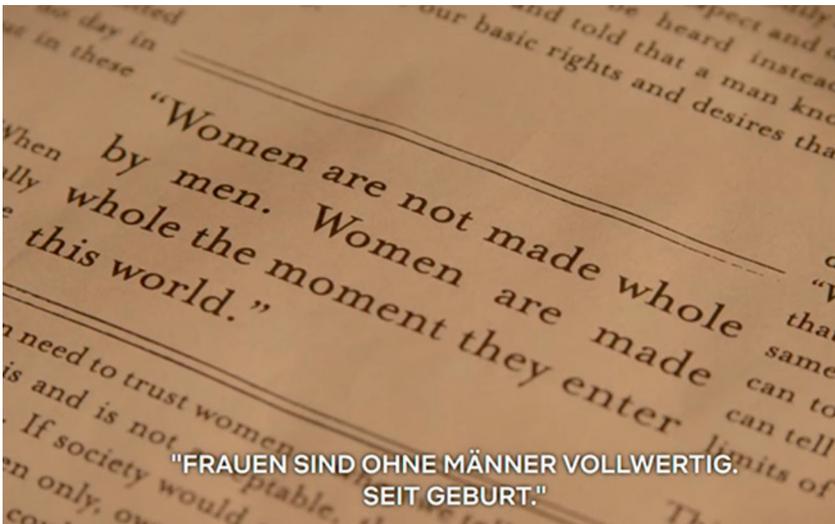


Abb. 1: AE, S03:E07, 4:05.

Das Pamphlet ist Annes Reaktion auf einen sexuellen Übergriff auf ihre Freundin, der keinerlei Konsequenzen für den Täter nach sich zieht. Annes Kritik an den patriarchalen Verhältnissen („stupid archaic rules“, AE, S03: E07, 3:35–4:49) wird nach einer Schelte gegen die Verfasserin zum

¹⁸ *Anne with an E*. Creator: Moria Walley-Beckett. Kanada/Deutschland 2017–2019, hier S03: E07, 3:35–4:49. Im Folgenden zitiert nach dieser Fassung unter Verwendung der Sigle ‚AE‘ und Staffel-, Episoden- und Zeitangabe im laufenden Text.

Anstoß des Umdenkens. Junge wie alte Frauen fordern politische Ämter und familiäres Mitspracherecht ein. Mit ihren feministischen Forderungen, so lässt sich resümieren, erfährt Anne Selbstwirksamkeit. Auffällig an der Pamphlet-Szene ist, dass Anne im Moment der Veröffentlichung ihrer Forderungen nicht anwesend ist. Weder sitzt sie unter den anderen Gemeindegliedern im Sonntagsgottesdienst, wo der Artikel der Gemeindeöffentlichkeit ausliegt (vgl. AE, S03: E07, 2:00–4:11), noch ist sie am Folgetag zu dem Zeitpunkt im Klassenraum, als ihr Mitschüler Gilbert Blythe ihre Kampfschrift verliert und verteidigt (vgl. AE, S03: E07, 10:59–11:46). Diese Erzählentscheidung auf Raum- und Zeitebene macht deutlich, dass Anne über öffentlichkeitswirksame Kanäle verfügt, ihre Stimme zu Gehör zu bringen. Anne steht – im Bild von Crenshaw – auf der obersten Schulterebene des Kellerraumes und findet, ausgelöst durch ihr Pamphlet, gemeinsam mit den (*weißen*) Frauen aus Avonlea einen Weg auf die Erdgeschossenebene.

Widerständig zeigt sich auch Sebastian, der als Freund und Partner von Gilbert nach Avonlea kommt und dort in gleichberechtigten Anteilen Gilberts Farm überschrieben bekommt. Vergleichbar zu Anne sind auch für ihn Ausgrenzungserfahrungen Alltag: So verweigert ihm der örtliche Apotheker Medizin, da die Anwesenheit eines Schwarzen seinem Geschäft schaden könnte (vgl. AE, S02: E08, 7:36–8:48). Im Zug wird Bash trotz Ticket in den Gepäckwagen verwiesen (vgl. AE, S02: E08, 40:10–40:13), und selbst der hilfsbereiten Nachbarin gelingt es nicht, ihr ‚Rasse‘-basiertes Weltbild zu verbergen. So schwindet ihr zugewandt-freundliches Lächeln, mit dem sie im winterlichen Avonlea auf das Öffnen der Tür wartet, bei der ersten Begegnung mit Sebastian blitzartig (vgl. AE, S02: E06, 16:37). Ihre Körpersprache verweist auf mehr als ein überraschtes Staunen (Abb. 2). Gestik und Mimik, der plötzliche Sprachverlust und ihr langes Zögern bezüglich der Entscheidung, auch Bash zum Weihnachtessen einzuladen, bringen die Wahrnehmung einer *Weiß*en zum Ausdruck, dass ihr Schwarz situiertes Gegenüber angeblich nicht nach Avonlea hingehört. Szenen wie die hier angeführten treten in der Dramaserie vermehrt ab der zweiten Staffel auf und machen alltägliche Formen der rassistischen Diskriminierung sichtbar.

Über diese Darstellung rassistischer Handlungs- und Handlungsweisen hinaus macht die Serie auch Strategien im Umgang mit alltagsrassistischen Erfahrungen sicht- und sprechbar. Beispielhaft zeigt dies die Türszene, in der Sebastian Marillas Verhalten selbstbewusst widerspiegelt, wenn er Gilbert mit den Worten zur Tür ruft: „Blythe, hier will dich eine *sehr* überraschte Lady sprechen“ (AE, S02: E06, 17:03–17:07). Marilla senkt daraufhin ihren Blick beschämt zu Boden. Die kurze Szene macht deutlich, dass Sebastian zur Selbstkonstitution nicht die fremdgezeichneten



Abb. 2: AE, S02: E06, 16:37.

Begriffe und Bilder der *Weiß*en über den kolonial Anderen übernimmt¹⁹, sondern sich, mit Kilomba gesprochen, als Subjekt und Beschreibender seiner eigenen Realität erkennt: „One is the self, one is the subject, one is the describer, the author of and the authority on one’s own reality.“²⁰ Kilomba zufolge ist diese Strategie, die sie „decolonization“ nennt²¹, eine unter fünf Strategien im Umgang mit Alltagsrassismus. Zwar fehlen Sebastian die Sprachrohre, die Anne besitzt, um in einer breiteren Wirksamkeit rassistische Strukturen in Avonlea aufzubrechen, mit seinem ermächtigten Figurenhandeln gelingt ihm jedoch, anhand kurzer Szenen wie dieser Türszene, eine Neuperspektivierung auf den kolonisierten Anderen als aktiv Handelnden. Auf Crenshaws Bild der Kellertreppe übertragen, gelingt Sebastian kein Fluchtweg aus dem Kellergeschoss, aber ein Hinaufklettern auf die obere Kellerebene.

Im Unterschied zu dieser jüngeren Generation bedient Hazel Lacroix das patriarchal-koloniale Bild der dienenden Sklavin. Sie trägt Kopftuch und Schürze, kümmert sich um Haushalt und Kind und ist stets darum bemüht, dem *weißen* Hausherrn Gilbert alles recht zu machen. Sie nimmt Sebastian, der Gilbert auf Augenhöhe gegenübertritt, in einem dunkel beleuchteten Nebenraum mit Vorhängen vor den Fenstern zur Seite (Abb. 3) und fährt ihn mit den Worten an: „Hast du den Verstand

¹⁹ Vgl. Frantz Fanon: *Schwarze Haut, weiße Masken*. Ins Deutsche übersetzt von Eva Moldenhauer. Wien 2013, S. 103.

²⁰ Grada Kilomba: *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*, Münster 2010, S. 145.

²¹ Ebd.



Abb. 3: AE, S03: E08, 18:47.

verloren? Wie kannst du so mit dem Mann [Gilbert] sprechen? [...] Hat dich niemand gelehrt, wo dein Platz ist?“ (AE, S03: E08, 18:36–18:52)

Mit Frantz Fanon gesprochen konstituiert Hazel ein Selbstbild, das auf Anekdoten und Erzählungen *Weißer* über Schwarze basiert.²² Fanon verweist mit seiner Analyse sozialer Prozesse darauf, dass sich Schwarze Menschen in der Art, über Schwarze zu denken und zu urteilen, an dominante Diskurse anpassen, sie also eine Maskierung performieren, um sich eine Teilhabe in einer *weiß* dominierten Gesellschaft zu sichern. D.h. die Selbstkonstitution Schwarzer findet Fanon zufolge auf Basis fremdgezeichneter Begriffe und Bilder statt.²³ Vor dem Hintergrund dieser antikononialen Perspektivierung auf Hazel zeigt sich das Figurenhandeln als eines, das auf kolonialem Erfahrungswissen beruht: „Wenn du so weiter machst und dich zu wohl fühlst, wird sich das rächen“ (AE, S03: E08, 18:42–18:46), argumentiert Hazel und erinnert mit ihrer Warnung an das Schicksal ihres Mannes, der für sein Aufbegehren gegen die kolonialen Verhältnisse gelyncht wurde. Hazels Rückzug ins Private mit ihren Tätigkeiten des Kümmerns und Pflegens liest sich in diesem Sinn nicht als Ausdruck weiblicher Selbstentwertung, gegen die sich Anne vehement wehrt, sondern als „humanizing labour, work that affirms their identity as women, as human beings sharing love and care“.²⁴ Unter Berücksichti-

²² Vgl. Fanon [Anm. 19], S. 103.

²³ Vgl. ebd.

²⁴ Bell Hooks: *Feminist Theory. From Margin to Centre*, Boston 1984, S. 133.

gung dieses Perspektivwechsels zeigt sich Hazel nicht nur als Opfer, sondern zugleich auch als souveräne und die Verhältnisse kontrollierende Person, indem sie überlebenssichernde Handlungsstrategien entwickelt. Denn der private Raum stellt sich ihr nicht als Ort der Entwertung dar, sondern symbolisiert Humanismus im Kontext einer erniedrigenden und entmenschlichenden Umgebung.²⁵ Ihr Befreiungsweg ist im Unterschied zu Annes Sprachrohren aber nicht hörbar, wie die Fernsehserie mit der räumlichen Anordnung im Privaten deutlich macht. Vielmehr wendet sich auch noch der Schwarze Mann als möglicher Verbündeter mit den Worten „Ich muss raus“ (AE, S03: E08, 18:57–18:58) von ihr ab. Hazel steht, um Crenshaws Bild noch ein letztes Mal zu bedienen, auf dem Boden des Kellerraums, ein Durchdringen zu Sicht- und Hörbarkeit auf Erdgeschossesebene scheint im Hinblick auf ihre Intersektion als deklassierte Schwarze Frau unmöglich.

Es lässt sich festhalten, dass anhand der jungen Generation, vertreten durch Anne und Sebastian, die Fernsehserie gesellschaftliche Marginalisierung verhandelt und Rezeptionsangebote schafft, um stereotype Bilder über vergeschlechtlichte und rassifizierte Körper zu hinterfragen (diskurskritische Sozialisation). Mal offensichtlicher (Geschlecht) und mal subtiler (Alltagsrassismus) werden zudem Ermächtigungsstrategien aufzeigt (selbststärkende Persönlichkeitsbildung). Mit Hazel, die eine Blickumkehr auf Schwarze Frauen im Kontext des Kolonialismus eröffnet, zieht zudem eine Mehrperspektivität auf das eurozentrische Frauenbild ein (selbstreflexive Enkulturation). Inwiefern die Schüler*innen im unterrichtlichen Rahmen ausgehend von der Fernsehserie *Anne with an E* Sinn konstruieren, wird nachfolgend anhand von Rezeptionszeugnissen untersucht.

Aneignungsperspektiven auf *Anne with an E*

Die Rezeptionszeugnisse entstammen Portfolios, die im Kontext einer Unterrichtsreihe zur Fernsehserie *Anne with an E* am Ende des Schuljahres 2019/20 im Rahmen des pandemiebedingten Distanzlernens seitens eines EF-Kurs an einem nordrheinwestfälischen Gymnasium entstanden sind. Eine vorangeschaltete Umfrage unter den Schüler*innen hat zu dieser Serienwahl geführt. Die lektürebegleitenden Portfolioaufgaben umfassten Erwartungshaltungen an die Fernsehserie, Analysen ausgewählter Figuren, Untersuchungen zu film- und fernsehspezifischen Erzähltechniken (u.a. Analepsen²⁶) sowie Reflexionen serientypischer Erzählprinzipien (u.a. Cold

²⁵ Vgl. ebd.

²⁶ Dass insbesondere Analepsen für die neue Fernsehserie eine charakteristische Erzählweise darstellen, macht u.a. Janson Mittell deutlich. Vgl. ders.: Narrative Komplexität im amerikanischen Gegenwartsfernsehen, in: Populäre Serialität.

Opens, Cliffhanger²⁷). In der nachfolgenden Ergebnisdarstellung wird der Fokus auf die Figurenaneignung gerichtet. Aufgezeigt wird eine sich abzeichnende Regelmäßigkeit in der lernseitigen Sinnkonstruktion, die sich auf Basis der Aneignungsperspektiven auf kognitiv-analytischer und emotionaler Ebene (Prägungskraft) erkennen lässt, indem einzelne Rezeptionszeugnisse hier angeführt werden. Die Auswahl der zitierten Rezeptionszeugnisse bemisst sich dabei an der Strukturgeneralisierung, die ihnen zugrunde liegt, insofern als sie in den Portfolios in vergleichbarer Weise wiederkehrend auftreten. Die Ergebnisse haben einen explorativen Charakter, eine kontrastierende zweite Erhebung steht aus und ist Gegenstand eines größer angelegten Folgeforschungsprojekts.

Folgende Aussage von Antonia bringt zum Ausdruck, wie die Lerngruppe die Darstellung der Protagonistin Anne wahrnimmt: „Durch ihre besondere Art das Leben zu sehen, wirkt sie auf Außenstehende oft sehr merkwürdig. Ihr Verhalten ist daher auch nicht immer ‚normal‘.“²⁸ Anne wird als different zu anderen Serienfiguren beschrieben, ihre Abweichung scheint, da alle Schüler*innen darauf verweisen, konstitutiv für die Figur zu sein. Es handelt sich jedoch, das macht Antonia deutlich, um eine positive Abweichung („besondere Art“), die von den Lernenden zugleich als subjektiv bestimmt („wirkt auf Außenstehende“) und relativiert („nicht immer“, „normal“) wird. Begründet wird Annes (vermeintliche) Normabweichung entlang mehrerer Differenzkategorien. Regelmäßig genannt werden die Kategorien Bildung/Sprache („sie redet gerne“, „spricht sehr gebildet“²⁹) und Entwicklungsstand. So zeichne sich Anne durch ihre Fähigkeit aus, Dinge zu imaginieren und traditionelle Sichtweisen neu und modern zu perspektivieren („großen Vorstellungskraft“, „Fantasie“³⁰). Wiederkehrend betont werden zudem ihr Aussehen („passt nicht wirklich zum Schönheitsbild“³¹) und ihr Geschlecht („möchte allen beweisen, dass Mädchen alles können, was Jungs auch können und noch mehr“³²). Annes soziale Herkunft als Differenzmerkmal wird nicht herangezogen, obwohl der Kurs auf thematischer Ebene die Verhandlung von Klassismus wahrnimmt („Es geht um den sozialen Status und wie dies einen beeinflusst hat“³³, „Es wird gezeigt, wie es ist, als Waise zu leben“³⁴). Als „verwirrend“,

Narration – Evolution – Distinktion. Zum seriellen Erzählen seit dem 19. Jahrhundert, hg. von Frank Kelleter, 2. Aufl. Bielefeld 2015, S. 97–122, hier S. 115.

²⁷ Vgl. hierzu u.a. Jonas Nesselhauf / Markus Schleich (Hg.): *Quality-Television. Die narrative Spielwiese des 21. Jahrhunderts?!*, Berlin 2014, S. 105–112 u. 164–167.

²⁸ Antonia, 01.06.2020.

²⁹ Joan, Martha, 01.06.2020.

³⁰ Antonia, 1.6.2020; Luisa, 26.05.2020.

³¹ Mert, 01.06.2020.

³² Anton, 01.06.2020.

³³ Selma, 01.06.2020.

„befremdlich“, „irritierend“ sowie unpassend („irgendwie passen die Rückblicke einfach nicht zum Rest der Serie“³⁵) werden die Rückblicke in Annes Kindheit nicht weiterverfolgt; entsprechend ziehen die Lernenden sie auch nicht zur Figurenzeichnung heran. Es scheint, als sei es für die Schüler*innen schwierig, Privilegierung (Bildung/Sprache und Entwicklungsstand), kategorienbezogene Ermächtigungsstrategien (Geschlecht, Aussehen) *und* Deprivilegierung (Klasse) in einer Figur zu verbinden. Im (unbewussten) Bestreben, eine widerspruchsfreie Figur nachzuzeichnen, wird das Unpassende als unwesentlich ausgeklammert. Intersektionale Verflechtungen und Interdependenzen in den sozialen Kategorien, die in der komplex erzählten Figur Anne zusammenwirken, bleiben für den EF-Kurs schwer greifbar. Anne, so lässt sich festhalten, wird als gebildete, moderne und starke junge Frau wahrgenommen, die Hindernisse überwindet, Haltungen neu perspektiviert und für ihre Rechte und Ansichten selbstverständlich eintreten kann.

Diese Fokussierung auf Annes Ressourcen und Ermächtigungsstrategien bei zeitgleicher Marginalisierung jener Szenen, in denen Abhängigkeit und Ohnmacht sichtbar werden, ermöglicht den Schüler*innen eine immersive Lektüre: „Beim Schauen der Serie“, so resümiert Antonia, „habe ich immer so ein gutes Gefühl. Ich fühle mich schon fast in Annes Welt wie Zuhause.“³⁶ Die Serienwelt wird als Wohlfühlraum wahrgenommen, aus dem gestärkt hervorzugehen möglich scheint. So macht die titelgebende Figur „Mut“³⁷, vermittelt das Gefühl, „dass man nicht allein ist“³⁸, und gibt Impulse zum Neu- und Umdenken: „Ich habe durch Anne super viel gelernt [...]. Man setzt sich mit den verschiedensten Themen auseinander und merkt erst dann so richtig, was bei einem selbst und in der heutigen Zeit alles noch so falsch läuft.“³⁹

Die Protagonistin Anne, so lässt sich zusammenfassen, wird als Identifikations- und v.a. Symbolfigur für die eigene Befreiung aus erniedrigenden, ausgrenzenden oder verletzenden (Ohnmachts-)Situationen aufgefasst. Die anfängliche Erwartung der Schüler*innen, dass die Serie verschiedene Formen struktureller Unterdrückung aufzeige – erwartet wurde die Darstellung von Sexismus, Homophobie, Klassismus, Rassismus und Kolonialismus – wird erfüllt. Neben dem Sichtbarmachen sozialer Ungleichheitsstrukturen findet ein persönlichkeitsbildender Prozess der Selbstermächtigung statt. Die Fernsehserie scheint durch ihre feministische Protagonistin Schüler*innen zu stärken („gutes Gefühl“, „Mut“), in

³⁴ Robert, 01.06.2020.

³⁵ Tim, Mai, Joan, Martha, 25.05.2020.

³⁶ Antonia, 26.06.2020.

³⁷ Luisa, 26.06.2020.

³⁸ Mai, 26.06.2020.

³⁹ Antonia, 26.06.2020.

ethischen Handlungsfragen wachsen zu lassen („super viel gelernt“, „mitwachsen“, „mit Themen auseinandersetzen“) und strukturelle Ungleichverhältnisse als ein übersubjektives und nicht individuelles Problemphänomen zu identifizieren („dass man nicht allein ist“). Zugleich bleibt die Lektüre aber eindimensional. Die Erfahrung der Selbststärkung beim Schauen der Serie findet in vergleichbarer Weise nicht anhand der Figuren Sebastian und Hazel statt, die ebenfalls Strategien der Selbstbehauptung aufzeigen. Der Blick auf sie bleibt ein defizitorientierter: „Die Serie thematisiert wie Dunkelhäutige behandelt wurden und als Sklaven angesehen wurden“.⁴⁰ Welche Wege des Widerstandes gegen diese Unterdrückung die Figuren of Color gehen und welche Formen des Schutzraumes sie finden, bleibt im unterrichtlichen Rahmen zumindest unbenannt. Zudem werden Intersektionen insofern kaum bis gar nicht wahrgenommen, als dass die *weiße* Protagonistin zwar hinsichtlich ihrer Ressourcen und Ermächtigungsstrategien fokussiert wird (Geschlecht), weder aber ihre Ambivalenz thematisiert (Interferenz mit Klassismus) noch ihre Ermächtigungskämpfe jenseits des *weißen* Blicks neu perspektiviert werden (Interferenz mit ‚Rasse‘).

Dass diese eindimensionale Lektürepraxis keinen Einzelfall darstellt, zeigt ein Blick auf digitale Fan-Wiki-Einträge, die von jungen Rezipient*innen kollaborativ verfasst werden. In dem *Anne Shirley Wiki* finden sich beispielsweise keine Einträge zu Hazel und Sebastian.⁴¹ Das *Anne with an E Wiki* enthält immerhin einen Stub zu Hazel, der jedoch mit der Persönlichkeitsbeschreibung „[erinnert] an eine Putzfrau“ im *weißen* Blick auf die angeblich unemanzipierte Frau verbleibt.⁴² Und auch Sebastians Eintrag aus dem zweitgenannten Wiki bleibt weitgehend ohne das Interferenzverhältnis zu ‚Rasse‘ formuliert. Die oben geschilderte Türszene wird bspw. als harmonische Szene nachgezeichnet („bietet Marilla den beiden herzlich an, an Heiligabend zu ihnen zum Essen zu kommen“⁴³), worüber der gesellschaftliche Konflikt um kolonialrassistische Diskurslogiken ausgeklammert bleibt.

⁴⁰ Selma, 01.06.2020.

⁴¹ Vgl. O.V.: Hazel Lacroix, in: *Anne Shirley Wiki*, online abrufbar unter der URL: https://anne-shirley.fandom.com/de/wiki/Hazel_Lacroix [zuletzt abgerufen am 19.01.2022]; O.V.: Sebastian Lacroix, in: *Anne Shirley Wiki*, online abrufbar unter der URL: https://anne-shirley.fandom.com/de/wiki/Sebastian_Lacroix [zuletzt abgerufen am 19.01.2022].

⁴² O.V.: Hazel Lacroix, in: *Anne with an E Wiki*, online abrufbar unter der URL: https://annewithane.fandom.com/de/wiki/Hazel_Lacroix [zuletzt abgerufen am 19.01.2022].

⁴³ O.V.: Sebastian Lacroix, in: *Anne with an E Wiki*, online abrufbar unter der URL: https://annewithane.fandom.com/de/wiki/Sebastian_Lacroix [zuletzt abgerufen am 19.01.2022].

Deutlich wurde anhand der Rezeptionszeugnisse, dass die Schüler*innen eigenständig soziale Differenzkategorien wie Geschlecht oder Bildung zur Figurenzeichnung heranziehen und Figurenhandeln bedacht vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Norm- bzw. Normalvorstellungen beurteilen, dabei jedoch Wechselbeziehungen zwischen den sozialen Kategorien unbenannt lassen. Mit dieser Ausblendung bleibt der literarische Erfahrungsraum ungenutzt, intersektionale Verstrickungen zu verstehen und in ihrer Wirkungskraft auf Handlungsweisen und Lebenschancen zu reflektieren; als Beispiel sei Hazels Kampf um Selbstwirksamkeit erwähnt, der nicht minder ermächtigend ist als Annes Ringen um Autonomie. So erzählt die Fernsehserie zwar viele Geschichten anhand verschiedener Figuren und Handlungsstränge, das Erleben der Erzählungen und die daraus resultierenden Transferleistungen auf den realen Raum scheinen jedoch von Rezeptionsfokus und kulturtheoretischer Prägung beeinflusst zu werden. Die Errungenschaft, von der Kohan im Zusammenhang mit ihrer Wahl einer bürgerlich-weißen Figur als Protagonistin spricht, um viele verschiedene Geschichten zu erzählen, zeigen sich hier als nur beschränkt wirkmächtig. Denn rezipiert wird die Vielfalt an erzählten Lebensverhältnissen und Wahrnehmungswelten nur, wenn die Nebenstränge aufmerksam verfolgt werden und der Beurteilungsmaßstab hinsichtlich Figurendarstellung und -handeln eine eindimensionale Perspektive auf Differenzkategorien überschreitet und auch Intersektionen in den Blick nimmt. Das grundsätzliche Potenzial der Fernsehserie, so lässt sich resümieren, ermächtigende Erfahrungsräume auch jenseits des bürgerlich-weißen Emanzipationsbegriffs zu eröffnen, wird durch die hier gegebene Weise unterrichtlicher Planungsentscheidung nicht ausgeschöpft.

Intersektionalität als kulturtheoretischer Kontext der Literaturdidaktik: Ein Ausblick auf Prinzipien zur Texterschließung von Fernsehserien

Aus der Parallelisierung von intersektionalem Re-Reading und Rezeptionszeugnissen der Fernsehserie *Anne with an E* wurde ersichtlich, dass die unterrichtlich begleitete Lektüre die Vorstellung von Emanzipation als Selbstverwirklichung der (weißen bürgerlichen) Frau festigt, während Ermächtigungsstrategien in intersektionaler Verflechtung mit ‚Rasse‘ oder Klasse dethematisiert bleiben. Diese Erkenntnisse führen mich dazu, über Möglichkeiten der Modellierung von Unterrichtsvorhaben zu komplex(er) erzählenden Fernsehserien nachzudenken, die sich durch multiple Perspektiven und Wissensarchive jenseits bürgerlich-weißer Perspektive auszeichnen. Denn die Fokussierung auf ein grundlegendes Textverstehen, das angelehnt an gängige Phasenmodelle von der subjektiven Aneignung

über die Objektivierung bis zur Applikation verläuft⁴⁴, scheint gemäß der Rezeptionszeugnisse keinen befriedigenden Ansatzpunkt für diversitätssensibles Lernen zu bieten, das den Anspruch erhebt, diverse Identifikationsfiguren anzubieten und im Kontext von Sozialisations- und Enkulturationsprozessen Intersektionen in der sozialen Positionierung zu berücksichtigen. Alternativ schlage ich folgende Prinzipien zur Konzeption von Unterrichtsreihen komplex erzählender Fernsehserien vor: die Störung, die Ablenkung und das Verlernen.

Unter *Störung* ist die unangenehme Irritation gemeint, die zum Abschalten, Wegschauen oder Ausblenden führen kann. In vorliegendem Fall liegt den Lektüreeindrücken der jungen Rezipient*innen zufolge eine solche Störung in Bezug auf die Abweichung vom linearen Erzählen vor. Die Analepsen, die schonungslos Einblicke in Annes Ausbeutungs- und Unterdrückungsverhältnisse als Kind zeigen, wurden als verwirrend, befremdlich, irritierend und unpassend beschrieben. Anstatt Annes frühe Lebensverhältnisse als Folge sozioökonomischer Deprivilegierung in die Figurenzeichnung einzubeziehen, blendete die Lerngruppe die figurale Ambivalenz zwischen Ohnmacht und Selbstermächtigung aus und harmonisierte die Erzählung. Zwar wurde mit dem Kurs eine Analepse beispielhaft untersucht, die isolierte Betrachtung führte aber nicht dazu, die Funktion der Analepsen zu greifen und die Information aus den Rückblenden gleichberechtigt in die Figurenzeichnung einzubeziehen. Unabdingbar scheint, mehrere Analepsen in Reihe zu schalten und durch das Nutzen des seriellen Erzählprinzips der Wiederholung mit nur geringfügiger Variation die Funktion dieser Zeitsprünge für die Wahrnehmung der Protagonistin in ihrer Komplexität zu thematisieren.

An den Aspekt der Störung schließt die *Ablenkung* an. Zu verstehen ist darunter die Abkehr vom zentralen Handlungsbogen und die Hinwendung zu ausgewählten Nebensträngen. Notwendig wird das Prinzip der Ablenkung, weil die Unterrichtszeit im Verhältnis zur Erzählzeit vergleichsweise kurz ausfällt und eine Selektion unumgänglich ist. Während sich in der Planung und Durchführung von Ganzschriften eine Tendenz zur Fokussierung auf zentrale Figuren und Handlungsstränge abzeichnet, schlage ich vor, das Potenzial von Fernsehserien unterrichtlich zu nutzen, das – wie anhand der intersektionalen Re-Lektüre gezeigt – im beiläufig und randständig Erzählten liegt. Kerngedanke der Ablenkung ist es also, unterrichtliche Lektüeranreize so zu setzen, dass Neben- und Randfiguren mit ihren Erzählsträngen in den Blick geraten und Hauptfiguren in den Hintergrund rücken. Zu rechtfertigen ist dieses Vorgehen, weil Schüler*innen –

⁴⁴ Vgl. zur Kritik an Phasenmodellen an der Ausrichtung auf Verstehen u.a. Michael Baum: Verstehen und Nicht-Verstehen, in: Taschenbuch des Deutschunterrichts, hg. von Volker Frederking, Hans Huneke, Axel Krommer [u.a.], Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik, Nachdruck, Baltmannsweiler 2021, S. 102–125, hier S. 119.

das haben die Rezeptionszeugnisse deutlich gemacht – hinlänglich serien-erfahren zu sein scheinen und Hauptplot und zentrale Figuren (mithilfe ihrer Ausblendungstechniken) weitgehend selbständig einfangen können.

Als letztes unterrichtsplanerisches Prinzip ist das *Verlernen* zu nennen. Zu verstehen ist darunter das Überwinden vertrauter Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse, Castro Varela spricht vom „Verlernen von Selbstverständlichkeiten“. ⁴⁵ Die Autorin, die in ihrer Argumentation auf Spivak zurückgreift ⁴⁶, bestimmt Verlernen nicht als Gegenteil von Lernen, sondern als einen „wichtigen Bestandteil des Lernens“ ⁴⁷, mit dem zwar eine Verunsicherung, zugleich aber auch eine Hinwendung zu alternativen Wissensarchiven einhergeht. Zurückzuführen ist dieses letztgenannte Prinzip auf die Beobachtung, dass die Schüler*innen zwar angeben, sich im Rahmen der Lektüre mit den verschiedensten Themen auseinandergesetzt zu haben, der Beurteilungsmaßstab im Zusammenhang mit dieser thematischen Auseinandersetzung aber im Rahmen eindimensionaler Kulturtheorien verblieb. Mehrfachdiskriminierungen sichtbar zu machen, die auf den historischen Kontext des Kolonialismus zurückführen und entsprechend andere Kämpfe der Selbstermächtigung hervorbringen – so lautet eine mögliche Lesart aus den Aneignungsperspektiven –, setzt die historische Kontextualisierung (hier des europäischen Kolonialismus und der Sklaverei) sowie den Einbezug weiterer Wissensarchive (im vorliegenden Fall des Schwarzen Wissensarchivs ⁴⁸) voraus. Einen auf diese Weise bestimmten Perspektivwechsel anzustoßen, bedeutet also ein Verlernen vertrauter Emanzipationsnarrative sowie die Erweiterung des Emanzipationsverständnisses, das Intersektionen in sozialen Positionierungen berücksichtigt und Persönlichkeitsstärkung nicht auf das bürgerlich-weiße Bildungssubjekt reduziert. Diesen Dreischritt aus Störung, Ablenkung und Verlernen als unterrichtsmodellierende Prinzipien der Phasierung anzusetzen, vermag einen intersektional orientierten Literaturunterricht auszuzeichnen.

⁴⁵ Maria do Mar Castro Varela: Interkulturelle Kompetenz. Ein Diskurs in der Krise, in: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, hg. von Georg Auernheimer, Wiesbaden 2002, S. 35–48, hier S. 46; siehe hierzu auch Maria do Mar Castro Varela / Nikita Dhawan: Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus, in: Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der Documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts, hg. von Carmen Mörsch, Zürich 2009, S. 339–353.

⁴⁶ Gayatri Chakravorty Spivak: The Spivak Reader, hg. von Donna Landry und Gerald Maclean. New York/London 1996.

⁴⁷ Castro Varela [Anm. 45], S. 46.

⁴⁸ Vgl. Maureen Maisha Eggers: Ein Schwarzes Wissensarchiv, in: Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, hg. von ders., Grada Kilomba, Peggy Piesche [u.a.], Münster 2009, S. 18–21.

Susanne Schul

Entfesselte Heldenhaftigkeit: Intersektionale Analysen von Quentin Tarantinos *Django Unchained* im rassismus- und diversitätssensiblen Literaturunterricht

Dr. King Schultz: „Brunhilde ist der Name einer Figur in der berühmtesten aller deutschen Legenden überhaupt.“

Django: „Es gibt ’ne Geschichte über Brunhilde?“

Dr. King Schultz: „Ja, ja, gibt es.“

Django: „Kennen Sie sie?“

Dr. King Schultz: „Jeder Deutsche kennt die Geschichte. Willst du, dass ich sie dir erzähle? [...] Wenn ein Deutscher einen leibhaftigen Siegfried trifft, ist das schon etwas Besonderes!“¹

„Jeder Deutsche kennt die Geschichte!“ – das behauptet zumindest ihr intradiegetischer Erzähler Dr. King Schultz, als er dem Sklaven Django in Quentin Tarantinos historischem Experimentalfilm *Django Unchained* aus dem Jahr 2012 vom *Nibelungen*-Mythos zu berichten weiß.² Wenn er Django daran unmittelbar anschließend zu einem „leibhaftigen Siegfried“ erklärt, dem er als Deutscher zur Hilfe verpflichtet sei, dann weckt die Filmerzählung die Neugier der Zuschauer*innen auf ein außergewöhnliches Wieder- und Weitererzählen einer der bekanntesten europäischen Heldengeschichten.³ Doch wie wird hier der Held durch Fremdzwei-

¹ *Django Unchained* (2012): 165 Minuten; 35 mm; Farbe; USA; Regie und Drehbuch: Quentin Tarantino; Produktion: Reginald Hudlin, Stacey Sher, Pilar Savone; Kamera: Robert Richardson; Schnitt: Fred Raskin; FSK ab 16; Darsteller*innen: Jamie Foxx (Django), Christoph Waltz (Dr. King Schultz), Leonardo DiCaprio (Calvin Candie), Kerry Washington (Broomhilda von Shaft), Samuel L. Jackson (Stephen) u.a., Timecode: 0:44:14–0:48:31. Im Folgenden in der deutschen Übertragung zitiert nach der DVD-Ausgabe © SONY Pictures Entertainment unter Verwendung der Sigle ‚DU‘ und mit Timecode-Beleg im laufenden Text.

² Vgl. Ingrid Bennewitz: *Siegfried Unchained*, oder: Die gefährliche Brautwerbung des Quentin Tarantino, in: Nie gelungen Lied – der Nibelunge Nôt. Die Horen 252 (2013), S. 140–144; Susanne Kaul / Jean-Pierre Palmier: Quentin Tarantino: Einführung in seine Filme und Filmästhetik, Paderborn 2016, S. 137f.; Annerose Menninger: Quentin Tarantinos „Django Unchained“ (2012). Ein historischer Experimentalfilm als Geschichtsvermittler, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 67 (2016), H.7/8, S. 455–470, hier S. 458f.

³ Vgl. Jan-Dirk Müller: Spielregeln für den Untergang. Die Welt des Nibelungenliedes, Tübingen 1998, S. 130–133; Elisabeth Lienert: Exorbitante Helden? Figuren-

sung, aber auch durch Selbstpositionierung im Erzählen eigentlich erst zum Helden gemacht? Wie wird also Djangos Heldenhaftigkeit dem Filmtitel entsprechend auf mehreren Ebenen *entfesselt*? Diesen Fragen möchte ich im Folgenden aus einer intersektionalen Perspektive nachgehen. Denn Tarantino deutet die Lebens- und Leidensgeschichte eines afroamerikanischen Sklaven im Jahr 1858 im Süden der Vereinigten Staaten zu einer heroischen Bewährungsprobe nach mittelalterlichem Vorbild um. Das Held-Werden erweist sich dabei als eine verflochtene Konstruktion im Spannungsfeld divergenter Differenz- und Narrationsmuster, die sich zwischen Macht und Ohnmacht, zwischen bezwingender Präsenz und prekärer Unsichtbarkeit konstituiert.⁴

Um zu untersuchen, wie diese multiple Positionierung der Heldenfigur gestaltet wird und an welcher Stelle des Erzählens welche Differenzenerfahrung eine Rolle spielt, bietet sich der theoretische Zugang der Intersektionalität geradezu an. Denn dieser berücksichtigt individuelle Schnittpunkte sozialer Ungleichheitslagen, und zwar als Zusammenspiel von Benachteiligung, Widerständigkeit und Privilegierung. Er lässt sich dabei niemals auf nur eine Kategorie oder eine Ebene reduzieren, sondern verfolgt eine Überwindung eindimensionaler Blickwinkel.⁵ Im akademischen Diskurs hat sich bereits ein Dialog zwischen diversitätsbewussten und intersektionalen Ansätzen entwickelt, denn für beide ist die Frage zentral, wie Prozesse der Kategorisierung verlaufen und wie Differenzkategorien konstruiert, verwendet und von Akteuren angeeignet werden.⁶ Eine intersektionale Analyseperspektive reflektiert aber stärker das Verhältnis von Macht, Herrschaft und Normierung. Deshalb gilt es, die eigenständige Ausrichtung beider Ansätze für eine rassismussensible Lehr- und Lernpraxis zu erhalten, um sie dann produktiv aufeinander beziehen

darstellung im mittelhochdeutschen Heldenepos, in: Beiträge zur mediävistischen Erzählforschung 1 (2018), S. 38–63, hier S. 48–51.

⁴ Vgl. Susanne Schul: HeldenGeschlechtNarrationen. Gender, Intersektionalität und Transformation im *Nibelungenlied* und in *Nibelungen*-Adaptionen, Frankfurt am Main 2014, S. 328–334; Judith Klinger: Ent/Fesselung des fremden Heros. Sívrit zwischen Exorbitanz und Assimilation, in: Durchkreuzte Helden. *Das Nibelungenlied* und Fritz Langs *Die Nibelungen* im Licht der Intersektionalitätsforschung, hg. von Nataša Bedekovic, Andreas Kraß und Astrid Lembke, Bielefeld 2014, S. 259–301, hier S. 260f.

⁵ Vgl. Gabriele Winker / Nina Degele: Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, Bielefeld 2009, S. 10.

⁶ Vgl. Rudolf Leiprecht / Helma Lutz: Intersektionalität im Klassenzimmer. Ethnizität, Klasse, Geschlecht, in: Schule in der Einwanderungsgesellschaft, hg. von Anne Kerber und dems., Schwabach/Ts. 2005, S. 218–234, hier S. 219ff.; Katharina Walgenbach: Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft, 2. Aufl. Opladen 2017, S. 80–91 u. S. 100–124.

zu können.⁷ Diese konstruktive Verknüpfung kann sich, wie der Beitrag zeigen wird, als äußerst anschlussfähig für die Operationalisierung eines reflexiven Diversitätsbegriffs in der literarischen Bildung erweisen, der sowohl Vielfalt als Chance vermittelt als auch Macht- und Unterdrückungsverhältnisse kontextualisiert, kritisch hinterfragt und dekonstruiert.⁸ Im Folgenden stelle ich zuerst Intersektionalität als ein ‚Sensitizing Concept‘ vor und zeige daran anschließend die Anwendbarkeit des theoretischen Zugangs anhand von machtrelexiven Erzählweisen in ausgewählten Filmsequenzen. Auf diese Weise wird ein rassismus- und diversitätssensibler Blick auf die Inhalte und Strukturen der Heldennarrative in *Django Unchained* gerichtet, der die wechselseitige Verwobenheit mehrerer sozialer Differenzlinien sichtbar macht.⁹

Intersektionalität als ‚Sensitizing Concept‘ im rassismus- und diversitätssensiblen Literaturunterricht

Als besonders geeignet, um ein derartiges Ineinandergreifen unterschiedlicher Erzählebenen und Konstruktionskategorien des Held-Werdens zu untersuchen, erweist sich für mich der Ansatz der Intersektionalität. Bereits im Jahr 2008 hat die Soziologin Kathy Davis ‚intersectionality‘ als „buzzword“ bezeichnet und damit auf die Karriere des Ansatzes hingewiesen.¹⁰ Als „Traveling Theory“ ist die Forschungsrichtung¹¹, deren ‚Genealogien‘ vor allem im amerikanischen Black Feminism und in der Critical Race Theory in den frühen 1980er Jahren liegen, inzwischen nicht nur zum

⁷ Vgl. u.a. Margrit E. Kaufmann: Diversity nicht ohne Intersektionalität. „Intersektionelle Diversity Studies“ für die Gestaltung der Diversity Prozesse an den Hochschulen, in: Handbuch Diversity Kompetenz, hg. von Petra Genova und Tobias Ringeisen, Wiesbaden 2016, Bd. 1: Perspektiven und Anwendungsfelder, S. 819–837, hier S. 819 u. S. 834.

⁸ Vgl. Andrea D. Bührmann: Reflexive Diversitätsforschung, Opladen/Toronto 2020, S. 22–69.

⁹ Für eine rassismus- und diversitätssensible Ausrichtung ist es wichtig zu reflektieren, dass in den Figurendialogen des Films das ‚N-Wort‘ unzählige Male vorkommt. Der Einsatz spiegelt die im historischen Kontext der erzählten Welt gewaltvollen Machtverhältnisse, führt Brutalität, Verwundung und Schmerz der Differenzmarkierung vor und kann zur innerfilmischen moralischen Erschütterung beitragen (vgl. Kaul / Palmier [Anm. 2], S. 138). Die hier vorgeschlagenen Filmsequenzen sind aber bewusst davon abweichend ausgewählt, so dass das ‚N-Wort‘ keine Reproduktion im Literaturunterricht erfährt.

¹⁰ Kathy Davis: Intersectionality as buzzword. A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful, in: *Feminist Theory* 9 (2008), S. 67–85.

¹¹ Gudrun-Axeli Knapp bezeichnet den Intersektionalitätsansatz als eine der bekanntesten ‚Travelling Theories‘ des Feminismus, vgl. Dies.: Race, Class, Gender. Reclaiming Baggage in Fast Travelling Theories, in: *European Journal of Women’s Studies* 12 (2005), H.3, S. 249–266.

festen Bestandteil akademischer Diskurse der interdisziplinären Geschlechterforschung in Europa geworden, sondern hat auch in der Erforschung sozialer Ungleichheit, sowie in der Anti-Rassismus- und Migrationsforschung zu fruchtbaren Debatten geführt.¹² Intersektionale Analyseansätze eröffnen, wie Davis betont, gerade durch ihre Offenheit bzw. Ambiguität disziplinenübergreifende Anschlussstellen, gleichzeitig werden sie durch ihr ‚Hin- und Her-Reisen‘ zwischen Theorie- und Praxisbezügen aber auch ausdifferenziert, weiterentwickelt und neuartig ausgerichtet.¹³ Diese theoretischen Zugänge verbindet die zentrale Prämisse, dass sie gesellschaftliche Strukturen ebenso wie Identitätszuschreibungen grundsätzlich als von mehreren Dimensionen sozialer Differenz geprägt verstehen.¹⁴ Auf diese Weise sollen multiple Formen von Exklusions- und Inklusionsmechanismen in den Blick genommen werden. Diese können als soziale Konstruktionen aber nicht isoliert voneinander betrachtet werden, sondern es gilt sie in ihren Überschneidungen und in ihren Wechselwirkungen zu reflektieren. Den Begriff ‚intersection‘ hat die U.S.-amerikanische Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw durch das Bild der Straßenkreuzung in die Debatte eingebracht. Auf dieser Kreuzung können verschiedene Ungleichheitslagen aus jeder Richtung verursacht werden, manchmal sogar aus allen Richtungen gleichzeitig.¹⁵ Was das räumliche Modell einzufangen versucht, ist also eine mehrdimensionale Erfahrung von Differenz, die jedoch nicht als Addition einzelner Unterdrückungsformen verstanden werden soll, sondern in ihrer jeweiligen Spezifik untersucht wird. Damit geht ein grundlegend relationales Denken einher, und es gilt für jeden Beispielfall zu untersuchen, inwieweit identitätsprägende Kategorien in sich bereits heterogen angelegt sind, sich wechselseitig verstärken, abschwächen, relativieren oder auch verändern können.¹⁶

Im Folgenden möchte ich die Anschlussfähigkeit dieses machtreflexiven Zugangs für den Literaturunterricht erproben und verwende Intersektionalität im Sinne eines ‚Sensitizing Concepts‘.¹⁷ Das Konzept enthält

¹² Vgl. u.a. Katharina Walgenbach: *Intersektionalität – eine Einführung*, 2012, online abrufbar unter der URL: <http://www.portal-intersektionalität.de> [zuletzt abgerufen am 28.02.2022], S. 1–38, hier S. 5–9.

¹³ Vgl. Davis [Anm. 10], S. 63f.; Bührmann [Anm. 8], S. 60f.

¹⁴ Vgl. Winker / Degele [Anm. 5], S. 20–33; Walgenbach [Anm. 12], S. 11–16.

¹⁵ Vgl. Kimberlé W. Crenshaw: *Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren. Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik*, in: *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*, hg. von Helma Lutz, María Terese Herrera Vivar und Linda Supik, Wiesbaden 2010, S. 33–54, hier S. 38f.

¹⁶ Vgl. Walgenbach [Anm. 12], S. 18f.

¹⁷ Vgl. Gudrun-Axeli Knapp: *Über Kreuzungen: Zu Produktivität und Grenzen von „Intersektionalität“ als „Sensitizing Concept“*, in: *Geschlecht (re)konstruieren*.

das Potenzial, überkommene Aufteilungen von binarisierten Gegensätzen, Homogenisierungen und Universalismen zu verwerfen, Normalitätszuschreibungen infrage zu stellen und Ausblendungen kenntlich zu machen. Das verspricht einen Komplexitätsgewinn der Analysen von Identitätskonzepten und von Strukturen sozialer Ungleichheit.¹⁸ Denn das Bild der ‚Kreuzung‘ lädt dazu ein, mehrere Deutungsmuster in der Text- und Film-analyse zusammenzuführen, so dass die Interdependenzen zwischen Klassen-, Herkunfts- und Geschlechterverhältnissen und das Gewicht rassistisch-ethnisierender Formen von Exklusion und Inklusion für die Konstitutionsgeschichte der Helden-Figur neuartig in den Blick genommen werden können.¹⁹ Für den Literaturunterricht kann Intersektionalität auf drei Ebenen bedeutsam gemacht werden, um die Verbindung individueller und sozialer Prozesse aus verschiedenen Perspektiven kritisch zu beleuchten. Zuerst schärft der Zugang für mich als *weiß*-positionierte Forscherin und Dozentin im universitären Kontext das kritische Bewusstsein zur Selbstreflexion. Denn er verlangt von mir eine Standpunktbestimmung und lässt mich das eigene jeweilige Involviertsein hinterfragen.²⁰ Und dies ist die Voraussetzung für einen rassistis- und diversitätssensiblen Blick darauf, welche Inhalte und Narrative ich in welcher Form rezipiere, auswähle und analysiere und auf welche Weise ich sie im (universitären oder schulischen) Literaturunterricht mit der jeweiligen Lernenden-Gruppe thematisiere. Diesen reflexiven Blick gilt es zweitens auch mit Bezug auf das jeweilige Lehr-Lern-Setting zu schärfen, sodass die Lehrenden darin unterstützt werden, unterschiedliche Positionierungen der Lernenden zu bedenken, und sie ein kritisches Bewusstsein für die mögliche Nivellierung von Ungleichheitslagen oder (De-)Thematisierung von Heterogenität entwickeln.²¹

Wenn ich als Lehrende auf diesen ersten beiden Ebenen selbst eine Sensibilisierung für Funktionsmechanismen von Differenzierung ent-

Zur methodologischen und methodischen Produktivität der Frauen- und Geschlechterforschung, hg. von Mechthild Bereswill und Katharina Liebsch, Münster 2013, S. 242–262.

¹⁸ Vgl. Leslie McCall: The Complexity of Intersectionality, in: *Signs* 30 (2005), H.3, S. 1771–1800, hier S. 1774; Mechthild Bereswill: Komplexität steigern. Intersektionalität im Kontext von Geschlechterforschung, in: *Intersektionalität und Forschungspraxis. Wechselseitige Herausforderungen*, hg. von ders., Folkert Degenring und Sabine Stange, Münster 2015, S. 201–250, hier S. 214–217.

¹⁹ Vgl. Karim Fereidooni / Mona Massumi: Die rassistiskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften. Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung, in: *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*, hg. von ders., Sebastian Barsch und Nina Glutsch, Münster 2017, S. 51–76, hier S. 57f.

²⁰ Vgl. Paul Mecheri / Melanie Plößer: Differenzordnungen. Pädagogik und Diversity-Ansatz. In: *bildung – macht – unterschiede*, hg. von dems., Susanne Ahrens und Reingard Spannring, Innsbruck 2011, S. 59–79, hier S. 62f.

²¹ Vgl. Leiprecht / Lutz [Anm. 6], S. 221–224; Walgenbach [Anm. 6], S. 100–106.

wickelt habe, dann kann ich in einem dritten Schritt beginnen, mit den Lernenden analytische Mittel und Fähigkeiten zur Sichtbarmachung, Kontextualisierung und Dekonstruktion von intersektionalen Verschränkungen in Literatur und Film zu erarbeiten.²² Bei der literaturwissenschaftlichen Relektüre verschieben sich allerdings die analytischen Koordinaten: nämlich hin zu historisch bedingten und medial vermittelten Konstellationen der Differenzierung.²³ Im konkreten Beispiel, bei dem es die multiple Positionierung des Helden in der Filmerzählung zu rekonstruieren gilt, richte ich den Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Kategorien und Macht- bzw. Unterdrückungsverhältnissen. Es stellt sich also die Frage, wie im situationsbedingten Aushandeln ambivalente Deutungsmuster evident werden, in denen sich Ungleichartigkeit und Ungleichwertigkeit des Wahrnehmens, Erkennens und Beurteilens von Heldenhaftigkeit spiegeln.²⁴ Dem Doing Difference-Ansatz von Candace West und Sarah Fenstermaker folgend gehe ich davon aus, dass diese Markierungen von Fremdem oder Vertrautem, von Nähe und Distanz erst durch die sozialen Praktiken der jeweiligen Akteure – in diesem Fall der Figuren und vermittelnden Erzählinstanzen – entsteht und dass diese wiederum von ihren sozialen Ungleichheitslagen abhängig sind.²⁵

Hierbei eröffnet das fiktionale Erzählen ein Experimentierfeld, um Zuschreibungsprozesse offenzulegen, die die Fremd- und Selbstwahrnehmung der fiktionalen Akteure prägen und die Reproduktion typisierter Rollenmuster lancieren können. Inwieweit sich also identitätsprägende Kategorien wie gender, race und class, Rang, Alter, Herkunft, Nationalität, Bildung und Befähigung im Erzählen kreuzen und welche Rolle sozialen Dimensionen wie Körper-, Emotions- und Raumwahrnehmung dabei

²² Vgl. zu Intersektionalität im Literaturunterricht u.a. Julia Benner: Intersektionalität und Kinder- und Jugendliteraturforschung, in: *kj&cm* 16.extra (2016), S. 29–39; Heidi Rösch: Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung, Stuttgart 2017, S. 54–57 u. S. 103–110; Wiebke Dannecker: Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen, *Baltmannsweiler* 2020, S. 23–27.

²³ Vgl. zur literarhistorischen Intersektionalitätsforschung u.a. Schul [Anm. 4], S. 50–60; Andreas Kraß: Historische Intersektionalitätsforschung als kulturwissenschaftliches Projekt, in: Bedekovic / Kraß / Lembke [Anm. 4], S. 7–47, hier S. 27–34; Susanne Schul / Mareike Böth: Abenteuerliche ‚Überkreuzungen‘. Vormoderne intersektional, in: *Abenteuerliche Überkreuzungen. Vormoderne intersektional*, hg. von dens. und Michael Mecklenburg, Göttingen 2017, S. 9–39.

²⁴ Vgl. Susanne Schul: Abseits bekannter Pfade. Mittelalterliche Reisenarrative als intersektionale Erzählungen, in: Bereswill / Degenring / Stange [Anm. 18], S. 96–114, hier S. 98ff.

²⁵ Vgl. Candace West und Sarah Fenstermaker: *Doing Difference*, in: *Doing Gender, Doing Difference. Inequality, Power, and Institutional Change*, hg. von dens., New York 2002, S. 55–80.

zukommt, soll im Folgenden in Djangos mehrdeutiger Darstellung der ‚Entfesselung‘ untersucht werden. Welche Merkmale und Maßstäbe für die Bewertung des Held-Werdens dabei herangezogen werden, dies gilt es für die narrativen Konstellationen jeweils neu zu erkennen, im kulturhistorischen Kontext zu verorten und zu hinterfragen. Denn die Analyse wird nicht ausgehend von einer Masterkategorie konzipiert – auch wenn die Bedeutung von race den forschenden Blick für einen rassismussensiblen Unterricht unverkennbar leitet –, sondern sucht die Eigengesetzlichkeit der Filmerzählung und die in ihr erkennbaren Kategorien in ihren Wechselwirkungen zu rekonstruieren.²⁶ Dabei ist es wichtig, nicht nur Bestehendes zu kritisieren, sondern auch neuartige Heldennarrative zuzulassen, Brechungen sowie Leerstellen sichtbar zu machen und gemeinsam heterogene Modelle zu gestalten.

„Ein Kerl namens Siegfried“: Das Potenzial heterogener Heldenhaftigkeit

Der *Nibelungen*-Mythos gilt als eine der bekanntesten, aber auch umstrittensten Heldendichtungen in der Literatur- und Kulturgeschichte. Der narrative Komplex, der von Siegfrieds Jugend und Tod sowie vom Untergang der Burgunden handelt, gehört zu einem weiten Feld heroischer Erzähltraditionen, die uns in unterschiedlichen Kulturen begegnen und die sich durch erstaunliche Gemeinsamkeiten in Inhalt, Form und Funktion auszeichnen.²⁷ Die Stoffgrundlage bilden vor allem germanische Heldensagen, die historische Bezugspunkte aufweisen und zuerst mündlich überliefert wurden.²⁸ Literaturzeugnisse finden sich in weiten Teilen Mittel- und Nordwesteuropas in unterschiedlichen Versionen und mit vielgestaltigen Verknüpfungen. Bedeutende Beispiele für die nordisch-skandinavische Stofftradition, die überwiegend in Handschriften des 13. Jahrhunderts erhalten sind, bieten u.a. die *Lieder-Edda* und die *Völsungasaga*.²⁹ Für den deutschen Sprachraum steht vor allem das um 1200 schriftlich fixierte, anonym überlieferte *Nibelungenlied* im Fokus. Die Handlungsträger sind Helden, deren Ethos sich an Kampf, Rache und Ehre orientiert und die

²⁶ Vgl. Schul [Anm. 24], S. 100.

²⁷ Vgl. Joseph Campbell: *Der Heros in tausend Gestalten* [1949]. Aus dem amerikanischen Englisch von Karl Kroehne, Frankfurt am Main 2011, S. 42ff.

²⁸ Vgl. Joachim Heinze: *Die Nibelungensage als Europäische Heldensage*, in: *Die Nibelungen. Sage – Epos – Mythos*, hg. von dems., Klaus Klein und Ute Obhof, Wiesbaden 2003, S. 3–27, hier S. 5f.; Heinz Sieburg: *Die Siegfried-Figur der Nibelungenüberlieferung in interkultureller Perspektive*, in: *Konzepte der Interkulturalität in der Germanistik weltweit*, hg. von Renata Cornejo, Gesine Lenore Schiewer und Manfred Weinberg, Bielefeld 2020, S. 331–344, hier S. 334f.

²⁹ Vgl. Hermann Reichert: *Die Nibelungensage im mittelalterlichen Skandinavien*, in: Heinze / Klein / Obhof [Anm. 28], S. 29–88, hier S. 43–53.

sich durch das Einzigartige ihrer kämpferischen Bewährung von allen anderen abgrenzen. Das lässt sich besonders anhand der Siegfried-Figuren zeigen, die in der nordischen Tradition als Sigurd bekannt ist.³⁰ Im *Nibelungenlied* ist der Held gleichzeitig Repräsentant zweier Erzählwelten, die in einem klaren Gegensatz zueinanderstehen, vom Dichter nicht ohne weiteres in Einklang zu bringen sind und trotzdem immer wieder aufeinander einwirken. Zum einen wird Siegfried von der Erzählinstanz passend zum Hochmittelalter als höfisch erzogener, begabter und charismatischer Königssohn präsentiert, zum anderen inszeniert der Figurenbericht aber auch seine heroische Seite, die aus den nordischen Überlieferungen der *Lieder-Eda* und *Völsungasaga* bekannt ist. Aus Hagens Sicht, also aus der des späteren Mörders, wird der Held – ähnlich wie im einführenden Filmzitat – erst mit seiner kämpferischen Exorbitanz ausgestattet und zum gefährlichen Außenseiter erklärt, dessen Kraft es zu bändigen gilt, um sie für die eigenen Zwecke einzusetzen.³¹

Hier kann eine Reflexion der Mehrdeutigkeit von Heldenhaftigkeit produktiv ansetzen, denn in einem diachronen Vergleich lässt sich der aktuell inflationär gebrauchte Helden-Begriff deutlich ausdifferenzieren. Und zwar indem das heldenepische Modell von Klaus von See, das die ‚Exorbitanz‘, also das Außerordentliche im Sinne von kämpferischer Exzeptionalität einseitig heraushebt und die Transgression sozialer Normen betont, einer kritischen Relektüre unterzogen wird.³² Dabei gilt es, den Eigenwert heroischer Gewaltdarstellungen zu hinterfragen und die emotionalen Reaktionen, die bei Rezipient*innen ausgelöst werden können, in Bezug zu den jeweiligen zeit- und medienbezogenen Konventionen zu setzen.³³ Kontrastiv können die Einführungsepisoden der Sigurd-/Siegfried-Figuren der nordischen und deutschen Literatur des Mittelalters den filmischen Adaptionen der Moderne gegenübergestellt werden.³⁴

³⁰ Vgl. Klaus von See: Held und Kollektiv, in: ZfdA 122 (1993), S. 1–35. Vgl. zum Heroischen grundsätzlich die umfassenden Forschungen des Freiburger SFB 948; u.a. Ralf von den Hoff / Ronald G. Asch / Achim Aurnhammer [u.a.]: Helden – Heroisierungen – Heroismen. Transformationen und Konjunkturen von der Antike bis zur Moderne. Konzeptionelle Ausgangspunkte des Sonderforschungsbereichs 948, in: helden. heroes. héros. E-Journal zu Kulturen des Heroischen 1 (2013), S. 7–14, online abrufbar unter der URL: <https://docplayer.org/38658358-Helden-heroisierungen-heroismen.html> [zuletzt abgerufen am 28.02.2022].

³¹ Stofflich werden die heroisierenden Identitätsformationen der Sigurd-Figur aus der nordischen Überlieferung aufgegriffen, die Verbindung zur germanischen Götterwelt bleibt aber ausgespart. Vgl. Reichert [Anm. 29], S. 49f.; Müller [Anm. 3], S. 130–133.

³² Vgl. von See [Anm. 30], S. 4f.

³³ Vgl. Schul [Anm. 4], S. 333f.; Lienert [Anm. 3], S. 16f. u. 46f.

³⁴ Vgl. zu mittelalterlichen Heldenarrativen im Literaturunterricht u.a. Anette Sosna: Das Nibelungenlied. EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell, Braunschweig

Denn mit der Uneindeutigkeit der Siegfried-Figur geht eine überaus wechselvolle und zum Teil sehr fragwürdige Rezeptionsgeschichte einher. So wird der Held seit dem 19. Jahrhundert wiederholt nationalideologisch instrumentalisiert, wie auch das einführende Filmzitat gezeigt hat, das sich auf eine Rezeptionslinie bezieht, die das *Nibelungenlied* zum sogenannten ‚deutschen Nationalepos‘ umzudeuten sucht.³⁵ Auf diese Vereinnahmungen des *Nibelungen*-Mythos reagieren die Künste in verschiedenen Zeiten auf ganz unterschiedliche Weise, wie der Vergleich verschiedener Filmadaptionen zeigen könnte, die von Fritz Langs *Die Nibelungen* von 1924 über Harald Reinls *Die Nibelungen* von 1966/1967 bis hin zu Uli Edels *Die Nibelungen* von 2004 reichen. So wird die Siegfried-Figur in einem produktiven Prozess des Aneignens und Umdeutens, der Distanzierung oder Ironisierung immer wieder aktualisiert, transformiert und neugestaltet.³⁶

Wie das Bewusstsein von Schüler*innen für diese Historizität und Alterität der literarischen und filmischen Differenzkonzepte gefördert werden kann, möchte ich im Folgenden anhand der Heldennarrative in *Django Unchained* exemplarisch zeigen.³⁷ Diese Vergleichsperspektive stellt an die Lernenden allerdings auch hohe Anforderungen, die eine Einordnung in der gymnasialen Oberstufe u.a. mit Bezug auf die Altersfreigabe der Filmerzählung (FSK ab 16) erfordert: Erstens werden die Lernenden in einem intermedialen Textverständnis geschult, das literarische und filmische Erzählweisen kontrastierend zusammenführt, zweitens wird von ihnen eine mehrmalige Kontexterschließung verlangt, die eine vergleichend-historische Auseinandersetzung von fiktional transportierten Kultur- und Wertungsmustern unterstützt, und drittens werden reflexive Analyse- und Deutungszugänge erprobt, um sich kritisch mit sozialen

2010, S. 60–79; Anna Mühlherr / Heike Sahn: Themenorientierte Literaturdidaktik. Helden im Mittelalter, Göttingen 2014, S. 28–52; Annette Gerok-Reiter: Kulturmuster ‚Heldenbild‘. Erzählschema, Variationen, Vergleiche, in: Kulturmuster im Deutschunterricht – Mittelalterliche Perspektiven, hg. von Claudia Lauer und ders., Göttingen 2014, S. 212–225; Marion Ziesmer: Die Siegfriedfigur im aktuellen Deutschunterricht – Durchhaltesymbol, Drachentöter, Draufgänger und didaktische Delikatesse, in: *kj&cm* 18.4 (2018), S. 61–68.

³⁵ Vgl. Otfried R. Ehrismann: *Nibelungenlied*. Epoche, Werk, Wirkung, 2. Aufl. München 2002, S. 181–186.

³⁶ Vgl. zu *Nibelungen*-Text-Film-Kombinationen u.a. Schul [Anm. 4], S. 159–185; Andrea Sieber: Siegfried im Fokus. Didaktische Facetten eines Helden-Mythos, in: *Helden in der Schule*, hg. von Detlef Goller, Sabrina Hufnagel und Isabell Brähler-Körner, Bamberg 2017, S. 29–53; Bettina Bildhauer: *Nibelungenfilme* als Mittelalterfilme: Fritz Lang, Harald Reinl, Uli Edel, Quentin Tarantino und die Gegenwart vergangener Gewalttaten, in: *Vom finsternen zum bunten Mittelalter*, hg. von Volker Gallé, Worms 2017, S. 75–90.

³⁷ Die Kürze der ausgewählten Sequenzen und ihr Bezug zum Lehrstoff ermöglichen einen lizenzfreien Filmeinsatz im Unterricht (§60a UrhG). Vgl. Ulf Abraham: *Filme im Deutschunterricht*, Seelze-Velber 2009, S. 19–24.

Differenzierungen, Ungleichheiten und Machtverhältnissen im narrativen Modus auseinandersetzen zu können.

**„I am looking for freedom“:
Mehrdeutige Heldennarrative in *Django Unchained***

Auch Quentin Tarantino greift in seiner genrehybriden Filmerzählung einzelne heldenepische Elemente selektiv heraus und schreibt sie für seine Heldengese zeit- und kulturspezifisch fort.³⁸ Als *weiß*-positionierter Regisseur kombiniert er Erzählmotive von Italowestern mit denen von Südstaaten- und Sklavereifilmen und überschreibt sie mit Erzählstrukturen von Action-, Liebes- und Blaxploitationfilmen, wie sich bereits in der Einführungssequenz auf audiovisueller und narrativer Ebene zeigt³⁹:



Abb. 1: Die Titelei erscheint auf dem vernarbten Rücken des Protagonisten (DU, Timecode: 0:00:59 © SONY Pictures Entertainment).

Mit einem Horizontalschwenk aus einer langen Totalen heraus, die die Erzählperspektive des Western aufruft, wird das Geschehen in einer zerklüfteten Felsenlandschaft verortet. Eine Naheinstellung stellt dann jedoch den strapaziösen Marsch der aneinander gefesselten, Schwarzen Männer aus. Hierbei zentriert sich die Blicklenkung auf den vernarbten Rücken des Protagonisten, der zum Zeichenträger der gewaltsamen Erfahrung der Versklavung gemacht wird. Akustisch mit einem Peitschenknall verknüpft, erscheint auf ihm der Heldename in roten Großbuchstaben (vgl. Abb. 1). Die Filmerzählung zwingt das Publikum also zum Hinsehen. Und damit wird die Erwartungshaltung einer affirmativ zur Schau gestellten, strahlenden und unverwundbaren Heldenverkörperung, wie sie u.a. Fritz Lang in seiner *Nibelungen*-Verfilmung einsetzt, hier in ihr

³⁸ Vgl. Kaul / Palmier [Anm. 2], S. 14ff.

³⁹ Vgl. DU, Timecode: 0:00:00–0:03:34.

Gegenteil verkehrt.⁴⁰ Die Versehrtheit und Verletzungsoffenheit des un-freien, männlichen, Schwarzen Helden wird dann aber geradewegs mit der narrativen Entwicklung seiner Widerständigkeit verschränkt. So verweist schon das nachgeordnete und typographisch abgesetzte Attribut „unchained“ – ähnlich wie heldenepische Vorausdeutungen im mittelhochdeutschen Text – auf die bevorstehende kämpferische Ermächtigung und Befreiung Djangos. Auf der Bildebene wird Django durch eine Großaufnahme herausgehoben, und im Wechsel von Schärfe- und Unschärferelationen richtet sich die Aufmerksamkeit auf ein Brandmal auf seiner Wange, auf ein ‚r‘, das für ‚run away‘ steht (vgl. Abb. 2), wie sich Django später in einem Rückblick erinnert und sich im Erzählen selbst noch einmal als renitent markiert.⁴¹

Gleichzeitig entwirft das musikalische Titelthema, das den intermedialen Verweis auf den gleichnamigen Italowestern von 1966 herstellt, aber auch hier eine emotionalisierte Heldengenese. In einer direkten Ansprache durch Chorus und Sänger-Stimme wird Djangos Handeln – ähnlich wie bei Siegfried im heldenepischen Text – exklusiv auf eine geliebte Frau hin ausgerichtet:

Chorus: Django!
 Django, have you always been alone?
Chorus: Django!
 Django, have you never loved again?
 Love will live on, oh oh oh...
 Life must go on, oh oh oh...
 For you cannot spend your life regretting.
Chorus: Django!
 Django, you must face another day.⁴²

⁴⁰ Vgl. zur Siegfried-Inszenierung in Fritz Langs *Die Nibelungen* u.a. Schul [Anm. 4], S. 304–315.

⁴¹ Vgl. zu Djangos erster Erzählung von Flucht, Bestrafung und Trennung: DU, Timecode: 0:23:05–24:25. Will man den visualisierten Erinnerungsschub einbeziehen, lässt sich das einmalig genannte ‚N-Wort‘ durch einen Schnitt ausblenden.

⁴² Der Titelsong ist eine Adaption des Titelsongs aus dem Italowestern *Django* von Sergio Corbucci aus dem Jahr 1966, komponiert von Luis Bacalov und Rocky Roberts; vgl. Kaul / Palmier [Anm. 2], S. 136.



Abb. 2: Im Profil kommt die gebrandmarkte Wange des Protagonisten in den Blick (DU, Timecode: 0:01:33 © SONY Pictures Entertainment).

Diese verlorene Liebe gilt es für Django nun wiederzufinden und zu befreien. Das Errettungsnarrativ macht also das Movens seiner Heldentaten aus. Dies steht im deutlichen Kontrast zu den handlungsstarken Weiblichkeitskonzepten, die das mittelhochdeutsche *Nibelungenlied* kennt.⁴³ Ein Zweifach-Schauen der Einführung kann Schüler*innen zu einem genauen Hinsehen und Hinhören animieren. In einem ersten Schritt erarbeiten sie die Bildebene ohne Ton, um sich mit der machtbezogenen Figurenpositionierung anhand von Einstellungsgrößen und -perspektiven, Kamerabewegung und genrespezifischen Motiven auseinanderzusetzen. In einem zweiten Schritt wird durch den Titelsong der erste Eindruck der Unfreiheit um die finale Ausrichtung auf die Befreiung und die Affizierung der Heldengenesse erweitert.⁴⁴

Bei Tarantino überlagern sich im Handlungsverlauf episodenhafte und finale Erzählstrukturen, wenn einzelne Szenen detailreich ausgestaltet, längere Zwischenstationen aber übersprungen oder durch Rückblenden nur angedeutet werden. Damit erweist sich auch Djangos Held-Werden als brüchig und widersprüchlich und changiert immer wieder zwischen Unterdrückungs- und Befreiungsmustern, die die einseitige Wertung eines rechten oder unrechten Gewalthandelns in Frage stellen. Diese deutliche Gewaltoffenheit prägt Tarantinos Filmästhetik, und sie reicht in *Django Unchained* von brutaler Drastik besonders im Unterdrückungskontext der Sklaverei bis zur Übersteigerung fiktiver Gewalt bis ins Komische.⁴⁵ Die erste Station des Held-Werdens ist der Ausbruch aus der gewohnten, hier unfreien Welt. Als Sklave wird Django nach dem gescheiterten Fluchtversuch getrennt von seiner Frau Brunhilda verkauft.

⁴³ Vgl. Schul [Anm. 4], S. 366–375.

⁴⁴ Vgl. Abraham [Anm. 37], S. 57–60.

⁴⁵ Vgl. Kaul / Palmier [Anm. 2], S. 21f.; Menninger [Anm. 2], S. 464f.

Während seiner Überführung wird er nun jedoch von dem ehemaligen deutschen Zahnarzt Dr. King Schultz gesucht und gefunden, der sich als erfolgreicher Kopfgeldjäger in Amerika betätigt (vgl. Abb. 3). Mit Djangos Hilfe will Schultz eine gefürchtete Verbrecherbande zur Strecke bringen und die hohe Belohnung kassieren, die auf ihre Köpfe ausgesetzt wurde.⁴⁶



Abb. 3: Dr. King Schultz braucht Djangos Hilfe, um die Verbrecherbande zu überführen (DU, Timecode: 0:06:01 © SONY Pictures Entertainment).

Hierbei ist er jedoch auf das exklusive Erfahrungswissen des Sklaven angewiesen. Denn nur Django kennt die ehemaligen Sklavenaufseher persönlich und kann sie identifizieren. Djangos Erfahrung der Unfreiheit kann ihm den Weg in die Freiheit weisen, denn im Gegenzug für seine Hilfe verspricht Schultz, ihn später zum *freien* Mann zu machen. Dies wird durch die Detailaufnahme der gelösten Fesseln hier bereits eingeleitet (vgl. Abb. 4):



Abb. 4: Der erste Schritt hin zur Freiheit, Djangos Fesseln werden gelöst (DU, Timecode: 0:08:44 © SONY Pictures Entertainment).

⁴⁶ Der gewaltzentrierende Schusswechsel kann ausgelassen werden, so dass zuerst die Redegewandtheit von Schultz und dann die Entfesselung sowie der erneute Blick auf den vernarbten Rücken im Fokus stehen (DU, Timecode: 0:03:35–0:07:24 u. 0:07:42–0:09:21).

Django geht auf diesen Handel ein, und seine Wandlung vom unterdrückten Sklaven hin zum redegewandten Rächer und zielsicheren Revolverhelden wird durch die immer beweglicher werdende Machtbeziehung in der ungleichen Partnerschaft ausgestaltet.⁴⁷

Als zentrale Zwischenstation wird der blau getönte Rückblick des Fluchtversuchs des Ehepaares hervorgehoben, dessen Bild- und Tonmontage zwischen Hoffnung, Scheitern und extremer Bestrafung wechselt. In der bewussten Entscheidung zu fliehen, tritt hier auch Brunhilda als widerständige und starke Figur auf, was durch die Stimme der Sängerin in der Filmeigenkomposition *Freedom* wie in einer Innensicht akzentuiert wird:

Felt like the weight of the world was on my shoulders
 But should I break or retreat and then return
 Facing the fear that the truth, I discover
 No telling how, all these will work out
 But I've come to far to go back now.
 I am looking for freedom
 Looking for freedom
 And to find it cost me everything I have
 Well I am looking for freedom
 Looking for freedom
 And to find it, may take everything I have.⁴⁸



Abb. 5: Djangos Erinnerung an die gescheiterte Flucht und die grausame Bestrafung (DU, Timecode: 0:30:32 © SONY Pictures Entertainment).

⁴⁷ Vgl. zum Bündnis: DU, Timecode: 0:14:13–0:17:45. Vgl. Kaul / Palmier [Anm. 2], S. 136.

⁴⁸ The Quentin Tarantino Archives, 2013, Filmeigenkomposition *Freedom* von Anthony Hamilton und Elayny Boynton, 2012, online abrufbar unter der URL: https://wiki.tarantino.info/index.php/Django_Unchained_complete_soundtrack_list_with_movie_references [zuletzt abgerufen am 28.02.2022].

Die Sehnsucht und Suche nach ihrer Freiheit kostet das Liebespaar tatsächlich alles, wie die Bildebene in Zwischenschnitten brutal vor Augen führt (vgl. Abb. 5). So wird Django nach der Ergreifung gezwungen zuzusehen, wie Brunhilda ausgepeitscht wird, während er nur um Erbarmen flehen kann.⁴⁹

Diese audio-visuelle Verschränkung spannt eine zeitliche Übergangssphäre, so dass Djangos Konfrontation mit den Gewalttätern im Hier und Jetzt in die erinnerte Gewalterfahrung hereinragt, was die nachfolgende Rachehandlung legitimiert. Djangos Übergang von der früheren Handlungsunfähigkeit hin zur gegenwärtigen Handlungsbefähigung, von der Wehrlosigkeit zur Wehrhaftigkeit, wird in der Bestrafung der Aufseher durch die symbolische Verwendung von Zeitlupe und Zoom, von Unter- und Aufsichten und durch das intensive musikalische Thema schrittweise vorangetrieben. Er eignet sich die Worte und Waffen der eigenen Herabsetzung an. Dann setzt er sie im Kampf um seine Freiheit und Selbstbestimmung mit totbringender Treffsicherheit gegen die Aufseher ein, um ihnen – auch stellvertretend für die anderen Sklaven, die er zum Hinsehen auffordert – ihre unrechten Gewalttaten zu vergelten (vgl. Abb. 6). In einer Screenshot-Folge können die Schüler*innen die visuellen Mittel der Spannungserzeugung herausarbeiten, die den gewaltvollen Positionswechsel des Helden bestimmen, während der Figurendialog den Racheakt ironisch aufbricht.⁵⁰



Abb. 6: Django steht überlegen über dem Aufseher und setzt sich mit der Peitsche gegen ihn zur Wehr (DU, Timecode 0:35:58 © SONY Pictures Entertainment).

Damit könnte das Entfesselungsnarrativ des Helden bereits auf ein Happyend hin zusteuern, aber zuerst gilt es noch Brunhilda zu retten. Die Nennung ihres sagenhaften Namens ist es, die bei Schultz eine moralische Empörung auslöst und ihn zu seiner nationalgestimmten Hilfeleistung

⁴⁹ Vgl. zum Erinnerungsschub: DU, Timecode: 0:30:55–0:33:19.

⁵⁰ Vgl. zur Rache an den Gewalttätern: DU, Timecode: 0:33:20–0:36:46.

motiviert. Seine Heldengeschichte, die er in der Wildnis am Lagerfeuer und vor einer Felsenlandschaft erzählt, orientiert sich an Richard Wagners Opern-Adaption *Der Ring des Nibelungen* (1848–1853/1874), die Siegfried und Brunhild, der nordischen *Völsungasaga* (um 1260) folgend, als ein Liebespaar präsentiert.⁵¹



Abb. 7: Dr. King Schultz gibt Django mit der *Nibelungen*-Erzählung einen Handlungsleitfaden für die eigene heroische Bewährung vor (DU, Timecode: 0:45:56 © SONY Pictures Entertainment)

Das Erzählen davon, wie Siegfried auszieht, um die „Prinzessin“ zu befreien, markiert den Wendepunkt in Djangos Held-Werden (vgl. Abb. 7). In einem Frage-Antwort-Modus entwirft Schultz eine Errettungsgeschichte, in die sich Django hineinversetzen kann⁵²:

Dr. King Schultz: „Also, Brunhilde war eine Prinzessin. Sie war eine Tochter von Wotan, Gott aller Götter. Naja, und ihr Vater war sehr wütend auf sie...“

Django: „Was war denn los?“

Dr. King Schultz: „So genau weiß ich das nicht mehr, sie hat ihm irgendwie nicht gehorcht. Er verbannet sie auf den Gipfel eines Berges...“

Django: „Brunhilda ist auf einem Berg?“

Dr. King Schultz: „Es ist eine Deutsche Legende, da kommt immer irgendwo, irgendwie ein Berg vor. Und er beordert einen feuerspeienden Drachen dorthin, den Berg zu bewachen. Und er schließt sie ein in einem Kreis aus Höllenfeuer und dort muss Brunhilde

⁵¹ Die *Völsungasaga* erzählt Brunhildes Erweckungssage (vgl. Die Saga von den Völsungen, in: Isländische Vorzeitsagas. Bd. 1., hg. und aus dem Altisländischen übersetzt von Ulrike Strerath-Bolz, München 1997, S. 20f.) und Richard Wagner greift sie in der *Walküre* auf und deutet sie um (vgl. Der Ring des Nibelungen. Ein Bühnenfestspiel für drei Tage und einen Vorabend. Textbuch mit Varianten und Partitur, hg. und kommentiert von Egon Voss, Stuttgart 2018, S. 186–189).

⁵² Vgl. Bennewitz [Anm. 2], S. 141.

schmachten. Es sei denn ein strahlender Held erscheint, tapfer genug, sie zu retten.“

Django: „Und so ein Kerl erscheint auch?“

Dr. King Schultz: „Ja, Django, tatsächlich passiert das dann. Ein Kerl namens Siegfried.“

Django: „Und Siegfried rettet sie?“

Dr. King Schultz: „Auf ziemlich spektakuläre Art. Er klettert den Berg hoch, weil er keine Angst davor hat. Er erschlägt den Drachen, weil er keine Angst vor ihm hat. Und er geht durch das Höllenfeuer, weil Brunhilde es wert ist.“

Django: „Ich weiß wie’s ihm geht.“

Dr. King Schultz: „Ich glaube, das wird mir jetzt allmählich auch klar.“⁵³

Der Frage, wie sich diese eigenwillige *Nibelungen*-Version für einen rassistus- und diversitätssensiblen Literaturunterricht produktiv machen lässt, gehe ich nun im Zusammenspiel von drei Analyseebenen nach: Dies sind die Kontextebene der kulturhistorischen Bedingtheit, die Narrationsebene der Vermittlungs- und Filmstruktur und die Interaktionsebene der Figurenhandlung.⁵⁴

Eine diachrone Ausrichtung des intersektionalen Ansatzes kann auf der ersten Ebene den Blick für die Komplexität, Historizität und Medialität der Helden-Konstruktionen in ihrem jeweiligen kulturhistorischen Kontext schärfen. Eine materialgestützte Gegenüberstellung einzelner Aventiuren des mittelhochdeutschen Epos und Episoden der nordischen Sagentradition kann bei Schüler*innen den entstandenen Eindruck revidieren, Siegfried sei eine allein oder zuvorderst ‚deutsche‘ Figur. Das Gegenteil ist der Fall, da die Stationen der Heldengenealogie als ein transkulturelles Erzählschema zu verstehen sind, wie es u.a. Joseph Campbell herausgearbeitet hat.⁵⁵ Die kulturübergreifende Erzähltradition und deren wiederkehrende Erzähltechniken eignen sich besonders gut für einen intermedialen Vergleich. Gleichzeitig werden aber die Erzählstoffe auch durch mobile und sich wandelnde kulturelle Wertesysteme immer wieder neu perspektiviert. Somit können die Spannungsverhältnisse von Alterität und Similarität in der historischen Distanz zur Reflexion kultureller Vielfalt anregen.⁵⁶

Auf der zweiten Ebene leistet der intersektionale Ansatz eine zentrale Erweiterung, indem Differenzbildung und Markierungspraktiken im Erzählen entschieden auf Machtverhältnisse hin bezogen werden. So kann die Sequenzanalyse der *Nibelungen*-Erzählung zeigen, wie soziale Un-

⁵³ DU, Timecode: 0:44:59–0:46:36.

⁵⁴ Vgl. Schul [Anm. 24], S. 99f.

⁵⁵ Vgl. Campbell [Anm. 27], S. 43f.; Gerok-Reiter [Anm. 34], S. 215f.

⁵⁶ Vgl. Sieburg [Anm. 28], S. 339f.; Ziesmer [Anm. 34], S. 66f.

gleichheit und kulturelle Verankerung zusammenwirken.⁵⁷ Und zwar auch in dieser Gefährtenbeziehung, die für die Struktur- und Handlungsebene des Films konstitutiv ist. Wie ein Kind lässt sich Django zu den Füßen des Erzählers nieder (vgl. Abb. 8), so dass Schultz ihm und Brunhilda ihre jeweiligen Rollen in der Heldengeschichte zuweisen kann, da sie es aus seiner Perspektive ‚wert sind‘:



Abb. 8: Django lauscht gebannt der *Nibelungen*-Erzählung, er weiß wie Siegfried sich fühlt (DU, Timecode: 0:45:12 © SONY Pictures Entertainment)

Schultz markiert sich im Erzählen selbst als Stellvertreter eines männlichen, *weißen*, deutschen Bildungsbürgertums und reproduziert damit zum einen diejenigen Dominanzverhältnisse, die Django auf mehreren Ebenen von einer gleichberechtigten Partizipation ausschließen. Zum anderen repräsentiert Schultz aber auch eine sagenmythische Deutungshoheit:

Django: „Was kümmert’s dich, was aus mir wird? Was kümmert’s dich, ob ich meine Frau finde?“

Dr. King Schultz: „Offen gestanden, ich habe bisher noch nie jemandem die Freiheit geschenkt und jetzt, wo ich es tue, fühle ich mich irgendwie verantwortlich für dich. Und wenn ein Deutscher einen leibhaftigen Siegfried trifft, ist das schon was Besonderes! Als Deutscher fühle ich mich verpflichtet, dir bei der Suche und Errettung deiner geliebten Brunhilde zu helfen.“⁵⁸

⁵⁷ Vgl. hierzu auch Djangos erste Erzählung von seiner Ehefrau und Schultz’ Reaktion auf den doppelt legendären Namen. Sie heißt Brunhilda (Broomhilda) von Shaft, was sowohl auf den *Nibelungen*-Mythos als auch auf den Helden der bekanntesten Blaxploitation-Filme verweist. Außerdem kommt Brunhilda in der Erinnerung erstmals selbst zu Wort und stellt sich noch einmal vor, nämlich mit dem Namen „Hildi“: DU, Timecode: 0:24:25–0:25:36.

⁵⁸ DU, Timecode: 0:46:37–0:47:55. Vgl. Zum Errettungsbündnis, das Schultz entwirft: DU, Timecode: 0:47:56–0:48:31.

Dr. King Schultz tritt damit als machtvolle Erzähl- und als moralische Wertungsinstanz auf, die – ähnlich wie Hagen im *Nibelungenlied*, nun aber in der Rolle des Mentors und Gefährten – die nachfolgende Errettungssequenz bereits vorstrukturiert. Abhängig von der jeweiligen Situation der Sprechenden und Handelnden werden im heroischen Erzählen bestimmte Identitätsformationen ganz bewusst herausgestellt, andere dagegen vernachlässigt oder gar unsichtbar gemacht.⁵⁹

Auf der dritten Ebene macht Intersektionalität als relationales Gefüge besonders auf die Wechselseitigkeit der Bedingungsverhältnisse aufmerksam. Denn Django lässt sich die Siegfried-Erzählung eben nicht nur einfach zuweisen, sondern er passt sie im mehrfachen Nachfragen an seine spezifischen Bedingungen an. Somit kann er nachempfinden, „wie’s ihm [Siegfried] geht.“⁶⁰ Der Drachentöter bietet Django von diesem Punkt der Defizienz aus ein emotionalisiertes Identifikationspotenzial an und provoziert ihn zur wirkmächtigen Selbstpositionierung, in der er ebenso angstfrei und gewaltbereit agiert. Denn es gilt Brunhilda nicht nur zu finden, sondern sie muss auch durch ein listiges Handeln befreit werden – eine Fähigkeit, die die Siegfried-Figur ebenfalls mitbringt (vgl. Abb. 9). In der Listhandlung wird das Deutsche, das nur Dr. King Schultz und Brunhilda sprechen und verstehen können und das in der Originalfassung untertitelt ist, dann zur Sprache der Widerständigkeit gemacht.



Abb. 9: Brunhilda lauscht gebannt ihrer eigenen Errettungsgeschichte in deutscher Sprache (DU, Timecode: 1:35:03 © SONY Pictures Entertainment).

Somit kann Schultz heimlich eine weitere – nun Brunhildas eigene – Helden- und Errettungsgeschichte erzählen, bevor dann Django als ihr Retter in Erscheinung tritt:

⁵⁹ Vgl. Schul [Anm. 24], S. 99f.; Klinger [Anm. 4], S. 267f.

⁶⁰ DU, Timecode: 0:46:28f.

Dr. King Schultz: „Ein gemeinsamer Freund von uns beiden und ich haben einige Mühen auf uns genommen, sind viele Meilen geritten, um Sie zu finden, mein Fräulein, um Sie zu retten. [...] Es ist meine und unseres gemeinsamen Freundes Absicht, Sie für immer von hier wegzuholen.“

Brunhilda: „Ich habe keine Freunde.“

Dr. King Schultz: „Doch, die haben Sie.“

Brunhilda: „Wen?“

Dr. King Schultz: „Das kann ich Ihnen nicht sagen. Unser gemeinsamer Freund hat einen Hang zum Dramatischen.“

Brunhilda: „Wo ist er?“

Dr. King Schultz: „Er steht direkt hinter dieser Tür.“ [...]

[Die Tür wird geöffnet und Django steht dahinter]

Django: „Hi, kleiner Troublemaker.“⁶¹

Eine gender-, class- und rangbezogene Vergleichsperspektive ermöglicht es den Schüler*innen zu erkennen, wie Brunhilda zuerst als wirkmächtige Figur aufgerufen wird, worauf auch Djangos mehrmals genutzter Kosename „kleiner Troublemaker“ verweist. Mit ihm ordnet er seiner Ehefrau einerseits eine in der Gewichtung ‚geringere‘, aber dennoch mit der eigenen vergleichbare Widerständigkeit im Fluchtgeschehen zu. Andererseits rückt Brunhilda im Handlungsverlauf aber immer wieder in das traditionelle Rollenmuster der Rettungsbedürftigen, die hier nun ganz schemage-treu in einer Ohnmacht niedersinkt, als sie Django als ihren Befreier erkennt.⁶² So wirkt die *Nibelungen*-Erzählung auf mehreren Ebenen als eine Art Katalysator, der die Transformation der Heldenhaftigkeit mehrfach akzentuiert, Stereotype ausstellt und Erneuerung vorantreibt. Und zwar für Django durch die Aneignung der typisierten Gewaltfähigkeit – hier allerdings der Schießfähigkeit – aber besonders durch die Befähigung zur Selbst-Erzählung. Mit ihr übernimmt Django in der Errettungssequenz dann zunehmend selbst die Regie und betritt die hieraus resultierenden neuartigen Machtpositionen, um sich dem skrupellosen Plantagenbesitzer entgegenzustellen. Im Vollzug seiner ‚gerechten‘ Gewalt befreit er nicht nur die Geliebte, sondern auch die anderen Sklaven, bestraft die Schuldigen und sprengt die Plantage als Tatort der Unterdrückung in die Luft. Als er am Ende seine eigene Heldentat bestaunt, klatscht ihm Brunhilda freudig Beifall, womit sich die entfesselte Heldenhaftigkeit augenfällig als eine Frage der Perspektive erweist – der Perspektive der Wahrnehmung, der Perspektive der Positionierung und der Perspektive des Erzählens.

⁶¹ DU, Timecode: 1:32:50–1:36:43.

⁶² Vgl. Abraham [Anm. 37], S. 21; Schul [Anm. 4], S. 405–409 u. 434–439; Sieber [Anm. 36], S. 431.

Entfesselte Heldenhaftigkeit und intersektionale Analysen im rassismus- und diversitätssensiblen Literaturunterricht: Ein Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die narrative Konstruktion der entfesselten Heldenhaftigkeit als eine spezifische Form der Differenzmarkierung erweist, die sowohl Kontinuitäten als auch historische Wandlungsprozesse sichtbar machen kann. Die intersektionale Analyse ermöglicht es, mehrfache Verschiebungen und Neuordnungen, aber auch Stabilisierungen von Differenz auf der Handlungs- und Strukturebene der Heldennarrative aufzuzeigen. Im Literaturunterricht geht dieser historisch-diachrone Zugang mit einer doppelten Relationierung einher, die sich die Aufgabe stellt, mittelalterliche Heterogenitätskonstellationen mit gegenwärtigen zu vergleichen. Heldennarrative eignen sich hierbei besonders zur Sichtbarmachung *unsichtbarer* Normkonstruktionen, die – wie bei der Siegfried-Figur – auch Anteil an der Aufrechterhaltung national-gestimmter Identifikationsmodelle haben können. Diese Projektionen aber nun von ihren mehrdeutigen Erzählmodi aus zu denken, ermöglicht es, in einer rassismus- und diversitätssensiblen Ausrichtung ein kontrastives Verstehen von Handlungs- und Konfliktlogiken im heroischen Erzählen einzuüben. Dabei kommen sowohl anhaltende Traditionen in den Blick, die modernes Erzählen an ältere Erzählformate zurückbindet, als auch die je zeitspezifische Adaption des Heldenmusters, die durch neuartige Einschreibungen aktualisiert und transformiert wird. Was Heldenhaftigkeit ist, wird somit immer wieder neu zur Debatte gestellt. Für den *Nibelungen*-Mythos verweilt sie gerade nicht bei zweigliedrigen Oppositionsbildungen, sondern bietet die Möglichkeit im Vergleich der Film-Adaptionen mehrgliedrige Relationen von Differenzierungen und Gewaltkonstellationen vor Augen zu führen. Auf diese Weise werden skalierte Übergänge zwischen den Extremen ermöglicht, wie das Beispiel von *Django Unchained* gezeigt hat. So beginnen sich auf Djangos Bewährungsweg ‚eindeutige‘ Zuweisungen zunehmend aufzulösen, und aus der Fremdzuweisung einer Helden-Position entsteht ein Aneignungsprozess, in dem sich der einstige Sklave selbst zum Helden ‚macht‘.

Im Literaturunterricht gilt es, die komplexe Vermittlung zwischen den extraliterarischen gesellschaftlichen Phänomenen und den narrativen Strukturen des fiktionalen Textes bzw. Films bewusst zu halten. Denn im Erzählen werden die sozialen Kategorien von verschiedenen Seiten funktionalisiert, um Ungleichheitsordnungen zu begründen oder zu hinterfragen. Die erzählten Welten tragen somit immer schon das Element der Reflexion in sich, so dass sie sich besonders dazu eignen, die Kategorienbildung selbst – also die Auswahl und die Relevanz im jeweiligen Problemzusammenhang – in den Blick zu nehmen. In der Filmerzählung entsteht dabei ein Wechselspiel von Komplexitätssteigerung, beispielsweise, wenn in der Aushandlung der Gefährtschaft von Django und Schultz

eine explizit kritische Haltung gegenüber verwobenen sozialen Ungleichheitslagen eingenommen wird, und von Komplexitätsreduzierung, beispielsweise, wenn in Djangos Fluchterzählung race als diejenige Leitkategorie herausgehoben wird, welche die Unterdrückungserfahrung dominiert. Die intersektionale Analyse kann somit aufzeigen, wie solche Auf- oder Abwertungen sowie Unter- oder Überbelichtungen von sozialen Ungleichheiten auch mit den unterschiedlichen Positionen der Handelnden, Sprechenden und der vermittelnden Erzählinstanz in den Heldennarrativen korrespondieren. Auf diese Weise erlangen die Lernenden am Beispielfall sowohl ein fundiertes medienkritisches Fachwissen als auch ein handlungspraktisches Analysewissen, das sie dann auf verschiedene fiktionale Darstellungsformen und kulturhistorische Ausprägungen von sozialer Ungleichheit und gesellschaftlichen Ausschlüssen übertragen können. Das reflexive Potenzial von Intersektionalität liegt demzufolge darin, auch nach der strukturierenden Bedeutung der Aufrufung oder Ausblendung bestimmter Kategorien zu fragen und das Interesse der Schüler*innen für deren Herstellungsprozesse und narrative Funktionen zu wecken. Die Prozesse des Formierens von Unterdrückungs- und Widerstandsverhältnissen zu fokussieren, welche die mehrdeutigen Heldennarrative in *Django Unchained* prägen, bietet sich für eine Verbindung mit rassismus- und diversitätssensiblen Konzepten an. Denn sie ermöglichen es, einen Blick vom Rand her auf zentrale Dynamiken divergenter Herrschafts- und Erzählkonzepte zu werfen, wenn die geltenden Machtverhältnisse zum einen drastisch ausgestellt und zum anderen aber auch *entfesselt* und damit im Erzählen immer wieder umgedeutet werden.

Critical Whiteness im rassismussensiblen Literaturunterricht

Johanna Tönsing

Chancen für einen rassismussensiblen Literaturunterricht.

Didaktische Perspektiven für das Lesen von Menschenzoogeschichten in der Grundschule am Beispiel von Rainer Maria Rilkes Gedicht *Die Aschanti. Jardin d'Acclimatation* (1902)

Die Ausgangsthese meines Aufsatzes bildet der Befund, dass die Freizeitinstitution des Zoos, insbesondere im Europa des 19. Jahrhunderts, einen bestimmten rassistischen Blick auf den Menschen massenwirksam möglich machte. Eine breite Bevölkerung konnte durch den Gang in den Zoo eine bestimmte Wahrnehmung, das heißt den rassistischen und sexistischen Blick auf das vermeintlich Andere, gewissermaßen einüben. Als die Vergnügungsstätte des 19. Jahrhunderts schlechthin – eine Konkurrenz zum Kino gab es noch nicht – überrascht es nicht, dass um diese Zeit zahlreiche fiktionale und nicht fiktionale Zoogeschichten entstehen. Die fiktionalen Geschichten richteten sich dabei auch an Kinder, war der Zoo doch auch eine Institution für die gesamte bürgerliche Familie. Es sind diese Kindergeschichten, die ein besonderes Potential im Rahmen eines für Rassismus sensibilisierenden Literaturunterrichts besitzen. Erste Perspektiven darauf sollen hier am Beispiel von Rainer Maria Rilkes *Die Aschanti. Jardin d'Acclimatation* (1902) diskutiert werden.

Der Übergang von der Menagerie zum Zoo

Im Übergang von der Menagerie zum Zoo im 19. Jahrhundert manifestieren und materialisieren sich zahlreiche Diskurse, die sich an der Architektur der jeweiligen Ausstellung von Tieren (und später auch Menschen) ablesen lassen.¹ Die Starrstellung und die Erhöhung des Betrachters in den Menagerien reflektierte architektonisch das taxonomische Wissen von der ‚Scala naturae‘ und materialisiert das – nach Foucault – ‚klassische Den-

¹ Vgl. zur Transformation der Architektur von Menagerie zum Zoo einfühend: Sabine Nessel: Medialität der Tiere. Zur Produktion von Präsenz am Beispiel von Zoo und Kino, in: Hide and Seek. Das Spiel von Transparenz und Opazität, hg. von Markus Rautzenberg und Andreas Wolfsteiner, München 2010, S. 198–310; Christina Katharina May: Geschichte des Zoos, in: Tiere. Kulturwissenschaftliches Handbuch, hg. von Roland Borgards, Stuttgart 2016, S. 183–194.

ken²: Zu sehen ist eine Art Miniatur-Tableau der Arten. Die Tiere waren oft Geschenke der Diplomaten; ausgestellt wurden die Macht des Souveräns und die Erkenntnismacht des Menschen gegenüber dem Tier.³ Mit der Entstehung des Zoos kippt dieses Wissen in mehrfacher Hinsicht in die Horizontale. Möchte die Ausstellung von Tieren in den Menagerien die Macht des Souveräns demonstrieren, richtet sich der Zoo an die Bürger*innen und ist dadurch auf den kommerziellen Erfolg angewiesen. Dieser ökonomische Druck hatte einen Anteil daran, die Tiere ‚artgerechter‘ ausstellen zu müssen. Es ist Carl Hagenbeck, der die Idee hat, die Gehege so einzurichten, dass die Tiere länger überleben können. Die starre Einteilung der Tiere in einzelne Sektionen, die den Klassifikationen der Naturgeschichte gleicht und diese repräsentiert, weicht im Zoo einer Ausstellung, die die Tiere in einen topographischen Kontext setzt und eine Unterbringung ohne Gitter und Zäune möglich macht. Mit dem Zoo steigt daher das Interesse am vermeintlich ‚echten Tierleben‘, das den rein anatomischen Vergleich der Tiere auch in der Biologie zunehmend ergänzt.⁴ Carl Hagenbeck schreibt in seiner Patentschrift:

Die auf den ersten Blick kaum möglich erscheinende Unterbringung von lebenden Menschen und Tieren und zwar insbesondere von wilden Tieren innerhalb eines gemeinsamen Raumes ohne Scheiben, Gitter, Zäune oder sonstige Mittel, welche den Ausblick auf das Gesamtbild beeinträchtigen können, wird durch die eigenartige Terrainanordnung erreicht. Wird das Panorama in der beabsichtigten Vollkommenheit vorgeführt, so steht ausser Zweifel, daß für Jung und Alt ein höchst amüsantes und äusserst lehrreiches Schaubild dargeboten wird, da man von Gegenden, die viele in ihrem Leben nicht zu sehen bekommen, ein naturgetreues Bild erhält.⁵

Der Zoo legitimierte sich über die Erzählung, Wissen über Mensch und Tier vermitteln zu können; ein Gedanke, der sich in der Zoogeschichtsschreibung bis heute hartnäckig hält.⁶ Folgt man allerdings machttheoretisch dem Wandel von der Menagerie zum Zoo – wie es beispielsweise

² Vgl. Michel Foucault: *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*, Frankfurt am Main 1974, S. 165–173.

³ Vgl. May [Anm. 1].

⁴ Vgl. zur Geschichte des anatomischen Vergleichs zwischen Mensch und Affe bis zum 18. Jahrhundert überblicksartig: Roland Borgards: *Affen. Von Aristoteles bis Soemmering*, in: *Monster. Zur ästhetischen Verfasstheit eines Grenzbewohners*, hg. von dems., Günter Oesterle und Christiane Holm, Würzburg 2009, S. 239–253.

⁵ Carl Hagenbeck: *Naturwissenschaftliches Panorama*. Patentschrift 91492, Berlin 1896.

⁶ Vgl. Christina Katharina May: *Die Szenografie der Wildnis. Immersive Techniken in zoologischen Gärten im 20. und 21. Jahrhundert*, Berlin 2019, S. 9–24.

Jacques Derrida in *Das Tier und der Souverän* prominent diskutiert hat⁷ – dann wird eines ersichtlich: Würde in der Menagerie die Macht des Souveräns noch explizit ausgestellt, funktioniert die Ausstellung der Macht im Zoo wesentlich subtiler. Die Transformation von einer Menagerie zum Zoo bedeutet für Derrida ein Unsichtbar-Werden der ausgestellten Souveränität. Der Zoo wirkt biopolitisch. Insgesamt handelt es sich beim Zoo um eine Anstalt gegen die „Verwilderungstendenzen“ des Menschen.⁸ In diesem Sinne kommt John Berger in seinem berühmten Zooessay *Warum sehen wir Tiere an?* zu dem Ergebnis, dass die Domestizierung der Tiere letztlich der Domestizierung der Besucher*innen entspricht. „Diese Reduktion des Tieres, die sowohl eine theoretische als auch eine ökonomische Geschichte hat, gehört dem gleichen Prozess an, wie jene, durch die Menschen auf isolierte und konsumierende Einheiten reduziert worden sind.“⁹ Im Zoo wurde also mit dem Tier auch ein bestimmtes bürgerlich-europäisches Selbstverständnis ausgestellt. Wirft man beispielsweise einen Blick auf das Eingangstor des Tierparks Hagenbeck in Hamburg-Stellingen, dann wird die bürgerliche Aneignung der Natur als Besitz besonders deutlich.¹⁰ Das schick gekleidete Bürgertum steht in Überlegenheitspose vor dem Eingangstor mit Plastiken, die Bewegungen anzeigen, und feiert sich und sein technisches Wissen, das die naturgetreue Inszenierung im Zoo überhaupt erst möglich macht. Hinter ihnen sieht man das pompöse Eingangstor, mit Tierplastiken und wild anmutenden Native Americans.

Besonders virulent wird die biopolitische Wirkung des Zoos, schaut man auf die Menschausstellungen im späten 19. Jahrhundert, die letztlich auch ein Resultat des Sensationsdrucks des auf Ökonomie ausgerichteten Zoos waren. Denn bürgerliche Regelungsbemühungen wirkten noch intensiver in der Präsentation eines vermeintlich unzivilisierten Anderen. Es entsteht eine Vorstellung davon, was normal ist in Abgrenzung zur Ausstellung des vermeintlich Unnormalen im Zoo. Die unheimliche Nähe von Biopolitik, Rassismus und Sexismus materialisiert sich im Zoo.¹¹ Evo-

⁷ Vgl. Jaques Derrida: Elfte Sitzung. *Das Tier und der Souverän*, Bd. 1: Seminar 2001–2002, Wien 2008, S. 381–418.

⁸ Peter Sloterdijk: Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zum Brief über den Humanismus, Frankfurt am Main 1999, S. 10.

⁹ John Berger: Warum sehen wir Tiere an, in: Ders.: *Das Leben der Bilder oder die Kunst des Sehens*, Berlin 1980, S. 12–35, hier S. 22.

¹⁰ Vgl. dazu ausführlich: Christian Geulen: „Center Parcs“. Zur bürgerlichen Einrichtung natürlicher Räume, in: *Der bürgerliche Werthimmel. Innenansichten des 19. Jahrhunderts*, hg. von Manfred Hettling und Stefan-Ludwig Hoffmann, Göttingen 2000, S. 257–282.

¹¹ Vgl. zum Nexus von Biopolitik und Rassismus einführend: Philipp Sarasin: *Zweierlei Rassismus? Die Selektion des Fremden als Problem in Michel Foucaults Ver-*



Abb.1: Eröffnung des Tierparks am 7. Mai 1907, May 2019, S. 67.

lutionstheoretische Überlegungen im Sinne Ernst Haeckels, die sonst eher einem wissenschaftlichen Publikum vorbehalten waren, werden durch den Zoo des 19. Jahrhunderts einem Massenpublikum im wahrsten Sinne des Wortes zugänglich gemacht. Durch den Zoo kann sich ein hierarchisierender Blick auf den Menschen massenwirksam durchsetzen und rassistisches Wahrnehmen in den Körpern sedimentieren. Der in den Zoos konstituierte und konstruierte Blick auf die Anderen konnte durch den Gestus der leichten Unterhaltung en passant eingeübt und verfestigt werden. Viele der Blickkonstruktionen und geschlechtlichen und rassifizierten Körpererfahrungen, die sich mit dem Zoo etabliert haben, halten sich noch immer.¹² Mit den Tieren und Menschen wurde nämlich auch die vermeintliche europäische Überlegenheit ausgestellt. Die Tiere waren letztlich Kolonialwaren, und nur Europa hatte die technischen Mittel und das anthropologisch-zoologische Wissen, die Tiere (und Menschen) fangen und dann vermeintlich artgerecht ausstellen zu können.¹³ Dass dies, schaut man sich die Fangpraktiken und die Wissensbestände über Tiere im

bindung von Biopolitik und Rassismus, in: Biopolitik und Rassismus, hg. von Martin Stingelin, Frankfurt am Main 2003, S. 55–79.

¹² Um an dieser Stelle nur ein Beispiel zu nennen: Immer noch wird über Sexualitätsnarrative die *weiße* Überlegenheit naturalisiert. Vgl. Gabriele Dietze: Sexueller Exzeptionalismus. Überlegenheitsnarrative in Migrationsabwehr und Rechtspopulismus, Bielefeld 2019.

¹³ Vgl. dazu ausführlich: Anne Dreesbach: Kolonialausstellungen, Völkerschauen und die Zurschaustellung des „Fremden“, in: Europäische Geschichte Online, zit. nach der URL: <http://ieg-ego.eu/de/threads/hintergruende/europaeische-begegnungen/anne-dreesbach-kolonialausstellungen-voelkerschauen-und-die-zurschaustellung-des-fremden> [zuletzt abgerufen am 05.09.2022].

nicht-europäischen Kontext an, keinen historischen Bestand hat, kann vielfach nachgewiesen werden.¹⁴

Das besondere Potential der Zoogeschichten für einen rassismussensiblen Literaturunterricht

Da der Zoo im späten 19. Jahrhundert und im frühen 20. Jahrhundert eine beliebte Freizeitinstitution war, überrascht es nicht, dass rund um den Menschenzoo viele Geschichten, Erfahrungsberichte, Bilder, Anekdoten, Gedichte, Briefe, Postkarten und (semi-)wissenschaftliche Beobachtungen entstehen. Die Geschichten der Besucher*innen, aber allen voran auch die Geschichten der Ausgestellten sind Teil einer ausgeblendeten Migrationsgeschichte und können „Reflektionsprozesse über die Konstruktion des Anderen“ anstoßen.¹⁵ Als kulturell hybride Texte reflektieren sie Globalisierungsbedingungen im umfassenden, nicht hierarchischen Sinne und sollten daher in einer Rekonstruktion der Erfahrungen in der Kolonialzeit keinesfalls fehlen.

Ein besonderes Verständnis für Rassismus und dafür, wie Rassismus entsteht und mit den Zoos im wahrsten Sinne des Wortes konstruiert wird, könnte also mit diesen Geschichten auch schulisch gefördert werden. Repräsentiert wird in den Schullektüren oft nur die „weiße Normalität“.¹⁶ People of Color im Allgemeinen und *Schwarze finden nicht nur keine adäquate ästhetische Repräsentation in den Lektüren, sondern werden oft, wie im damaligen Zoo auch, als ‚die Anderen‘ dargestellt, falls sie überhaupt repräsentiert werden.¹⁷ Vor diesem Hintergrund ist es eine der Aufgaben einer rassismussensiblen Literaturdidaktik den bisherigen Schulkanon mindestens zu ergänzen. Zoogeschichten sind vor diesem Hintergrund interessant für die Literaturdidaktik und die Arbeit in den Schulen, da sie in besonderer Weise auf den Konstruktcharakter des mit dem Zoo entstandenen *Otherings* aufmerksam machen können.

Bei der Beschäftigung mit dem Zoo und mit Zoogeschichten kann von spezifischen Vorerfahrungen der Kinder ausgegangen werden, die für den Literaturunterricht genutzt werden können.¹⁸ Das Lesen dieser Texte aus dem 19. Jahrhundert kann in besonderer Weise dazu beitragen, zu reflektieren, wie ein bestimmter Blick auf den Menschen erstmalig im

¹⁴ Vgl. u.a. Alphonse Milne-Edwards: Instructions for the officers who would like to curate natural history collections destined for the Muséum. Source: Archives nationales, Pierrefitte-sur-Seine, AJ/15/565. (ca. 1890).

¹⁵ Vgl. hierzu in diesem Band: Karina Becker: Grundlagen eines rassismussensiblen Literaturunterrichts, S. 20.

¹⁶ Magdalena Kießling: *Weißer Normalität*. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik, Bielefeld 2020, S. 30–65.

¹⁷ Mit der Schreibung „*Schwarze“ rekurriere ich auf die Selbstbezeichnung.

¹⁸ Ich werde auf diesen Aspekt im weiteren Verlauf noch ausführlicher eingehen.

wahrsten Sinne des Wortes konstruiert wird. Die mit dem Zoo konstruierten Fremd- und Eigenbilder können mit den Geschichten in den Blick genommen und ‚entautomatisiert‘ werden.¹⁹ Denn analog zum Zoo selbst reproduzieren auch fiktionale Darstellungen des Zoos oft europäische Überlegenheitsnarrative. Für *weiße* privilegierte Menschen sind diese Narrative inner- und außerliterarisch oft allerdings nur schwer wahrzunehmen. Eine rassismussensible Literaturdidaktik, die Zoogeschichten in den Mittelpunkt stellt, macht sich die Entautomatisierung der mit dem dargestellten Zoo transportierten Fremd- und Eigenbilder zur Aufgabe. Dazu müsste zu der etwaig real erlebten Zooimmersion der Kinder allmählich eine Distanzierung aufgebaut werden, indem sie auf die von den Geschichten reproduzierten oder dekonstruierten Blickkonstruktionen aufmerksam macht. Folgende Fragen müssten in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken: Wie werden in den Zoogeschichten *Weißer* repräsentiert? Wie werden die Ausgestellten dargestellt? Wie ist es möglich, Kinder stereotype Zeichnungen von Menschen in den Zoogeschichten erkennen zu lassen? Ist es möglich, mit den Zoogeschichten ein historisches Bewusstsein für die Etablierung rassistischer Klassifikationen anzubahnen? Dabei muss berücksichtigt werden, dass dieses Bestreben in der Schule auch scheitern kann, da das rein immersive Lesen von Geschichten ohne kritische Distanznahme noch recht stark ausgeprägt ist. Hinsichtlich dieser Problematik gibt es aber bereits erste didaktische Überlegungen in Bezug auf Holocaustliteratur.²⁰ Zudem gibt es in der pädagogischen Diskussion verschiedene Stimmen, die eine Thematisierung auch komplexer und schwieriger Themen selbst für Kinder nicht ausschließen. Im literaturdidaktischen Kontext machen zum Beispiel Ritter und Ritter darauf aufmerksam, dass bestimmte verzerrte Vorstellungen von ‚Kindgemäßheit‘

¹⁹ Bei ‚Entautomatisierung‘ handelt es sich um ein Konzept des DFG-Graduiertenkollegs *Automatismen – Kulturtechniken zur Komplexitätsreduktion*, das in seinem Ursprung auf Viktor Šklovskijs Begriff der ‚ostranenie‘ zurückgeht. Vgl. Annette Brauerhoch / Norbert Otto Eke / Renate Wieser [u.a.]: Entautomatisierung. Zur Einleitung, in: Entautomatisierung, hg. von dens., Paderborn 2014, S. 9–19, hier S. 9. Das Graduiertenkolleg bezog sich damit im umfassenderen Sinne auf das Streben der Kunst, „Kognitionsroutinen“ aufzubrechen und der bewussten Wahrnehmung zuzuführen (ebd., S. 9).

²⁰ Vgl. u.a. Beate Leßmann: Erinnern statt Vergessen. Anregungen für den Unterricht zur Erinnerung an den Pogrom vom 9. November 1938, in: Die Grundschulzeitschrift 64 (1993), S. 26–32; Friederike Wille: Kinderliteratur zur Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust im Sachunterricht der Grundschule. Entwicklung geschichtsdidaktisch begründeter Kriterien zur Analyse und Auswahl, in: Widerstreit-Sachunterricht (Nr. 12) von März 2009, zit. nach URL: <https://www2.hu-berlin.de/wsu/ebeneI/superworte/historisch/wille.pdf>. [zuletzt abgerufen am 23.01.2021].

dazu führen, bestimmte Bücher und Texte vorschnell auszuschließen.²¹ Diese Vorurteile gegenüber auch komplexen Texten gilt es bei den Lehramtsanwärt*innen abzubauen und realistische und pragmatische Konzepte für die Schule zu finden, die es auch den Kindern erlauben, schwierige Texte zu rezipieren.

Kolonial-rassistische Zoogeschichten – einfach aussortieren?

Erstes Anliegen eines rassismussensiblen Literaturunterrichts muss es sein, Rassismus in der Literatur erkennen zu können. Nina Simon und Karim Fareidooi fordern in dieser Hinsicht „Standpunktreflexivität“ von den Lehramtsanwärt*innen ein.²² Neben dem Erkennen des eigenen Standpunkts im Diskurs könnte sich dies speziell im Literaturunterricht auf den Standpunkt der Texte selbst oder aber auch auf den jeweiligen Standpunkt der Figuren beziehen. Auch die Frage, ob die Figuren selbst metareflexive Standpunktreflexivität besitzen, könnte Teil der Diskussionen im Literaturunterricht sein. Bezüglich des Standpunktes der Texte selbst gibt es zahlreiche für Lehramtsstudierende leicht anwendbare Analyseraster zur Evaluierung des Rassismus in einem Text. Der wohl bekannteste stammt von Heidi Rösch.²³ Doch die Konsequenzen, die daraus didaktisch zu ziehen wären, sind alles andere als unumstritten, weil zu den textseitigen Beobachtungen oft auch für Rassismen sensibilisierte Leser*innen hinzukommen müssen. Für die Sekundarstufen ist dies sicherlich ein geringeres Problem als für die Grundschule. Doch obwohl das immersive, nicht distanzierte Lesen in der Grundschule noch stark ausgeprägt sein dürfte, erscheint es als ein kaum gangbarer Weg, einfach alle rassistischen Texte für die Grundschule auszusortieren. Viele weltweit nicht ohne Grund beliebte Kinderbuchklassiker könnten nicht mehr gelesen werden.²⁴ Da diese, auch in ihren medialen Adaptionen, jedoch ohnehin weiterhin von den Kindern rezipiert werden, könnte es fatal sein, den Schon-

²¹ Vgl. Alexandra Ritter / Michael Ritter: Zwischen vermeintlichen Stühlen. Einstellungen und beliefs von Grundschullehrer(inne)n im Kontext literarischer Lernprozesse mit Bilderbüchern, in: Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven, hg. von Gabriela Scherer, Steffen Volz und Maja Wiprächtinger-Geppert, Trier 2014, S. 141–153.

²² Nina Simon / Karim Fareidooi: Rassismus (kritik) und Fachdidaktiken – (K) ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken, in: Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, hg. von dens., Wiesbaden 2020, S. 1–17, hier S. 6.

²³ Vgl. Heidi Rösch: Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur? in: Beiträge Jugendliteratur und Medien 6 (2006), H.2, S. 94–103.

²⁴ Ohne das an dieser Stelle genauer ausführen zu können wäre hier zum Beispiel Wilhelm Buschs *Biene Maja* zu nennen oder auch Astrid Lindgrens *Pippi in Taka-Tuka-Land*.

raum der Schule nicht dafür zu nutzen, um über die in ihnen dargestellten Rassismen mit den Kindern metaperspektivisch zu sprechen. Man vergibt sich die einmalige Chance, bei den Kindern zum einen eine Sensibilität gegenüber rassistischen Darstellungsweisen zu entwickeln und zum anderen eine erste metareflexive Lesehaltung zu initiieren. In der Tagungsdiskussion sprach sich neben anderen auch Heidi Rösch selbst in der Abschlussdiskussion dafür aus, nicht vorschnell rassistische Lektüren aus dem Grundschulunterricht zu entfernen. Bedenkt man, dass Kinder schon früh rassistisch-hierarchische Wahrnehmungen übernehmen und reproduzieren²⁵, dann erscheint das Argument, Literatur dafür zu nutzen, diese in der Alltagswahrnehmung unbewusst bleibenden Wahrnehmungen zu entautomatisieren umso stichhaltiger. Obwohl die empirische Forschung in Deutschland zu der kindlichen Entwicklung von Rassismus noch nicht stark ausgeprägt ist, weisen alle „vorhandenen Studien [...] darauf hin, dass das Kindesalter an sich eine wichtige Phase für die Entwicklung und Ausbildung von Einstellungen und Haltungen darstellt.“²⁶ Davon ausgehend fordert Mareike Schmidt:

Während also das Kleinkindalter eher dazu dient, zunächst Muster für die eigene Verhaltenssteuerung aufzubauen, zu aktivieren und für das eigene Handeln optimal zu nutzen, was in einem Wechselspiel von Anpassung und Aneignung zwischen Umwelt und Individuum erfolgt, ist das Grundschulalter der ideale Zeitpunkt, um zu beginnen, diese angeeigneten Muster zu hinterfragen und zu relativieren.²⁷

Auch Maisha-Maureen Auma fordert von sämtlichen Bildungsinstitutionen, insbesondere aber bereits von der frühkindlichen Erziehung, mit

²⁵ So wurden bereits in den 1940er Jahren Tests mit kleinen Kindern durchgeführt, die deren internalisierten Rassismus zeigten. Experimente wie der sogenannte ‚Doll-Test‘ machten deutlich, dass Kinder im Alter zwischen drei und sieben Jahren *weiße* Puppen gegenüber Schwarzen Puppen bevorzugten. Vgl. Kenneth Clark / Kenneth Bancroft / Clark Phipps Mamie: The Doll Test, online abrufbar unter der URL: <http://www.naacpldf.org/brown-at-60-the-doll-test> [zuletzt abgerufen am 05.10.2021]. Erst allmählich gibt es empirische Forschungen zu Rassismus bei Kindern auch in Deutschland. Vgl. dazu überblicksartig: Mareike Schmidt: Vielfalt von Anfang an! Warum interkulturelle Bildung(sarbeit) bereits in Kindergarten und Grundschule wichtig ist, online abrufbar unter der URL: <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1112> [zuletzt abgerufen am 05.10.2021]. Sowie der Forschungsüberblick in Maureen Eggers Doktorarbeit: Rassifizierung und kindliches Machttempfinden. Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene von Identität, online abrufbar unter der URL: https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00002289/Dissertation_Maureen_Eggers.pdf [zuletzt abgerufen am 5.10.2021].

²⁶ Schmidt [Anm. 25].

²⁷ Ebd.

„Kunst und Kultur zusammenhängende soziale Hierarchien und Traditionen von Exklusionen [zu] problematisier[en].“²⁸ Gelingt es didaktisch, bei den Kindern eine Metaperspektive auf rassistische Darstellungen zu initiieren, könnte damit mitunter sogar noch im Hinblick auf eine machtkritische kulturelle Bildung mehr gewonnen sein, als mit dem Lesen von Texten, die Rassismuskritik quasi schon werkimmanent leisten. Der didaktische Aufwand wird in dieser Hinsicht vor allem in der Grundschule ungleich höher sein, aber dieser Aufwand könnte sich, sowohl für das Geschichtsbewusstsein als auch für das literarästhetische Lernen, lohnen.

Insofern ist es für einen rassismussensiblen Literaturunterricht tatsächlich eher ratsam, Texte auszusuchen, die eine Rassismuskritik werkimmanent leisten: Hier können insbesondere (Menschen-)Zoogeschichten wertvoll sein, die aus der Sicht der Ausgestellten bzw. generell nicht aus einer eurozentristischen Perspektive erzählt werden. Allein die Tatsache, dass in diesen Texten versucht wird den Ausgestellten eine Stimme zu geben, macht sie zu einem wertvollen Gegenstand für die schulische Lektüre. Marginalisierte Schüler*innengruppen finden in ihnen mitunter höheres Identifikationspotential. Bei Kindern, die der Hegemonialkultur angehören, können Fremdverstehen und Empathievermögen geschult werden. Einige Zoogeschichten tragen dazu bei, deutsche Geschichte anhand dieser Geschichten anders als bisher und „viellogischer“ erzählen zu können.²⁹ Außerdem sind (Menschen-)Zoogeschichten oft zwei- oder mehrsprachig und spiegeln damit eine gewisse sprachliche Diversität und Hybridität wider, die den Kindern aus ihrem Alltag bekannt ist.

Rainer Maria Rilkes Gedicht *Die Aschanti* und der kolonial-rassistische Diskurs um 1900

Interessanterweise leistet Rainer Maria Rilkes Gedicht über die im Wiener Zoo Ausgestellten Aschanti von 1902 beides. Auf den ersten Blick dekonstruiert es das im Zoo konstruierte kolonial-rassistische Wissen. Obwohl

²⁸ Maureen Maisha Auma: Kulturelle Bildung in pluralen Gesellschaften. Diversität von Anfang an! Diskriminierungskritik von Anfang an!, in: Weiße Flecken – Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung, hg. von Anja Schütze und Jens Maedler, München 2017, S. 61–76, online abrufbar unter der URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-pluralen-gesellschaften-diversitaet-anfang-diskriminierungskritik-anfang> [zuletzt abgerufen am 05.10.2021].

²⁹ Die Forderung nach dem Lesen viellogischer Texte und einem neuen Begriff von ‚Weltliteratur‘ stammt von Ottmar Ette: Die Literaturen der Welt. Transkulturelle Bedingungen und polylogische Herausforderungen eines prospektiven Konzepts, in: Ders.: WeltFraktale. Wege durch die Literaturen der Welt, Stuttgart 2017, S. 115–130, hier S. 118.

es aus europäischer Perspektive geschrieben ist, stellt es zum Teil die im Zoo konstruierten Blickanordnungen kritisch in Frage:

Keine Vision von fremden Ländern,
kein Gefühl von braunen Frauen, die
tanzen aus den fallenden Gewändern.

Keine wilde fremde Melodie.
Keine Lieder, die vom Blute stammten,
und kein Blut, das aus den Tiefen schrie.

Keine braunen Mädchen, die sich samtend
breiteten in Tropenmüdigkeit;
keine Augen, die wie Waffen flammten,

und die Munde zum Gelächter breit.
Und ein wunderliches Sich-verstehen
mit der hellen Menschen Eitelkeit.

Und mir war so bange hinzusehen.

O wie sind die Tiere so viel treuer,
die in Gittern auf und niedergehn,
ohne Eintracht mit dem Treiben neuer
fremder Dinge,
die sie nicht verstehn;
und sie brennen wie ein stilles Feuer
leise aus und sinken in sich ein,
teilnahmslos dem neuen Abenteuer
und mit ihrem großen Blut allein.³⁰

Im Gedicht artikuliert ein Ich seine Erwartungserstörung im Hinblick auf die im Zoo *Jardin d'Acclimatation* ausgestellten Aschanti. Der mögliche Augen-, Geruchs- und in vielen Fällen auch haptische Kontakt mit den Ausgestellten machen den Zoo letztlich zu einem ‚Dritten Raum‘, in dem die binären epistemologischen Zuschreibungen nach Homi Bhabha letztlich neu überprüft und ausgehandelt werden können.³¹ Und als ein Dritter Raum erscheint auch der Zoo in Rilkes Gedicht. Denn all die binären Zuschreibungen, die das Ich vermutete im Zoo zu erfahren, bestätigen sich für das Ich im Zoo eben nicht. All die mit den kolonialrassistischen Zuschreibungen einhergehenden Charakterisierungen der „braunen Frauen“ und „Mädchen“ als „wild“ oder „fremd“ kann das Ich im

³⁰ Rainer Maria Rilke: *Der Einsame; Die Aschanti*, in: Ders.: *Werke. Kommentierte Ausgabe in vier Bänden*, hg. von Manfred Engel und Ulrich Fülleborn, Bd. 1: *Gedichte 1895 bis 1910*, Frankfurt am Main/Leipzig 1996, S. 277f.

³¹ Vgl. Homi K. Bhabha: *Verortungen der Kultur*, in: *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*, hg. von Elisabeth Bronfen, Benjamin Marius und Therese Steffen, Tübingen 1997, S. 123–148.

Zoo nicht wahrnehmen. Ganz im Gegenteil nimmt der oder die Sprecher*in eher ein gegenseitiges „wunderliches Sich-verstehen“ mit den Aschanti wahr. Die durch den Zoo konstruierte Abwertung der Aschanti bestätigt sich für das Ich im Zoo also nicht. Es sieht eben „keine braunen Mädchen, die sich samten“, sich also übersexuell zeigen, und keine Menschen, die der Natur in irgendeiner Form näherstünden als es selbst. Vielmehr realisiert das Ich das Gegenteil. Die ausgestellten Menschen unterscheiden sich nämlich für es ganz wesentlich von den Tieren. Schließlich ist es ihm bei den Aschanti „bange hinzusehen“ und bei den Tieren nicht. Den ausgestellten Menschen spricht es Verstand zu, den Tieren nicht. Derart dekonstruiert das Gedicht die durch den Zoo konstruierte Differenz zwischen den Tieren und den Aschanti auf der einen Seite des Grabens und den Zoobesucher*innen auf der anderen Seite.

Doch diese Lesart muss unbedingt noch ergänzt werden. Im kolonialen Diskurs des 19. Jahrhunderts spielt die Scham eine hervorgehobene Rolle. Mit Darwin wird die Scham zu einem wichtigen Unterscheidungskriterium zwischen dem Menschlichen und dem Tierischen. In *Ausdruck der Gemüthsbewegungen bei dem Menschen und bei den Tieren* (engl. Erstausgabe von 1872) beschreibt er die Scham und das Erröten als anthropologische Konstanten.³² Infolge der populärwissenschaftlichen Verbreitung der Evolutionstheorie wurde dieses Abgrenzungskriterium dann zunehmend rassistisch gewendet. So äußert sich beispielsweise Fritz Schultze in *Psychologie der Naturvölker* (1898) über die verschiedenen Schamniveaus der Menschheit. In Bezug auf Alexander Sutherlands *The origin and growth of the moral instinct* von 1898 sieht er die Aschanti als mittlere Barbaren, die zwar oberhalb der Naturvölker, aber immer noch unterhalb der Kulturvölker stünden. Rilkes Gedicht wiederholt ganz unmerklich dieses Wissen und ist damit auch Literatur, die affirmierend auf den Kolonialdiskurs wirkt. Denn es stellt die Scham des Ichs in den Mittelpunkt: „Und mir war so bange hinzusehen“. Das Ich hat Angst seine Identität angesichts eines möglichen Angeblicktwerdens von den Aschanti in Frage stellen zu müssen. Das Ich erkennt, dass es auch als Besucher im Zoo zum Angeblickten und damit zum Objekt im Erleben eines Anderen werden kann.³³ Obwohl es die Aschanti sind, die sich oberkörperfrei und wild für jedermann präsentieren müssen, spricht das Gedicht eben nicht über die Scham der Aschanti, zumindest nicht direkt. Allerdings muss betont wer-

³² Vgl. folgend Stephan Besser: Schauspiele der Scham, in: Mit Deutschland um die Welt, hg. von Alexander Honold und Klaus R. Scherpe, Stuttgart 2014, online abrufbar unter der URL: https://doi.org/10.1007/978-3-476-02955-3_21 [zuletzt abgerufen am 05.10.2021].

³³ Vgl. diesbezüglich ausführlich: Jean Paul Sartre: Der Blick, in: Ders.: Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie. Gesammelte Werke in Einzelausgaben, Bd. 3, Reinbek bei Hamburg, S. 457–538.

den, dass das Ich hier trotzdem die koloniale Ideologie ein Stück weit subvertiert. Das Ich schämt sich nämlich die Aschanti anzuschauen. Im Kolonialdiskurs hingegen wird, zum Beispiel von Schultze, propagiert, man müsse sich der Betrachtung der Halbwilden wie der Aschanti nicht schämen, weil ihnen selbst ihre Blöße nicht peinlich sei.

Vor diesem Hintergrund ist die Frage, ob das Gedicht Rassismen enthält, nicht eindeutig zu beantworten. Und damit ist auch die didaktische Frage, ob ein Gedicht wie dieses aus dem Schulkanon ausgeschlossen werden sollte, keine einfache. Ich plädiere aus oben genannten Gründen in jedem Fall dafür, es nicht auszusortieren, sondern es im Literaturunterricht zu nutzen. Denn es auszusortieren würde erneut die ohnehin schon kaum in Schulen thematisierte Kolonialgeschichte Deutschlands weiter in die Unsichtbarkeit hineinführen.

Vorschläge für einen Umgang mit Rainer Maria Rilkes Gedicht *Die Aschanti. Jardin d'Acclimatation* (1902) im Literaturunterricht der Grundschule

Für den Einstieg sollten die Begriffe ‚Rassismus‘ und ‚Kolonialismus‘ bereits in der Klasse eingeführt sein. Dafür empfehle ich *Das Buch vom Antirassismus*.³⁴ Es ist aus dem Englischen für den deutschen Sprachraum angepasst worden und liefert zahlreiche praktische Übungen und Beispiele, wie man sich mit Kindern diesem schwierigen Thema annähern kann.

Vor der eigentlichen Textbegegnung sollten zunächst einzelne Zoo-geschichten der Kinder mündlich vorgetragen werden: Warst du schon einmal im Zoo?, Was hast du da alles gesehen?, Wie hast du dich im Zoo gefühlt? etc. Diese Fragen legitimieren sich dadurch, das hat Cornelius Holtorf ausführlich erörtert, dass der Zoo ein spezifischer „Ort der Erinnerung“ ist.³⁵ Die Kinder können die im Zoo gemachten Erfahrungen reaktualisieren und sich so zunächst allgemein auf das Thema einstimmen.

Davon ausgehend kann die Lehrkraft in die eigentliche Thematik des Menschenzoos einführen. Ein Rollenspiel böte sich hier theoretisch an. In einem einführenden Rollenspiel könnten die ‚ausgestellten‘ Kinder nachempfinden, wie es ist, von anderen ‚angegafft‘ zu werden.³⁶ Die Kinder spürten am eigenen Leib nach, wie es ist, von anderen im Zoo angeblickt

³⁴ Tiffany Jewell / Aurélia Durand: *Das Buch vom Antirassismus*. 20 Lektionen, um Rassismus zu verstehen und zu bekämpfen, Berlin 2020.

³⁵ Vgl. auch Cornelius Holtorf: *Der Zoo als Ort der Erinnerung*, in: *Mensch, Tier und Zoo. Der Tiergarten Schönbrunn im internationalen Vergleich vom 18. Jahrhundert bis heute*, hg. von Mitchell G. Ash, Böhlau 2008, S. 345–361, hier S. 345–349.

³⁶ Vgl. für diese Vorgehensweise: Volker Frederking: *Identitätsorientierter Literaturunterricht*, in: *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Bd. 2: *Literatur- und Medien-didaktik*, hg. von dems. und Axel Krommer, 2. Aufl. Hohengehren 2021, S. 427–470, hier S. 456f.

zu werden. Damit könnte ein erster Zugang zum Thema gelegt werden, der jenseits des sprachlich-kognitiven liegt, und könnten damit die Kinder, deren Wahrnehmungsebenen in dieser Hinsicht (noch) nicht allzu stark ausgeprägt sind, ‚da abgeholt werden, wo sie stehen‘. Im Zoo stehen leibliche Erfahrungen im Mittelpunkt, die auch im Gedicht in den Vordergrund rücken. Insbesondere steht – auch schon visuell metapoetisch – das Anblicken und Angeblicktwerden im Mittelpunkt. Allerdings gäbe es verschiedene Kritikpunkte an einem derartigen Rollenspiel. Zum einen spielte man damit eine quasi rassistische Szene nach, was an sich schon höchst problematisch ist. Schlimmer würde es noch, wenn die Lehrkraft ausschließlich marginalisierte Kinder für die Seite der Ausgestellten auswählte. Zum anderen könnte es sein, dass die Szenerie dazu anregt, dass Kinder sich über die ‚Ausgestellten‘ lustig machen. Dann wäre zwar eine Einstimmung auf das Thema erreicht, aber das Ziel doch verfehlt. Andererseits könnte man erwidern, dass es der Modus des Schauspiels und des Nachspielens ist, der das ganze legitimiert. Insgesamt würde dieses Spiel ohnehin nur kurz andauern. Und die Kinder würden dadurch, dass anschließend darüber gesprochen wird, schnell erfahren, was an seiner Situation wie dieser problematisch ist. Insgesamt ließe sich dieses durchaus nachvollziehbare Problem leicht umgehen, indem man ein Bild von einem eingesperrten Affen im Zoo zeigt. Denn der Affe ist den Kindern gleichermaßen nah wie fern.³⁷ In besonderer Weise bietet es sich an, einen Ausschnitt aus dem zookritischen Film *Nénette* von Nicolas Philibert zu zeigen.³⁸ In dem Film wird eine in Paris ausgestellte, sehr alte Orang-Utan-Dame (nur in Gefangenschaft werden Orang-Utans so alt wie Nénette) in ihrem Alltag gezeigt. Die Kamera nimmt zwar die Sicht der Besucher*innen ein, steht aber noch hinter ihnen, so dass schon dadurch die reine Identifikation mit den Zoobesucher*innen gebrochen wird. Die Geräuschkulisse ist schon nach wenigen Minuten ohrenbetäubend laut und die Kommentare der Kinder wiederholen sich bereits nach wenigen Minuten in redundanter Weise. Bereits beim Zeigen eines Ausschnitts erregt die Situation von Nénette derart viel Mitleid, dass die Kinder dieses auch schnell artikulieren werden. Dieses Vorgehen ließe sich zusätzlich mit den Thesen John Bergers begründen. Denn ihm zufolge spüren Kinder anders als die bereits im biopolitischen Sinne normalisierten Erwachsenen, dass die Tiere im Zoo zu einem reinen Schau- und Wissensobjekt verkommen und nichts anderes mehr sind als ein „Denkmal für die Un-

³⁷ Vgl. dazu ausführlich: Virginia Richter: „Blurred copies of himself“. Der Affe als Grenzfigur zwischen Mensch und Tier in der europäischen Literatur seit der Frühen Neuzeit, in: Topographien der Literatur. Germanistische Symposien Berichtsbände, online abrufbar unter der URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-476-05571-2_30 [zuletzt abgerufen am 05.10.2021].

³⁸ Nicolas Philibert / Serge Lalou: *Nénette*, Frankreich 2010. [Film]

möglichkeit“ der Begegnung zwischen Mensch und Tier.³⁹ Entsprechend sei das natürliche und ursprüngliche Gefühl der Kinder im Zoo ohnehin das der Enttäuschung.⁴⁰ Eine Tatsache, die im Film von den Kindern deutlich artikuliert wird. Anknüpfend an den zookritischen Film *Nénette* werden die Kinder dieses Gefühl einfacher hervorholen und artikulieren können und ihr Mitleid mit der Äffin entsprechend zum Ausdruck bringen. Von dieser Situation ausgehend könnte die Lehrkraft den Kindern davon berichten, dass in der Kolonialzeit auch Menschen ausgestellt wurden. Das Gefühl des Verschwindens von etwas Ursprünglichem, das nach Berger mit dem Verschwinden des Tiers einhergeht (wofür der Zoo ein Mahnmal ist), wird die Kinder schnell dazu bringen, auch das Unrecht zu spüren, das mit der Ausstellung von Menschen einherging.

Diese Anbahnung ließe sich mit Hilfe verschiedener Bildmaterialien von Menschenzooausstellungen zusätzlich unterstützen, wobei zu überlegen wäre, inwiefern man den kolonial-rassistischen Blick wiederholt oder ob es nicht vielmehr legitim ist, diese Bilder als historische Dokumente zu betrachten. Um diese Gefahr zu umgehen, schlage ich vor, mit gemalten Werbeplakaten für den Menschenzoo zu beginnen oder mit gemalten Szenen aus dem Menschenzoo. Denn so werden keine konkreten Personen gezeigt und erneut degradiert. Außerdem ist bei den gemalten Werbeplakaten der Konstruktcharakter einfacher zu erfassen.⁴¹

Bereits bei einem Werbeplakat wie diesem könnte man mit den Kindern darüber diskutieren, was an ihm problematisch ist. Zum Beispiel könnten die Schüler*innen mutmaßen, warum die Menschen nackt gezeichnet sind. Außerdem könnte man die Kinder fragen, ob eine derartige Zeichnung wohl angemessen ist und ob sie selbst gerne so gezeichnet werden würden. Man könnte sie darüber aufklären, dass es sich bei den ausgestellten Menschen nicht um Menschenfresser handelte, sondern es sich dabei um ein kolonialistisches Vorurteil handelt.

³⁹ Vgl. Berger [Anm. 9], S. 24.

⁴⁰ Vgl. ebd., S. 30f.

⁴¹ Auf diesem gezeichneten Plakat sieht man eine Bude, auf der die Überschrift „Menschenfresser! lebend.“ steht. Dies bezieht sich auf die zentral ausgestellten *Schwarzen. Diese tragen nur einen Lendenschutz. Ihre Münder und Lippen sind breit. Alle kolonialen Vorurteile werden also mit diesem Plakat affirmiert. Rechts über dem Eintrittsschild, das mit „Eintritt 20 Pf. Kinder die Hälfte“ beschriftet ist, sitzt ein Affe, der einem im Hintergrund gezeichneten *Schwarzem sehr ähnlich sieht. Damit stellt das Plakat einen evolutionären Bezug her zwischen *Schwarzen und Affen. Die Menschenmenge links im Hintergrund besteht nur aus *Weißen (damit meine ich ebenfalls nicht die Hautfarbe, sondern Menschen, die auf Basis ihrer Hautfarbe Privilegien genießen). Die vermeintliche Wildheit der Ausgestellten wird zudem dadurch unterstrichen, dass die Ausstellerin einen Knochen in der Hand hält – ein Verweis auf den vermeintlichen Kannibalismus der Ausgestellten.



Abb. 2: Joachim Zeller: Koloniale Bilderwelten. Zwischen Klischee und Faszination. Kolonialgeschichte auf frühen Reklamesammelbildern, Augsburg 2008, S. 166.

Nach dieser Einführung bietet es sich an, eine Überleitung zu Rilkes Gedicht zu schaffen, indem den Kindern von einer Person erzählt wird, die auch in einen derartigen Menschenzoo gegangen ist und davon sehr schockiert war. Das Gedicht Rilkes zeigt ein Ich, das einen solchen Menschenzoo besucht hat. Die ersten drei Strophen des Gedichts von Rilke können vorgelesen werden, um die Kinder von der Prozessebene des Lesens zu entlasten.⁴² Beim Vorlesen sollte die Lehrkraft darauf achten, die Wiederholungen des Pronomens „kein“ besonders hervorzuheben. Denn dadurch sticht die Enttäuschung des Ichs besonders hervor, und die Kinder können im Rahmen eines Vorlesegesprächs in Anknüpfung an die Einstiegsdiskussionen leichter die Gefühle des Ichs rezipieren.⁴³ Denn es ist diese Identifikation mit den Empfindungen des Ichs, welche die Kinder in besonderer Weise die im Zoo konstruierten binären Oppositionen in Frage stellen lässt. Und es ist eben diese Einfühlung, die in besonderer Weise dazu führen kann, auch die in unserer Gesellschaft vorherrschenden rassistischen Oppositionen insgesamt kritisch zu beüben. Im Zuge dessen könnte die Lehrkraft darauf hinweisen, dass das Ich hier realisiert,

⁴² Ich arbeite dahingehend mit dem Lesekompetenzmodell von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung, 9. Aufl. Hohengehren 2020.

⁴³ Vgl. dazu: Kaspar H. Spinner: Gesprächseinlagen beim Vorlesen, in: Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht, hg. von Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner, 3. Aufl., Hohengehren 2014, S. 291–307.

dass die echten ausgestellten Aschanti für das Ich nichts mit dem zu tun haben, wie sie in den Plakaten dargestellt sind. Anschließend ließe sich fragen, was genau das Ich nämlich alles nicht im Zoo zu sehen bekommt und wie das im Gedicht zum Ausdruck kommt. Das Ich sieht nämlich „keine Vision von fremden Ländern“ und sieht auch keine „tanzen[den] braunen Frauen“. Außerdem hört es „keine fremde[n] Melodien“. Danach ließe sich die nächste Strophe und der Einzellers vorlesen. In einem produktionsorientierten Unterricht könnten die Schüler*innen aufschreiben, warum dem Ich „so bange“ ist hinzusehen.⁴⁴ Als Variation dazu und als Anregung zum Wechsel der Perspektive bietet sich hier an, die Kinder auch einen Monolog aus Sicht eines oder einer ausgestellten Aschanti schreiben zu lassen. Der Arbeitsauftrag könnte lauten: Wie haben sich wohl die Aschanti gefühlt, dass sie so nackt ausgestellt wurden und alle sie anguckten? Schreibe einen Tagebucheintrag! Zum Schluss kann noch die letzte Strophe vorgelesen und im Zuge dessen gefragt werden, ob das Ich es wohl in Ordnung findet, dass die Tiere eingesperrt werden. Im Sinne der Animal Studies ließen sich hier weitere Diskussionen darüber initiieren, wie die Grenze zwischen Mensch und Tier überhaupt gezogen werden kann.⁴⁵ Zumindest in weiterführenden Schulen könnte von dieser Unterrichtseinheit ausgehend noch die dem Gedicht inhärente Ambivalenz in der Rezeption des Kolonialdiskurses herausgearbeitet werden. Es könnte gefragt werden, warum der Vers „Und mir war so bange hinzusehen“ so exponiert im Gedicht steht. Die Scham des Ichs steht im Mittelpunkt und nicht etwa die Scham der Aschanti, die sich halbnackt anschauen lassen müssen. Dass dieses Gedicht also insgesamt aus einer eurozentristischen Perspektive geschrieben ist, dürfte auch den Schüler*innen schnell auffallen. Um diese Perspektive zu ergänzen und zu relativieren, könnte auch hier ein Auftrag im Rahmen eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts sein, ein Gedicht im gleichen Stil zu schreiben, das die Scham der Aschanti in den Mittelpunkt stellt. Je nach Klassenstufe und ihren Kompetenzniveaus könnten die Schüler*innen auch zuvor dazu aufgefordert werden, im Internet über diese Gruppe zu recherchieren oder sich einen Lehrfilm über die Geschichte der Aschanti in Ghana anzuschauen.

Die Tagung *Neue Perspektiven auf eine kultur- und humanwissenschaftlich orientierte Deutschdidaktik – Interdisziplinäre und internationale Sichtweisen*

⁴⁴ Vgl. zu der Methode des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts einführend: Kaspar H. Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur, in: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, hg. von Günter Lange, Hohengehren 2000, S. 978–990.

⁴⁵ Vgl. dazu einführend: Roland Borgards: Einleitung. Cultural Animal Studies, in: Tiere. Kulturwissenschaftliches Handbuch, hg. von dems., Stuttgart 2016, S. 1–7.

auf eine rassismussensible Lehre und Ausbildung an Schulen und Universitäten hat es sich zur Aufgabe gemacht, „auch kanonisierte Texte oder aktuelle Kinder- und Jugendliteratur auf ihren Beitrag zur Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz hin [zu] befrag[en].“⁴⁶ Das Gedicht von Rilke eignet sich hervorragend für dieses Anliegen, denn es regt subjektivierungskritische Lesarten in besonderer Weise an. Die von Simon und Fereidooni geforderte „Standpunktreflexivität“ kann in gleich mehrfacher Hinsicht gefördert werden.⁴⁷ Die Analyse der Kommunikationssituation im Gedicht – wer adressiert wen? – regt Fragen zu unserer Erinnerungskultur an, die oft allzu eurozentristisch geprägt ist. So kann das Gedicht gut dazu genutzt werden, „über das (historische) Entstehen von Bildern vom Anderen“ nachzudenken.⁴⁸ Als Gedicht über einen Besuch im Menschenzoo stellt es zwar die dort konstruierte, hierarchische Binarität von *Schwarz und *Weiß in Frage, reproduziert aber auch fast unmerklich koloniales Denken. Nicht zuletzt, weil die Sicht der Ausgestellten im Gedicht keinen Platz findet, der Zugang zu diesem Teil der Geschichte also wiederholt über das *weiße*, männliche Ich möglich gemacht wird, perpetuiert es letztlich den Blick auf den Anderen, den es ja eigentlich in Frage stellen wollte. Über die Kritik an der Perspektive des Gedichts können also größere Fragen über (literarische) Geschichtserzählungen insgesamt angestoßen und literarisches und interkulturelles Lernen miteinander verbunden werden.

⁴⁶ Karina Becker: Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht. Hybridität und Diversität in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur, in: Tendenzen der Gegenwartsliteratur. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven, hg. von Marijana Jeleč, Frankfurt am Main 2019, S. 239–258, hier S. 241.

⁴⁷ Nina Simon / Karim Fereidooni: Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken, in: Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, hg. von dens., Wiesbaden 2020, S. 1–17, hier S. 6.

⁴⁸ Vgl. hierzu in diesem Band: Karina Becker: Grundlagen eines rassismussensiblen Literaturunterrichts, S. 9.

Annette Kliewer

Das N-Wort vermeiden?

Critical Whiteness und Ödön von Horváths *Jugend ohne Gott* im Literaturunterricht der Mittelstufe

Als ich in meiner zehnten Klasse Ödön von Horváths *Jugend ohne Gott* austeile, gibt es einen kleinen Aufruhr: Das erste Kapitel heißt *Die Neger*.¹ Ein Schüler hat Schwarze Haut und seine Mitschüler*innen rufen laut: „Eh, hier geht es um dich, Neger!“ Der Schwarze Schüler lacht mit, ich komme gleich mit der Moralkeule: „Das Wort möchte ich nicht hören.“ Sehr überzeugend ist meine Intervention aber nicht, denn die Reaktion der Schüler*innen lautet: „Aber in der für die Klasse gewählten Ganzschrift steht es doch auch!“

Sollen wir ein Buch lesen, das so offen rassistische Ausdrücke enthält? Beim Weiterlesen wird klar, dass der Autor sicher nicht die Gefühle von People of Color verletzen wollte. Aber trotzdem regt sich Widerstand in der Klasse, denn selbst die rechtsextremsten Hetzer*innen in unserer Gesellschaft wissen doch heute, dass man nicht mehr das N-Wort benutzen soll. Sie tun es trotzdem, um zu provozieren, und der Rest der Gesellschaft benutzt verschämt hinter vorgehaltener Hand nur noch den Begriff ‚N-Wort‘. Die Mehrheit der Schüler*innen in unseren Klassenzimmern wird von der Position der ‚weißen Normalität‘ aus denken, doch angesichts der aktuellen Diskussionen zu Black Lives Matter ließe sich eine Sensibilisierung für Critical Whiteness auch an diesem Beispiel erarbeiten. Hintergrund meiner Ausführungen zu diesem Text sind praktische Erfahrungen in einer zehnten Klasse und die Erarbeitung einer neuen Textausgabe mit Kopiervorlagen in der *Cornelsen Literathek* (2020).²

Jugend ohne Gott – das N-Wort im Text

Ödön von Horváths Roman *Jugend ohne Gott* aus dem Jahr 1937 gehört zu den Klassikern des Deutschunterrichts. Aus der Ich-Perspektive eines Lehrers wird von dem Generationenkonflikt in der nationalsozialistischen

¹ Ödön von Horváth: *Jugend ohne Gott* [1937], herausgegeben von Anne Steiner und Florian Radvan, bearbeitet von Annette Kliewer (Kommentar und Materialien), Berlin 2020, S. 17. Im Folgenden zitiert nach dieser Ausgabe unter Verwendung der Sigle ‚JOG‘ und Seitenbeleg im laufenden Text.

² Ebd.

Gesellschaft erzählt. Das N-Wort benutzt Horváth vom Titel des ersten Kapitels bis zum letzten Satz („Der Neger fährt zu den Negern“ [JOG, 146]), als sich der vom Dienst suspendierte Lehrer aufmacht, um in Afrika eine neue Wirkungsstätte zu finden.

Im ersten Kapitel wird die grundlegende Auseinandersetzung mit dem Begriff ausführlich geschildert, auf die auch im Rest des Romans immer wieder angespielt wird. Der Lehrer, hier personaler Ich-Erzähler, korrigiert die Aufsätze seiner Schüler*innen:

„Alle Neger sind hinterlistig, feig und faul.“
 Zu dumm! Also das streich ich durch! Und ich will schon mit roter Tinte an den Rand schreiben:
 ‚Sinnlose Verallgemeinerung!‘ – da stocke ich. Aufgepasst, habe ich denn diesen Satz über die Neger in letzter Zeit nicht schon mal gehört? Wo denn nur? Richtig: Er tönte aus dem Lautsprecher im Restaurant und verdarb mir fast den Appetit.
 Ich lasse den Satz also stehen, denn was einer im Radio redet, darf kein Lehrer im Schulheft streichen. (JOG, 19)

Schon hier wird deutlich: Der Rassismus der Jugendlichen ist nur Teil eines allgemeinen, gesellschaftlich anerkannten strukturellen Systems. Die Jugendlichen geben also nur das wieder, was man ihnen beigebracht hat. Der Lehrer reagiert auf den Rassismus seiner Schüler mit einer hilflosen Bemerkung, die schließlich diesen noch verstärkt:

„Du schreibst“, sagte ich, „dass wir Weißen kulturell und zivilisatorisch über den Negern stehen, und das dürfte auch stimmen. Aber du darfst doch nicht schreiben, dass es auf die Neger nicht ankommt, ob sie nämlich leben könnten oder nicht. Auch die Neger sind doch Menschen.“ (JOG, 22)

Diese Begründung der Menschenwürde Schwarzer Menschen kann heute nur noch als Parodie bürgerlicher Hilflosigkeit gelesen werden, die nicht aufdeckt, dass die Unterscheidung von ‚Rassen‘ erst die Ungleichbehandlung zur Folge hat. Das Problem ist ja nicht, dass es Unterschiede zwischen den Menschen gibt, sondern, dass diese Unterschiede zu Problemen gemacht werden.³ Doch selbst die vorsichtige Abwehr des Lehrers wird von den Schülern (vgl. JOG, 26), aber vor allem von dem Vater eines Schülers, als negativ bewertetes ‚Gutmenschentum‘ abgetan:

³ Vgl. Grada Kilomba: Das N-Wort, online abrufbar unter der URL: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora/59448/das-n-wort?p=all> [zuletzt abgerufen am 13.07.2021].

„Sie sind sich wohl noch nicht im Klaren darüber, was eine derartige Äußerung über die Neger bedeutet?! Das ist Sabotage am Vaterland! Oh, mir machen Sie nichts vor! Ich weiß es nur zu gut, auf welch heimlichen Wegen und mit welch perfiden Schlichen das Gift ihrer Humanitätsduselei unschuldige Kinderseelen zu unterhöhlen trachtet!“⁴ (JOG, 24)

Die Reaktion des Lehrers auf die Angriffe, die von Eltern und Schülern gegen ihn vorgebracht werden, zeigen seinen eigenen, untergründigen Rassismus:

Da sitzen sie nun vor mir. Sie hassen mich. Sie möchten mich ruinieren, meine Existenz und alles, nur weil sie es nicht vertragen können, dass ein Neger auch ein Mensch ist. Ihr seid keine Menschen, nein! [...] Nein, ich werde euch von nun ab nur mehr erzählen, dass es keine Menschen gibt außer euch, ich will es euch so lange erzählen, bis euch die Neger rösten! Ihr wollt es ja nicht anders! (JOG, 28)

Im Text kommen Schwarze Menschen selbst nie zu Wort, sondern man spricht nur über sie. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Bezeichnung ‚Neger‘ nicht nur ein Wort ist, das sich allein auf die Hautfarbe bezieht. Eine positive Einstellung zum Rassismus wird nämlich auch mit einer grundsätzlichen Kritik an den Werten der Gesellschaft verknüpft – etwa wenn der Lehrer über den verstorbenen W. nachdenkt (vgl. JOG, 41) oder wenn er die allgemeine Ideologie der Gesellschaft darstellt: „Durch die Straßen marschierten die Mädchen, die den verschollenen Flieger suchen, die Jungen, die alle Neger sterben lassen, und die Eltern, die die Lügen glauben, die auf den Transparenten stehen. Und die sie nicht glauben, marschieren ebenfalls mit.“ (JOG, 112) Der Lehrer wird selbst sogar von seinen Schülern als „Neger“ (JOG, 119) bezeichnet, es steht also sein Status, sein Außenseitertum, seine Opposition zum Rest der Gesellschaft im Fokus.⁵ In dem Kapitel *Der Club greift ein* solidarisieren sich die Clubmitglieder über diese Bezeichnung mit ihm (vgl. JOG, 116). Der Roman endet mit einer Zusammenfassung, die die Argumentation vom Anfang noch einmal aufgreift. Da der Lehrer seine Anstellung verloren hat, bietet ihm der Pfarrer eine neue an:

⁴ Verstärkt wird dies noch durch das Schreiben der Mutter an diesen Schüler: „Du sollst ihm nur immer weiter Bericht erstatten, ob der Lehrer nicht wieder solche Äußerungen fallen lässt wie über die Neger. Lass nur nicht locker! Vater bricht ihm das Genick! Es grüßt und küsst Dich, mein lieber Otto, Deine liebe Mutti.“ (JOG, 66)

⁵ Nicht zufällig heißt die erste Verfilmung aus dem Jahr 1971: *Wie ich ein Neger wurde* (BRD, Roland Gall).

„Ich hätte eine Stellung für Sie. [...].“

„In Afrika.“

„Bei den Negern?“ Es fällt mir ein, dass ich ‚der Neger‘ heiße, und ich muss lachen.

Er bleibt ernst.

„Warum finden Sie das so komisch? Neger sind auch nur Menschen!“

Wem erzählen Sie das?, möchte ich ihn fragen. (JOG, 125)

Anschließend findet sich eine rassismus- und kolonialkritische Abschlussbemerkung des Romans, die über die harmlose ‚Neger sind auch nur Menschen‘-Bemerkung des Anfangs hinausgeht: „Ich überlege. Heute glaube ich an Gott, aber ich glaube nicht daran, dass die Weißen die Neger beglücken, denn sie bringen ihnen Gott als schmutziges Geschäft.“ (JOG, 125)

Es wird deutlich, dass Horváth dem Rassismus seiner Zeit mit einer Sprache begegnet, die selbst als rassistisch bezeichnet werden kann. Gleichzeitig verweist seine Kritik aber auch auf eine postkoloniale Perspektive, die zeigt, dass der hilflose Antirassismus Teil des Systems ist, dass also der Lehrer selbst keine ‚weiße Weste‘ hat – ähnlich wie die Leser*innen selbst.

Critical Whiteness im Deutschunterricht

Critical Whiteness ist ein Konzept, das sich in den USA seit Beginn der 1990er Jahre herausbildete, vor allem in Abgrenzung zu den Black Studies, die das Erleben von Marginalisierten im Blick hatten. Stattdessen sollte nun die Konstruktion des *Weißen* als des ‚Normalen‘ im Vergleich zum Abweichenden in den Blick genommen werden. Für *Weiße* schien das Problem des Rassismus erst durch die Anwesenheit von Schwarzen aufzutreten, die ‚rassifiziert‘ wurden. Die eigene Position, die eigenen Privilegien wurden nicht in den Blick genommen, weil *weiße* Menschen sich meistens als ‚normal‘ und ‚farblos‘ wahrnahmen. Ausgehend von dem Konzept der Critical Whiteness hat sich auch in Deutschland die Kritische Weißseinsforschung seit der Jahrtausendwende entwickelt. Übertragen auf den Literaturunterricht ist demnach Rassismus Teil der Lebenswirklichkeit aller Menschen, die in Deutschland leben, unterrichtet werden und selbst unterrichten, weil jede Person sozialisationsbedingt rassistisches Wissen besitzt und weitertradiert. Es gibt keine rassismusfreien Räume, sondern nur rassismussensible Herangehensweisen.

Nach der Definition von Maureen Maisha Eggers lassen sich vier Elemente finden, die „Rassismus als gesellschaftliches Ordnungsprinzip“ ausmachen: erstens die „Markierungspraxis“, nach der *weiße* und nicht-*weiße* Menschen in Kategorien eingeteilt werden, zweitens die „Differenzierungspraxis“, nach der rassistisch markierten Menschen unterschiedliche Merkmale zugeschrieben werden, drittens die „hierarchische Positio-

nierung“, nach der Menschen ein minderwertiger moralischer Status zugeschrieben wird, und viertens die „Ausschlusspraxis“, nach der Menschen aus dem „zivilpolitischen Regulationssystem“ ausgeklammert werden.⁶ Diese vier Kategorien lassen sich auch auf literarische Texte übertragen: Postkoloniale Ansätze der Literaturdidaktik, wie sie vor allem Magdalena Kießling in ihrer Doktorarbeit *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik* ausführt⁷, betonen, dass aufzudecken wäre, wo literarische Texte Diskurse enthalten, die ‚weiße Normalität‘ zementieren. Dabei wird der Begriff *weiß* von Kießling sehr viel weiter gefasst – als Metapher für eine „kulturell hegemoniale Positionsbestimmung“⁸, die als herrschendes antisemitisches, rassistisches, sexistisches System ‚Fremdes‘ als ‚Anderes‘ ausgrenzt. Eine kritische *Weißseins*-Pädagogik habe „nicht die Abschaffung von *Weißsein*“ zum Ziel, „sondern das Erreichen eines kritisch-reflexiven Bewusstseins“.⁹ Die Aufgabe des Literaturunterrichts sei es demnach, die Logik dieses Systems in der Literatur nachzuweisen und damit eine rassismuskritische Sensibilität bei den Schüler*innen zu entfalten. Dabei greift sie auf Modelle einer postkolonialen Diskursanalyse zurück, die poetische Strukturen der Texte in den Blick nehmen, nicht nur explizite Aussagen. Dazu gehört etwa die Analyse der Erzählperspektive, der Raumsemantik, der Verwendung der Sprache oder der Figurenzeichnung. Im Zentrum steht hier die These, dass auch literarische Texte dazu dienen, bei den Lesenden eine Sichtweise auf die Welt zu verfestigen, nach der das Normale der Blick der ‚Weißen‘ ist und die ‚Anderen‘, vor allem die People of Color, nur auftauchen, um diese These zu stützen. Sie bekämen keine eigenen Geschichten, keine eigenen Entwicklungsmöglichkeiten als Individuen, sondern dienten nur dazu, die Grenze zum Fremden zu markieren.

Aufgabe der Literaturdidaktik ist es, auf die pädagogischen Ausgangsbedingungen in den Klassenzimmern einzugehen. In den Schulen in Deutschland ist Rassismuskritik jedoch immer noch kein für alle Fächer präsent Thema. Der Politikdidaktiker Karim Fereidooni zeigt dabei

⁶ Maureen Maisha Eggers: Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland, in: *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, hg. von Grada Kilomba, Peggy Piesche, Susan Arndt [u.a.], 2. Aufl. Münster 2009, S. 57.

Vgl. dazu auch: Arnold Farr: Wie Weißsein sichtbar wird. Aufklärungsrassismus und die Struktur eines rassifizierten Bewusstseins, in: *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, hg. von Grada Kilomba, Peggy Piesche, Susan Arndt [u.a.], 2. Aufl. Münster 2009, S. 40–55.

⁷ Magdalena Kießling: *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*, Bielefeld 2020.

⁸ Ebd., S. 55.

⁹ Ebd., S. 57.

folgende grundlegende Probleme auf, die ich jeweils auf unser Textbeispiel übertragen möchte:

„Diagnosen als Skandal“¹⁰: Rassismus werde nicht als strukturelles Problem der deutschen Gesellschaft gesehen, sondern einzelne rassistische Äußerungen oder Handlungen würden als „skandalöse Tat“ hervorgehoben, die rassistische Alltagspraxis werde dadurch übersehen.

Der Bezug zu Horváths Roman macht deutlich, dass ein Autor, dessen Ziel es war, Rassismus zu kritisieren, diesen indirekt noch verfestigt hat, indem er einer rassistischen Sprache und Denkweise verhaftet blieb. Eine Relektüre in heutiger Zeit wird zeigen, dass es nicht ausreicht, den Blickwinkel des antirassistischen Lehrers gegen die rassistischen Schüler*innen einzunehmen, sondern, dass eine grundlegende Infragestellung von ‚weißer Normalität‘ notwendig ist. Hier kann man sich auf Konzepte der Critical Whiteness-Forschung stützen, die in den letzten Jahrzehnten auch in Deutschland aufgegriffen wurden.¹¹ Auf den ersten Blick wird das Problem des Rassismus im Roman an den Rand geschoben, gerade die wachsende Identifizierung des Lehrers mit ‚den Negern‘ führt aber zu einer umfassenderen Sicht: Nicht nur Schwarze werden als ‚anders‘ wahrgenommen, sondern alle, die nicht den Werten der herrschenden Dominanzgesellschaft entsprechen.

„Verlagerung in den (Rechts-)Extremismus“¹²: Rassismus werde als Problem einer kleinen Gruppe aus dem rechtsextremen Milieu angesehen, es werde dabei übersehen, dass die bürgerliche Mitte und damit auch der schulische Kontext rassistisch funktionierten und Rassismus (re-)produzierten.

Der Roman ist 1937 entstanden, zu einer Zeit, in der das nationalsozialistische Regime Rassismus für einen großen Teil der Bevölkerung als normale Doktrin akzeptabel erscheinen ließ. Es gehört zu den Kernaussagen des Romans, dass aber auch der Lehrer, der sich selbst als Außenseiter wahrnimmt, schon zum Teil dieses Systems geworden ist. Er meint, was

¹⁰ Vgl. Karim Fereidooni: Rassismuskritik für Lehrer*innen und Peer im Bildungsbereich. Zwei Praxisbeispiele aus dem Schulunterricht, online abrufbar unter der URL: <https://schwarzkopf-stiftung.de/rassismuskritik/> [zuletzt abgerufen am 13.7.2021]; Karim Fereidooni / Mona Massumi: Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, online abrufbar unter der URL: <https://www.bpb.de/apuz/212364/rassismuskritik-in-der-lehrerausbildung> [zuletzt abgerufen am 13.07.2021].

¹¹ Vgl. Ursula Wachendorfer: Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität, in: AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland, hg. von Susan Arndt, Münster 2001, S. 87–101; Charlotte Wiedemann: Der lange Abschied von der weißen Dominanz, Frankfurt am Main 2019.

¹² Fereidooni [Anm. 10].

einer im Radio redet, „darf kein Lehrer im Schulheft streichen“ (JOG, 19), und akzeptiert damit die herrschende Meinung.¹³

„Kulturalisierung“¹⁴: Es werde heute weniger mit der biologischen Rasse argumentiert, sondern mit einer kulturellen Zugehörigkeitsunterscheidung, was fiktive kulturelle Grenzziehungen begünstige.

Der Roman argumentiert noch offen mit dem Begriff ‚Rasse‘, verknüpft mit einer naiven Rechtfertigung im Sinne von ‚Alle Rassen sind gleich viel wert, weil sie alle Menschen sind‘. Ähnliche Argumentationsmuster finden sich noch heute in der Alltagsdiskussion, auch wenn der biologistische mittlerweile eher einem kulturalistischen Rassismus gewichen ist, und es wäre weitergehend für beide Formen zu sensibilisieren.

„Verschiebung in die Vergangenheit“¹⁵: Rassismus werde als ein historisches Problem bis 1945 angesehen, der aktuelle Rassismus werde nicht wahrgenommen.

Die Lektüre eines historischen Romans kann diese Vorstellung noch verstärken. Gerade der parabelhafte Charakter des Textes führt aber auch zu einer überzeitlichen Wahrnehmung der dargestellten Probleme. Von daher kann seine Lektüre helfen, aktuelle Probleme schärfer in den Blick zu nehmen.

Diese Ausführungen zeigen, mit welchen Problemen Lehrende konfrontiert werden, wenn sie sich für Horváths Roman im Unterricht entscheiden. Noch komplizierter werden die didaktischen Entscheidungen aber, wenn es um die Frage geht, wie im Unterricht auf das N-Wort zu reagieren ist, das ja hier eine entscheidende Rolle spielt.

Wie umgehen mit dem N-Wort?

Ein wichtiger Teil einer rassismuskritischen Literaturdidaktik ist die Sensibilisierung für Verletzungen durch die Sprache. Hier geht es vor allem darum, Schüler*innen Sprachmuster bewusst zu machen, um sie davor zu schützen, implizite rassistische Muster weiter zu tradieren:

Über Sprache [...] als Speicher kolonialen Wissens kann ein weißer Normalitätsraum instituiert werden, der dann wirkmächtig wird, wenn Sprache in ihrer Bedeutung nicht dechiffriert und über den reflexiven Eingriff nicht schrittweise resignifiziert wird.¹⁶

¹³ Besonders deutlich wird seine eigene Mitläuferschaft im Kapitel *Fabnen* (JOG, 111ff.).

¹⁴ Fereidooni [Anm. 10].

¹⁵ Fereidooni [Anm. 10].

¹⁶ Kießling [Anm. 7], S. 217.

Das bedeutet konkret, dass es keine Banalisierung rassistischer Mitbedeutungen geben darf, weil sie auch heute noch Wirkung entfalten können. Grada Kilomba, die aufgrund ihrer Schwarzen Hautfarbe selbst rassistische Anfeindungen erlebt, schreibt hierzu:

Also wenn ‚N.‘ gesagt wird, wird nicht nur über die (Haut-)Farbe ‚Schwarz‘ gesprochen, sondern auch über: Animalität – Primitivität – Unwissenheit – Chaos – Faulheit – Schmutz. Diese Reihe von Entsprechungen charakterisiert Rassismus. Wir werden als die Verkörperung jeder dieser Bezeichnungen angesehen, keineswegs, weil sie in unseren Körper eingeschrieben sind oder wirklich und real wären, sondern vielmehr, weil Rassismus diskursiv ist. Rassismus ist nicht biologisch, er funktioniert durch Diskurse, durch Worte und durch eine Reihe von Entsprechungen, welche Identitäten aufrechterhalten.¹⁷

Welche Strategien für einen Umgang mit rassistischer Sprache in den Klassikern des Deutschunterrichts ergeben sich demnach? Eine Möglichkeit wäre, das heute tabuisierte Wort zu ersetzen. Dieser Vorschlag wurde 2013 in Bezug auf Klassiker der Kinderliteratur von Astrid Lindgren oder Otfried Preußler gemacht. Bei Otfried Preußlers *Die kleine Hexe* durften sich Kinder nicht mehr als „Negerlein“ verkleiden¹⁸, und bei Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf* durfte ihr Vater nicht mehr „Negerkönig“ genannt werden.¹⁹ Zu diesen Versuchen, Rassismus aus der Kinderliteratur zu entfernen, gab es damals intensive Diskussionen, die vor allem in dem Sammelband *Wörter raus* von Hahn, Laudenberg und Rösch aufgearbeitet wurden.²⁰ Ein ‚Tilgen der ‚hate speech‘ ließe sich mit der Befindlichkeit von Leser*innen begründen, die von diesen Wörtern noch heute verletzt werden. Die Psychologin, Autorin und postkoloniale Philosophin Grada Kilomba beschreibt das Trauma so:

Ich spreche von Alarm, weil das N-Wort so effizient und so gewalttätig den Terror der rassistischen Unterdrückung beschreibt und die Erinnerung an Schmerzen hervorruft – und damit das dritte Element von Trauma beschreibt. D.h. die Idee einer unbeschreiblichen Wunde, die psychologische Narben in Form von Ängsten, Alarmsignalen, Alpträumen und Flashbacks oder zusätzliche körperlich[e] Auswirkung hat.²¹

People of Color wird bei jedem Lesen deutlich, dass sie nicht zu der ‚weißen‘ Gesellschaft gehören. Diese Gefühlslage der Schwarzen Schüler*innen

¹⁷ Kilomba [Anm. 3].

¹⁸ Otfried Preußler: *Die kleine Hexe*, Stuttgart 1957, S. 86.

¹⁹ Astrid Lindgren: *Pippi Langstrumpf*, Hamburg 2007, S. 249.

²⁰ Heidi Hahn / Beate Laudenberg / Heidi Rösch (Hg.): „Wörter raus!“ Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch, Weinheim/Basel 2015.

²¹ Kilomba [Anm. 3].

ist ernst zu nehmen, ihnen ist nicht zuzumuten, dass sie Verletzungen hinnehmen, auch wenn damit Zensur ausgeübt wird oder wenn *weißen* Leser*innen dadurch ein Lernprozess verloren geht. Wer für das Entfernen rassistischer Wörter spricht, will People of Color schützen vor der Rezirkulierung und sogar Nobilitierung rassistischen Denkens durch die Klassiker, davor, dass rassistische Wörter weiterverwendet werden, weil man sie ja gelesen hat.

Ein anderes Argument für einen Ersatz des N-Worts ließe sich finden: Mit dem Hype des Romans in den Klassenzimmern hat es in den letzten zehn Jahren auch einen Hype auf deutschen Bühnen gegeben, in denen unterschiedliche Bearbeitungen des Romans vorgestellt wurden. In manchen Fassungen wurde hier bewusst auf die koloniale Geschichte verzichtet – zugunsten von Ersatzbegriffen wie z.B. ‚Der Ausländer‘ (so etwa in der Inszenierung von Jakob Weiss am Badischen Staatstheater in Karlsruhe²²). Dies bringt den Roman in einen aktuellen Kontext. Denn das Problem ist ja in unserer deutschen Gesellschaft nicht nur die koloniale Vergangenheit, die den Schüler*innen im Roman zur Aufgabe gestellt wird. Das Problem ist der alltägliche Rassismus, der alle trifft, die man dümmlich als ‚Ausländer‘ bezeichnet, weil man sie in irgendeiner Weise für ‚fremd‘ oder ‚nicht-deutsch‘ hält. Wer also am Originaltext festhält, schafft eine historische Distanz, die vorgibt, wir hätten mit den Problemen, die hier angesprochen werden, nur noch dann zu tun, wenn es um People of Color geht. Literatur muss dagegen eine Brücke bauen zwischen der fremden Vergangenheit (und Sprache) und dem modernen Verständnis des Publikums. Und dann muss man in manchen Fällen Begriffe eben neu übersetzen: Nur wenn wir von ‚Ausländer*innen‘ sprechen, vermittelt *Jugend ohne Gott*, was Horváth heute aktuell macht.

Diejenigen, die eine Tilgung rassistischer Ausdrücke in Klassikern kritisieren, setzen sich demgegenüber für die Werktreue ein und wenden sich gegen „Tugendterror der Political Correctness“.²³ Besonders wirkmächtig wurde diese Position von Ulrich Greiner in der *ZEIT* dargestellt. Die Diskussion endete mit der Erkenntnis, dass ein Vermeiden rassistischer Begriffe in der Literatur noch nicht zu einer Abschaffung des Rassismus in unserer Gesellschaft führt. Versuche, rassistische Begriffe aus Gründen von Political Correctness zu verbieten, führen zu „Euphemismusketten“, die jeweils die negative Konnotation des tabuisierten Begriffs übernehmen.²⁴ Judith Butler betont in *Haß spricht*²⁵, dass auch im Versuch

²² Online abrufbar unter der URL: <http://spielzeit19-20.staatstheater.karlsruhe.de/programm/info/2597/> [zuletzt abgerufen am 13.7.2021].

²³ Hahn / Laudenberg / Rösch [Anm. 20], S. 7.

²⁴ Iris Forster: Political Correctness/Politische Korrektheit, online abrufbar unter der URL: <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/sprache-und-politik/42730/politische-korrektheit> [zuletzt abgerufen am 13.07.2021].

der Unterdrückung eines Begriffs kein machtfreier Sprachraum gelinge. Es wird ebenso an *Jugend ohne Gott* deutlich, dass Rassismus auch dort stattfinden kann, wo er bekämpft werden soll.

Ein Entschärfen und Tilgen der rassistischen Begriffe könnte ferner als eine Verharmlosung gesehen werden, weil man sich nicht traut, den Originaltext so stehen zu lassen, wie er nun einmal ist. Bezogen auf Horváth würde man den Text enthistorisieren und damit den Autor näher an unser Denken heranholen. Aber: Sollen wir jetzt beginnen, Klassiker zu verändern, weil sie in unser modernes Denken nicht mehr hineinpassen? Jungfräulichkeit vor der Ehe, Todesstrafe für Kindsmord oder Duelle werden dann einfach gestrichen, weil wir sie doch nicht mehr verstehen? Gerade für Jugendliche ist es ja wichtig, dass sie sich mit dem fremden Denken von Menschen auseinandersetzen, die damals den Begriff ‚Neger‘ noch völlig normal fanden.

Wenn man das N-Wort durch den Begriff des ‚Ausländers‘ tauscht, dann ist auch das Ende des Romans sehr viel weniger aufregend: ‚Der Ausländer geht zu den Ausländern‘ ist weniger verstörend, als wenn man den Lehrer als ‚Neger‘ bezeichnen würde. Ist das Ersetzen des Wortes also nur eine Verharmlosung, eine wohlmeinende Zensur, die sich vor der rassistischen Linie in unseren Klassikern scheut?

Eine ganz andere Herangehensweise wäre eine Konfrontation mit der Verwundung: Dazu treten wir noch einmal einen Schritt zurück, um zu untersuchen, wie Rassismus in der Unterrichtssituation wirkt. Kilomba kennzeichnet Rassismus in Alltagssituation folgendermaßen:

Es ist eine typische Dreieckskonstellation [...]. Ich nenne es die Triangulation von Rassismus, wegen seiner drei Rollen und den drei verschiedenen Funktionen, die Rassismus möglich machen: (1) der/die Akteur/in, der/die Rassismus spielt; (2) der/die Akteur/in, der/die Rassismus erlebt und; (3) den dominanten Konsens in der Öffentlichkeit, der diese Ausübung von Rassismus ‚stillschweigend‘ anschaut und ermöglicht.²⁶

Es gäbe eine dritte Möglichkeit, mit dem Rassismus in klassischen literarischen Texten umzugehen: Die Begriffe werden bewusst aus ihrem Kontext herausgelöst, die ‚stillschweigende‘ Duldung und Nicht-Thematisierung wird unterlassen und eine Bezugnahme auf die aktuelle Situation findet statt. Das bedeutet editorisch, dass mit Kommentaren gearbeitet werden kann, die auf die problematischen Wörter und ihren Kontext verweisen. So wird der Begriff in der *Cornelsen Literathek* folgendermaßen einge-

²⁵ Judith Butler: *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*, Frankfurt am Main 2006.

²⁶ Kilomba [Anm. 3].

führt: „Der Begriff ‚Neger‘ wurde bis in die 1970er Jahre unreflektiert verwendet. Heute wird dieser Begriff als Schimpfwort angesehen.“ (JOG, 17)

In der pädagogischen Praxis ist dies aber nicht so ganz einfach, denn auch die Kommentierung eines problematischen Begriffs führt zu einer ‚Double-bind-Situation‘, „da durch die Reartikulation die Erniedrigung erneut in Umlauf“ gebracht wird, ganz besonders, wenn im Klassenzimmer ein rassistischer Begriff immer wieder erwähnt wird.²⁷ Doch Verletzung könne nach Judith Butler nur aufgearbeitet werden, wenn die verletzte Zitationskette durchgearbeitet werden kann²⁸, nur so könnte die triggernde Wirkung des Traumas überwunden werden. Allein wenn rassistische Begriffe nicht unterdrückt werden, können die Betroffenen sich als Umdeutende, als subversive Subjekte von Handlungsmacht und Wiederaneignung wahrnehmen.²⁹ Hier ist vielleicht auch zu berücksichtigen, dass es sich nicht um eine unbewusste Rezeption rassistischer Begriffe im Kinderbuch handelt, sondern um Literaturunterricht in einer zehnten Klasse, in der ein distanzierter und historischer Blick auf Literatur möglich ist.

Didaktische Umsetzungen

Wie bin ich im Unterricht vorgegangen? Der Roman wurde von den Schüler*innen abschnittsweise gelesen und dann im Klassenverband besprochen, wobei nicht nur das Thema Rassismus behandelt wurde.³⁰ Nur auf dieses Thema möchte ich aber im Folgenden eingehen:

Zunächst fand eine eingehende Auseinandersetzung mit dem Text statt – ausgehend von einer grundlegenden Problematisierung des N-Worts und einer Definition des Begriffs Rassismus.³¹ Dabei wurden Fragen dazu gestellt, an welchen Stellen sich das N-Wort im Text finden ließ und welche Einstellung des Erzählers mit seiner Erwähnung verknüpft wurde. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf den *Schwarzen* Lehrer gelegt und auf die Frage, welche Verknüpfung mit dem N-Wort der Text nahelegt. Hier wurde sehr textnah gearbeitet, wobei diese Fragen nach dem Input von außerliterarischen Informationen noch einmal aufgegriffen

²⁷ Kießling [Anm. 7], S. 114.

²⁸ Vgl. Butler [Anm. 25], S. 159.

²⁹ Vgl. Kießling [Anm. 7], S. 115.

³⁰ Weitere Anregungen zur Behandlung des Romans finden sich in meinen Kopiervorlagen, die im Rahmen der *Cornelsen Literathek* erschienen sind: Annette Kliever: *Ödön von Horváth: Jugend ohne Gott*. Kopiervorlagen, Berlin 2020.

³¹ Hilfreich ist folgendes Lexikon: Susan Arndt: Rassismus, in: *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein Kritisches Nachschlagewerk*, hg. von Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Rahal, Münster 2011, S. 37–43. Für die Hand der Lehrkraft ist eine erste Hinführung zu finden in: Birgit Rommelspacher: *Was ist eigentlich Rassismus?*, in: *Rassismuskritik*, Bd. 1: *Rassismustheorie und -forschung*, 2. Aufl., hg. Paul Mecheril und Claus Melter, Schwalbach/Ts. 2011, S. 25–38.

wurden. Es stellte sich heraus, dass diese Kontextualisierung zu einer Vertiefung des Textverständnisses führte. Die außerliterarischen Zusatzinformationen wurden von arbeitsteiligen Gruppen erarbeitet.

Eine Gruppe beschäftigte sich mit der historischen Einordnung in den Kontext der deutschen Kolonialgeschichte. Obwohl nach dem Ersten Weltkrieg im Versailler Vertrag von 1919 die deutschen Kolonien abgetreten worden waren, zeigt sich in Horváths Roman aus dem Jahr 1937, dass auch noch in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus kolonialistische Vorstellungen wiederaufleben konnten. Eine weitere Gruppe von Schüler*innen beschäftigte sich mit Materialien zu den deutschen Kolonien, einem Thema, das im deutschen Geschichtsunterricht lange ausgeblendet wurde.³² Es wurde deutlich, dass auch Horváth selbst in dieses kolonialrassistische Denken eingeordnet werden kann: Auch für ihn spielen *Schwarze* Menschen keine eigenständige Rolle, „Schwarzsein“ wird nur als Metapher für Außenseitertum und Kritik an der gesellschaftlichen Mehrheit verwendet. Eine dritte Gruppe beschäftigte sich mit der Diskussion um das N-Wort in der Kinder- und Jugendliteratur (KJL). Die 2013 geführte Kinderbuchdebatte hat einen besonderen Reiz für Schüler*innen der oberen Mittelstufe: Sie erinnern sich noch ziemlich gut an die KJL-Klassiker, stehen ihnen aber schon distanziert gegenüber. Für Schüler*innen einfach zugängliche Quellen, die die Diskussion nachzeichnen bzw. die die Rezeption von *People of Color* zeigen, sind im Internet zu finden.³³ Eine vierte Gruppe widmete sich aktuellen Fragen nach einem

³² Für eine Einführung in die Geschichte des Rassismus bietet sich eine Dokumentarfilmreihe von *ZDF info* an, online abrufbar unter der URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Vsa42QPpoght>
<https://www.youtube.com/watch?v=2YbadPVC-EU>;
<https://www.youtube.com/watch?v=fBAyU4aKOPi>;
https://www.youtube.com/watch?v=_lx49-uXXQ [zuletzt abgerufen am 13.09.2022]. Hilfreich ist auch eine Zeitleiste zum Rassismus in Deutschland: O.V.: Zeitleiste der Migration, Rechte und Zugehörigkeit, online abrufbar unter der URL: <https://reimaginebelonging.de/ereignisse/deutschland> [zuletzt abgerufen am 13.07.2021]. Eher für die Hand der Lehrkraft: Bildungsstätte Anne Frank: Deutscher Kolonialismus – Ein vergessenes Erbe. Postkolonialität in der rassismuskritischen Bildungsarbeit, Frankfurt am Main 2020.

³³ Didaktisierte Materialien zu diesem Thema finden sich auch hier: Johannes Diekhans / Michael Fuchs (Hg.): PA.U.L. D. Oberstufe. Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch. Arbeitsheft, Braunschweig 2014, S. 4–25, hier vor allem der Artikel *Die kleine Hexenjagd* von Ulrich Greiner, in: *Die Zeit*, Nr. 4, 21.1.2013. *ZEIT für die Schule* stellte im Februar 2013 zusammen mit der Peter-Ustinov-Stiftung zum Thema *Die Kinderbuch-Debatte: diskriminierungsfreie Sprache oder Werktreue?* Arbeitsmaterialien für die Sekundarstufe II zur Verfügung. Jetzt sind diese Materialien nur noch unter dieser URL zu finden: <https://www.vormbaum.net/index.php/latest-downloads/unterrichtstipps/2444-debattieren-und-eroertern-diskriminierungsfreie-sprache-oder-werktreue> [zuletzt abgerufen am 14.12.2021].

innerdeutschen Rassismus. Die Schüler*innen informierten sich über aktuelle Probleme des Rassismus, z.B. über Racial Profiling bei der Polizei³⁴, über institutionellen Rassismus, über die Diskussion um die Entfernung des Begriffes ‚Rassismus‘ aus dem Artikel 3 des Grundgesetzes und über die Entfernung von Standbildern, Straßenschildern, Denkmälern etc. mit rassistischer Konnotation.³⁵ Besonders wichtig waren in diesem Zusammenhang die Auseinandersetzungen mit dem Alltagsrassismus. Nicht so ganz einfach war der Arbeitsauftrag der letzten Gruppe. Er lautete: „Mit Schwarzen Menschen sprechen“. Nun ist es problematisch, Schwarze Menschen als Expert*innen für ihr ‚Schwarzsein‘ zu befragen. Andererseits ist es aber auch notwendig, für Schüler*innen das Leben von People of Color auch wirklich lebendig werden zu lassen. Als Alternative sollten sich die Schüler*innen z.B. den Podcast *Tupodcast* von Tupoka Ogette anhören, in dem Schwarze Frauen über ihre Alltagserfahrungen in Deutschland sprechen, oder Auszüge aus ihrer praxisorientierten Handreichung lesen, die dazu auffordern, sich Erlebnissen Schwarzer Menschen zu nähern.³⁶ Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen wurden auf Plakaten oder in digitalen Präsentationen zusammengefasst, die dem Rest der Gruppe vorgestellt wurden. Danach beschäftigte sich die gesamte Gruppe mit dem Thema „Rassismus in der Sprache – Wirkung des N-Worts“. Dazu wurde eine kurze linguistische Einführung zu Theorien zum Verhältnis zwischen Sprache und Denken (Sapir-Whorf-Hypothese, Wilhelm von Humboldt) durch einen Lehrervortrag geboten. Dies wurde vertieft durch Beiträge zum Thema „Sprache und Politik“ oder „Political Correctness“.³⁷ Hier konnte auch Material aus der außerschulischen Bildungsarbeit einbezogen werden.³⁸ Als wir uns danach auf den Roman zurückbezogen, stellten wir uns die Frage, wie eine Aktualisierung des Textes aussehen würde. Wenn man heute den Stoff auf dem Theater inszenieren würde, wie könnte man

³⁴ Zum Zeitpunkt der Lektüre fand eine bundesweite Diskussion darüber statt, ob untersucht werden soll, wie rassistisch die deutsche Polizei ist. Der damalige Innenminister Horst Seehofer lehnte eine solche Untersuchung ab.

³⁵ Gute Informationsmöglichkeiten gibt es bei der Kampagne *Wir nehmen Rassismus persönlich* von *Amnesty International*, wo z.B. Situationen des Alltagsrassismus dokumentiert werden (O.V.: Alltagsrassismus protokolliert, online abrufbar unter der URL: <https://www.amnesty.de/alltagsrassismus-protokolliert> [zuletzt abgerufen am 13.7.2021]).

³⁶ Vgl. Tupoka Ogette: *exit RACISM: rassismuskritisch denken lernen*, Münster 2019; Dies.: *Tupodcast*, online abrufbar unter der URL: <https://tupodcast.podigee.io/> [zuletzt abgerufen am 13.07.2021].

³⁷ Forster [Anm. 24].

³⁸ Vgl. Jürgen Neubert / Erik Stein / Kim Hörbe: *Rassismus und Sprache – Wenn Wörter zu Brandsätzen werden* (C.4) *Heimliche Botschaften*, in: *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit*, hg. von dens., Thüringen 2008, online abrufbar unter der URL: <http://www.baustein.dgb-bwt.de/C4/index.html> [zuletzt abgerufen am 13.07.2021].

dann das N-Wort ersetzen? Die Schüler*innen führten eine fiktive Diskussion in einer Schauspieltruppe, bei der diese Frage besprochen wurde.

Fazit

Das Ziel des Literaturunterrichts ist eine Sensibilisierung für die impliziten Diskurse im Text, wobei historische Brechungen vorkommen. Dabei ist immer zu berücksichtigen: Die konkrete Unterrichtssituation macht alles viel komplizierter – Ziel pädagogischer antirassistischer Intervention sollte es sein, Individuen zu ‚entkategorisieren‘, also als ‚sie selbst‘ wahrzunehmen, jenseits ‚kollektivierender‘ Zuschreibungen. Dies umzusetzen bedeutet, dass Schüler*innen nicht als ‚Weiße‘ oder ‚Schwarze‘ wahrgenommen werden, sondern als Schüler*innen wie andere auch. Gleichzeitig ist das Dilemma antidiskriminierender Praxis, dass ein einfaches Übergehen der Kategorien nicht zu einer Aufhebung der Unterschiede führt, sondern allenfalls zu unbewusster Wirksamkeit und Tabuisierung.³⁹ Dies führt zu einer Double-bind-Situation, wenn es um konkrete Schüler*innen geht. Der Schwarze Schüler in meiner Klasse, der als ‚Neger‘ bezeichnet wird, hat gar keine andere Wahl, als mit seinen Aggressoren mitzulachen. Würde er sich getroffen zeigen, würde er zum ‚Opfer‘ und an Macht verlieren. Die Thematisierung des Rassismus darf ihn also nicht ins Zentrum stellen, aus der Gruppe der *weißen* Schüler*innen herausheben, sondern muss Rassismus als Problem aller erfahrbar machen. Literarische Texte bieten hier eine Möglichkeit, von konkreten Menschen zu abstrahieren und Themen des Rassismus zu besprechen, ohne einzelne Schüler*innen in den Fokus zu nehmen. Und Literaturunterricht erlaubt es damit, von sich selbst zu sprechen, ohne von sich selbst sprechen zu müssen. Dabei ist es nicht sinnvoll, das N-Wort, wo es in literarischen Texten erscheint, ausklammern zu wollen. Gerade wenn es eine solch wichtige Rolle für das Verständnis spielt, wie hier in *Jugend ohne Gott*, wäre es sinnlos, es ersetzen zu wollen. Eine Konfrontation setzt natürlich *weiße* und Schwarze Beteiligte unterschiedlichen Verwundungen aus, aber nur sie erlaubt es, den Rassismus in den Texten und in uns selbst zu entlarven.

³⁹ Vgl. Annita Kalpaka: Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz, in: Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch, hg. von Rudolf Leiprecht und Anne Kerber, Schwalbach 2005, S. 387–403.

Erinnerungsarbeit im rassismussensiblen Literaturunterricht

Jean Bertrand Miguoné

Kolonialismus, Marginalität und europäische Weltgeschichte

Rassismus als Herausforderung der Wissensproduktion in einer (Erinnerungs-)Kultur der selektiven Amnesie und Verdrängung

Bei der für 2020 geplanten Ruhrtriennale war der Kameruner, in Südafrika forschende und lehrende Philosoph und Historiker, Achille Mbembe, der inzwischen auch in Deutschland schon Stammtischgast in vielen kulturellen und wissenschaftlichen Institutionen ist, als Redner vorgesehen. Der kulturpolitische Sprecher der FDP im Landtag NRW (Lorenz Deutsch) forderte in einem offenen Brief an die Intendantin der Triennale (Stephanie Carp), die Einladung des Gelehrten wegen „antisemitischer ‚Israelkritik‘, Holocaustrelativierung und extremistischer Desinformation“ zurückzuziehen¹, was eine große Kontroverse auslöste, bei der der FDP-Politiker Unterstützung vom Beauftragten der Bundesregierung für jüdisches Leben in Deutschland (Felix Klein) bekam. Klein warf dem Kameruner vor, in seinen wissenschaftlichen Texten sowie in seinen öffentlichen Auftritten den Holocaust verharmlost und mit der Apartheid gleichgesetzt zu haben. Dies war aus seiner Sicht Grund genug, um Mbembe von der Ruhrtriennale auszuladen und seine geplante Rede zum „planetarischen Leben“ zu streichen.² Die Ruhrtriennale wurde 2020 wegen der Covid-19 Pandemie abgesagt, aber die Mbembe-Affäre bzw. „Causa Mbembe“ sorgte ab Frühling 2020 für eine medial vermittelte Kontroverse³, bei der Befürworter und Gegner in diversen Wortmeldungen und Publikationen immer

¹ Lorenz Deutsch: Offener Brief an Intendantin der Ruhrtriennale. Antisemitismus keine Plattform bieten, online abrufbar unter der URL: <https://www.lorenz-deutsch.de/antisemitismus-keine-buehne-bieten/2234/> [zuletzt abgerufen am 10.11.2021].

² Adam Soboczynski: „Für eine Entschuldigung sehe ich keinen Anlass“. Ein Gespräch mit Felix Klein, dem deutschen Antisemitismusbeauftragten über den Streit um den Historiker Achille Mbembe und die dadurch ausgelösten Proteste, in: *Die Zeit* (Nr. 22) vom 19.05.2020, zit. nach URL: <https://www.zeit.de/2020/22/felix-klein-holocaust-achille-mbembe-proteste> [zuletzt abgerufen am 10.11.2021].

³ Martin Eimermacher: Achille Mbembe. Eine echte Causa. Zum Streit um den renommierten afrikanischen Historiker Achille Mbembe, dem nun in Deutschland Antisemitismus vorgeworfen wird, in: *Die Zeit* (Nr. 18) vom 23.04.2020, zit. nach URL: <https://www.zeit.de/2020/18/achille-mbembe-antisemitismus-vorwurf-israel> [zuletzt abgerufen am 12.11.2021].

mehr polemische und demütigende Argumente zu Wort brachten, um die eine oder die andere Seite zu diskreditieren.⁴

Aus dieser Kontroverse wurde deutlich, dass Erinnerungskultur und Geschichtsschreibung zu den diskursiv umstrittenen Territorien des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens gehören. Dabei wurde auch deutlich, dass die Deutung von Erinnerung und Geschichte nicht nur von der Perspektive abhängt, von der aus sie wahrgenommen werden, sondern auch von der Welterfahrung sowie den Semantisierungsabsichten des Forschungssubjekts. Diese Kontroverse zeigt ganz deutlich den Unterschied zwischen nationalen und transnationalen bzw. globalen Perspektivierungen der Erinnerungskultur und der Geschichtsschreibung. Es wurde auch deutlich, wie selektiv und zum Teil bewusst ausblendend eine Erinnerungskultur in Deutschland gestaltet ist, so dass bestimmte Schichten der deutschen Vergangenheit ausgeklammert und andere dagegen verabsolutiert und tabuisiert werden.

Ziel dieses Beitrags ist weder zu entscheiden, ob die Mbembe-Kontroverse hätte sein sollen/dürfen, noch zu bestimmen, wer dabei falsch lag oder Recht hatte. Vielmehr interessiert uns die Bedeutung dieses besonderen Meinungsstreites für den Wissenschaftsbetrieb, für die Bedingungen und Möglichkeiten der Wissensproduktion in einem rassistensensiblen Kontext sowie für das Funktionieren einer Ökonomie der Aufmerksamkeit. Damit verbunden sind Fragen nach den Bedingungen der Entfaltung und Zirkulation des wissenschaftlichen Diskurses. Stützt man sich auf die sozialanalytischen Ausführungen von Pierre Bourdieu zur Dynamik von sozialen Agenten und Feldern oder auf die kulturologischen Untersuchungen zu Diskurs und Diskurspositionen⁵, darf man zu Recht nach der Beziehung zwischen politischem, kulturellem und wissenschaftlichem Feld im Licht dieser Kontroverse sowie nach den Möglichkeiten und Bedingungen der Konstruktion von Habitus, Positionen, Dispositionen und Positionierungen in der wissenschaftlichen Landschaft fragen. Die Kontroverse um Mbembe liefert ein diskursives Bild der deutschen Öffentlichkeit und macht deutlich, was für tragende Kräfte dort am Werk sind, was für antagonistische Kräfte sich dort bekämpfen und zur Strukturierung bzw. Kontrolle von Denk- und Handlungsmustern beitragen.

⁴ Vgl. dazu Barbara Hentz: Sonderpressespiegel. Antisemitismus und Antikolonialismus – die Kontroverse um Achille Mbembe, online abrufbar unter der URL: http://deutsche-afrika-stiftung.de/files/sonderpressespiegel_achille_mbembe_2.pdf [zuletzt abgerufen am 12.11.2021].

⁵ Vgl. Pierre Bourdieu: *Language and Symbolic Power*, überarbeitet von John B. Thomson, übersetzt von Gino Raymond und Matthew Adamson, Cambridge/Oxford 1994; Pierre Bourdieu: *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris 1992; Stuart Hall: *Kulturelle Identität und Diaspora*, in: Ders.: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*, Hamburg 1994, S. 26–42.

Die heftige Polemik um Mbembes Einstellungen und Äußerungen zur deutschen Erinnerungskultur wirft tatsächlich Fragen auf, die für die Thematik einer rassismussensiblen Lehre relevant sein können: (Wie) darf man als Forscher*in aus dem außereuropäischen Raum in Deutschland das Wort zu Fragen des (kulturellen) Gedächtnisses und der Erinnerungskultur ergreifen? Müssen Forscher*innen und Wissenschaftler*innen, die in Deutschland zu Wort kommen, auf ihre eigene Weltsicht verzichten, sich selbst zensieren oder zensiert werden? Wie macht diese Kontroverse die Komplexität von Themen wie Rassismus und Diskriminierungspraktiken anschaulich? Inwieweit macht die Mbembe-Kontroverse die Trennlinie zwischen „competing memories“ und „comparative memories studies“ bzw. vergleichender Genozidforschung sichtbar?⁶ Welche Bedeutung haben Missverständnisse und Kontroversen für die Strukturierung und Gestaltung der wissenschaftlichen, politischen und medialen Landschaft?

Die Ordnung eines eurozentrischen wissenschaftlichen Diskurses

Angesichts der „Causa-Mbembe“ wird deutlich, dass von den wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Akteuren der Kontroverse versucht wird, Wissen zu verorten. Ob dies besonders im Fall von Mbembe als Ghettoisierung/Politisierung von Wissenschaft, Geschichtsschreibung und Erinnerungskultur verstanden werden kann, wird in diesem Beitrag auch zur Diskussion gestellt. Eines ist klar: Mbembes Kritiker verstehen sich als ‚Wächter‘ und Beschützer deutscher Werte und Normen oder werden als solche vorgestellt.⁷ Chakrabarty und Mbembe selbst haben bereits in diversen Publikationen die postkolonial relevante Frage gestellt, wie es den marginalisierten und subalternen Gruppen gelingt, ihre eigene Weltgeschichte zu schreiben, ohne sie dabei nur als Variante der europäischen Weltgeschichte darzustellen und ohne dabei in Kategorien der europäischen Historiographie gefangen zu bleiben.⁸ Weiterhin lässt sich die

⁶ Vgl. Linda Steiner / Barbie Zelizer: *Competing memories. Reading the past against the grain: The Shape of memories studies*, in: *Critical Studies in Mass Communication* 12 (1995), S. 213–239; Geoffrey Grandjean / Jerome Janin (Hg.): *La concurrence mémorielle*, Paris 2011; Kornelia Konczal / Joanna Wawrzyniak: *Provincializing memory Studies, polish approaches in the past and present*, in: *SAGE Journals* 11 (2018), (Nr. 4), S. 391–404.

⁷ Vgl. Lea Rosh: *Er ist unser Wächter*, in: *Frankfurter Allgemeine*, zit. nach URL: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/warum-antisemitismusbeauftragter-felix-klein-bleiben-sollte-16798781.html> [zuletzt abgerufen am 11.11.2021].

⁸ Vgl. Dipesh Chakrabarty: *Minderheiten, Geschichte, subalterne Vergangenheiten*, in: Ders.: *Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung*, Frankfurt am Main/New York 2010, S. 67–87, hier S. 68f.; Achille Mbembe: *Frankreich provinzialisieren?*, in: *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, hg. von Sebastian Conrad und Shalini Randeria, 2. erweiterte Aufl. Frankfurt am Main 2013, S. 224–257.

Frage stellen, wer sich wann und unter welchen Bedingungen zur deutschen Erinnerungskultur äußern darf und welche Rolle Medien dabei zu spielen haben.

Mit dieser Kontroverse ist auch die Frage nach den Rollen und Funktionen von Raum und Position in der Forschung verbunden. Die im Rahmen der Geisteswissenschaften viel diskutierte Forschungsfragen hinsichtlich asymmetrischer Machtpositionen sind hier besonders relevant: Inwieweit kann/muss/will das Forschungssubjekt das Forschungsobjekt sein? Inwieweit kann/muss/will das Forschungsobjekt das Forschungssubjekt werden?⁹ Vor allem in den Geistes- und Kulturwissenschaften werden bestimmte Menschen- und Volksgruppen als diejenigen bezeichnet und diskursiv festgesetzt, über die Wissen produziert wird und die selbst nicht fähig sind, über sich selbst oder über die Anderen Wissen zu produzieren. Sie können sogar im Sinne von Gayatri Chakravorty Spivak als Subalterne beschrieben werden in dem Sinne, dass sie dargestellt und repräsentiert werden.¹⁰ Gemeint sind diverse rassistisch-philosophische Äußerungen über die ‚Kulturlosigkeit‘ kolonisierter Volksgruppen sowie ihrer Unfähigkeit, sich weder über sich selbst noch über die Anderen in Konzepten zu äußern und abstrakte Wissensformen zu formulieren. Dagegen wird Europa als das „theoretische Subjekt“¹¹, als das „Subjekt aller Geschichten“ verstanden.¹²

Eurozentrische Wissenschaft und Philosophie haben deswegen die Nicht- und Anderseuropäer*innen als Forschungsobjekte gefestigt und diesen Status als natürlich und selbstverständlich vorgestellt. So wurden in einem kolonialen Kontext, im Zuge einer Erfindung und Imagination des Anderen, bestimmte Wissenschaften speziell gegründet und gefördert, um Wissen über – als primitive und kulturell rückständig definierte – Kolonisierte zu produzieren.¹³ Bestimmte Wissenschaften haben sich in diesem Rahmen speziell mit europäischen nationalen und transnationalen Ver-

⁹ Vgl. Hikaru Tsuji: Wie weit kann das Forschungssubjekt das Forschungsobjekt sein?, in: Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik, hg. von Alois Wierlacher, München 1987, S. 125–140; Edith Ehekweazu: Wie weit muss das Forschungssubjekt, das Forschungsobjekt sein?, in: ebd., S. 141–156.

¹⁰ Vgl. Gayatri Chakravorty Spivak: Can the Subaltern speak? Postkolonialität und Subalterne Artikulation, Wien 2006.

¹¹ Dipesh Chakrabarty: Europa provinzialisieren. Postkolonialität und die Kritik der Geschichte, in: Ders.: Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung, Frankfurt am Main/New York 2010, S. 41–65, hier S. 46.

¹² Ebd. S. 42.

¹³ Vgl. Shalini Randeria / Regina Römhild: Das postkoloniale Europa. Verflochtene Genealogien der Gegenwart – Einleitung zur erweiterten Neuauflage, in: Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften, hg. von Sebastian Conrad, Shalini Randeria und Regina Römhild, 2. erweiterte Aufl. Frankfurt am Main 2013, S. 9–31, hier S. 15.

hältnissen auseinandergesetzt. Soziologie wird deswegen als Wissenschaft über strukturierte europäische und westliche Gesellschaft gedacht, Ethnologie und Anthropologie dagegen als Wissenschaften über primitive Völker, die von Europäern erforscht werden sollen. In den beiden Fällen fungiert der Europäer als Forschungsobjekt, der Wissen über sich selbst und über die Anderen produziert, die als Forschungsobjekte angesehen werden.¹⁴ Die Neigung und historisch konstruierte Fähigkeit, Subjekt in der Wissensproduktion zu sein, wurde als Machtinstrument wahrgenommen: Seit dem von Francis Bacon popularisierten lateinischen Aphorismus (*scientia potentia est*) ist deutlich geworden, dass Wissen auch Macht bedeutet.¹⁵ Tatsächlich funktionieren Wissenschaft und Diskurs als Rahmen der Erfindung und Gestaltung vom Selbst und vom Anderen.¹⁶

Europäische postkoloniale Wissensgeschichte und kulturelles Gedächtnis sind deswegen, wenn auch stillschweigend, durch zwei Ereignisse geprägt, die sie mitgestaltet haben: Sklavenhandel und Kolonialismus. Wenn beide Ereignisse aus der Perspektive der Opfer als Verbrechen gegen die Menschlichkeit verstanden werden¹⁷, so werden sie von den Täter*innen und Hauptverantwortlichen als Aufklärungsarbeit und zivilisatorische Mission mit humanitären und menschenrechtlichen Zwecken vorgestellt.¹⁸ Von der langen Geschichte des Sklavenhandels bleibt deswegen nicht das Verbrechen gegen Menschlichkeit sowie die Gewalt und die Widerstandsformen in Erinnerung, sondern der Abolitionismus, als europäische mitleidende und humanistische Disposition zum Anderen. Gefestigt hat sich diese paternalistische Haltung nicht nur in der Alltagskultur und in der politischen Praxis, sondern auch in der Wissenskultur und in der Wissenschaft. Die Vorstellung von wissenschaftlichen Kolleg*innen aus dem globalen Süden als unreife, sprach- und handlungsunfähige ‚junior partner‘ bestimmt in vielen Fällen die Nord-Süd-Wissenschaftskooperation. Dipesh Chakrabarty beschreibt genau diese kolonialen Dispositionen der Wissensproduktion:

Nur „Europa“, so würde die Argumentation wohl lauten, ist *theoretisch* (das heißt kategorial, auf der Ebene der grundlegenden Kategorien, die

¹⁴ Vgl. ebd.

¹⁵ Vgl. Brian Vickers: Francis Bacon and the Progress of Knowledge, in: *Journal of History of Ideas* 53 (3), S. 495–518.

¹⁶ Vgl. Valentin Mudimbe: *The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy and the Order of Knowledge*, Indianapolis 1988; Stuart Hall: *Introduction*, in: *Representation, cultural representation and signifying practices*, hg. von dems., London/Thousand Oaks/New Delhi 2003, S. 1–12, hier S. 6.

¹⁷ Vgl. Achille Mbembe: *Kritik der Schwarzen Vernunft*. Aus dem Französischen übersetzt von Michael Bischoff, Frankfurt am Main 2017, S. 31ff.

¹⁸ Vgl. Götz Großklaus: *Das Janusgesicht Europa. Zur Kritik des kolonialen Diskurses*, Bielefeld 2017, S. 49.

das historische Denken prägen) erkennbar; alle anderen Geschichten sind Gegenstand der empirischen Forschung, die einem theoretischen Skelett, welches substantiell „Europa“ ist, Fleisch und Blut verleiht.¹⁹

Die Wissenschaftler*innen aus dem globalen Süden operieren deswegen mit einem institutionell in Europa oder im Westen vordefinierten Wissenskanon und müssen sich an die vordefinierte Regelmäßigkeit des wissenschaftlichen Diskurses halten, wenn sie überhaupt hörbar sein möchten. Erwartet wird von ihnen, dass sie mit wissenschaftlichen Werkzeugen in einem vordefinierten Rahmen und nach einem vordefinierten Forschungskript operieren. Dies führt dazu, dass bestimmte Wissensformen, Fragestellungen und Herangehensweisen in der Wissenschaft als Tabu für Menschen aus gewissen Weltregionen betrachtet und festgesetzt werden. Dazu gehört jeder Versuch des ‚subalternen‘ ‚stimmlosen‘ und ‚denkunjähigen‘ Forschungsobjekts, Forschungssubjekt zu werden.

Tatsächlich gehört die Erinnerungskultur in Deutschland zu jenen Forschungsgegenständen, die für hochsensibel gehalten werden und über die Stimmen von ‚Uneingeweihten‘, die aus ihrer Wissensgeschichte und kulturhistorischen Perspektive versuchen, tabuisierte Aspekte der deutschen Historiographie zu hinterfragen, als besonders verdächtig empfunden werden.²⁰ Die hier in Frage kommende Wissensgeschichte und Welterfahrung, mit der nicht-europäische Wissenschaftler*innen die europäische Geschichte untersuchen, haben im Fall von Afrika mit der doppelten Erfahrung des Kolonialismus und des Sklavenhandels zu tun, die ihnen Forschungsdispositionen und Impetus verleihen, die für die Europäer*innen unerwartet, provokativ und unzulässig wirken. Die marginale Perspektive aus dem postkolonialen Süden ermöglicht jedoch Fragestellungen, Annäherung und Forschungsperspektiven, die zur Dekonstruktion von nationalen und transnationalen Mythen führen und eine neue Gestaltung der Weltgeschichte, als Dezentrierung des europäischen und westlichen dominierenden Diskurses, ermöglichen.²¹ Dass Mythen und sakralisiertes Tabu des Anderen anerkannt und respektiert werden, bedeutet nicht, dass man sich nicht wissenschaftlich damit auseinandersetzen darf.

¹⁹ Chakrabarty [Anm. 11], S. 42.

²⁰ Ingo Elbe: Die postkoloniale Schablone. Debatte um Historiker Achille Mbembe, online abrufbar unter der URL: <https://taz.de/Debatte-um-Historiker-Achille-Mbembe/!5685526/> [zuletzt abgerufen am 12.11.2021].

²¹ Sebastian Conrad / Shalini Randeria: Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt, in: *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, hg. von Sebastian Conrad, Shalini Randeria [u.a.], 2. erweiterte Aufl. Frankfurt am Main 2013, S. 32–70; Jens Adam / Manuela Bojadžijev / Michi Knecht [u.a.]: *Europa dezentrieren: Programm und Perspektiven einer Anthropologie reflexiver Europäisierung*, in: *Europa dezentrieren. Globale Verflechtungen neu denken*, hg. von Jens Adam, Regina Römhild, Manuela Bojadžijev [u.a.], Frankfurt am Main 2019, S. 7–34.

Dies betont Mbembe in einem offenen Brief, den er im Zuge der hier behandelten Kontroverse schreibt:

Alles, was ich beizutragen habe, ist eine Stimme unter vielen, eine Stimme von anderswo, aus diesen Weltregionen, von denen man fälschlicherweise annimmt, dass sie nichts zu sagen hätten und sich von anderen sagen lassen müssten, was sie zu denken haben.
 Deutschland muss selbst entscheiden, ob es diese Stimmen der Anderen hören oder ob es unseren tiefsten Bestrebungen den Rücken kehren und uns sogar unser Bewusstsein aufoktroyieren will.²²

Die Erfahrung vom Sklavenhandel und Kolonialismus hat doch deutlich gezeigt, wie das in kolonisierten Gesellschaften Sakrale aus europäischer Perspektive ständig mit wissenschaftlichen Werkzeugen abgebaut, diskreditiert und ad absurdum geführt wurde. Können diejenigen, die alles der Kritik unterziehen wollten und tatsächlich sakrale Fundamente anderer Gesellschaften abbauten, heute zurecht die Betroffenen daran hindern, eigene Tabus und sakrale Praktiken der Kritik zu unterziehen? Eine Universalisierung der europäischen und westlichen Wissenskultur, wie sie im Kontext von Kolonialismus und Sklavenhandel erfolgte, hat in den Kolonien nicht nur das europäische Überlegenheitsgefühl legitimiert und die Kolonisierten kulturhistorisch erfunden und porträtiert, sondern auch ein heuristisches Interesse an Europa als Akteur eines globalen Prozesses erweckt sowie die Notwendigkeit eines Zurückschreibens aus der Perspektive der ehemaligen Kolonisierten.²³ Ziel der postkolonialen Forschung ist zum Teil, die Bedingungen dieses imperialen Diskurses zu analysieren, aber auch die diskursiv konstruierte Machtdominanz zu hinterfragen und zu dekonstruieren. Eine Position der Marginalität erweist sich in diesem Zusammenhang nicht als Hindernis, sondern eher als Vorteil. Forscher wie Mbembe folgen nicht zwingend der Logik einer ‚Vermarktung der Ränder‘²⁴, sondern auch dem Prinzip der Konfrontation vom Zentrum mit den eigenen kulturhistorischen Widersprüchen. Dieser dekonstruktivistische Blickpunkt auf eine europäische Geschichte der selektiven Amnesie kann als subversiv und provokativ empfunden werden,

²² Achille Mbembe: Brief an die Deutschen. Leben in den Mythen anderer, online abrufbar unter der URL: <https://taz.de/Leben-in-den-Mythen-anderer/!5681758/> [zuletzt abgerufen am 12.11.2021]; Sonja Sekri: „Ich respektiere die deutschen Tabus“. Antisemitismusvorwürfe gegen Achille Mbembe, in: Süddeutsche Zeitung vom 14.05.2020, zit. nach URL.: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/antisemitismus-achille-mbembe-israelkritik-deutschland-1.4907510?reduced=true> [zuletzt abgerufen am 12.11.2021].

²³ Vgl. Bill Ashcroft / Gareth Griffiths / Helen Tiffin: *The Empire Writes Back. Theory and practice in post-colonial literatures*, London/New York 2002.

²⁴ Vgl. Graham Huggan: *The Postcolonial Exotic. Marketing the Margins*, London 2001.

vor allem im Zusammenhang mit der deutschen Erinnerungskultur, die in vielerlei Hinsicht selektiv und durch koloniale Amnesie geprägt ist.²⁵

Wissenschaft als (nationaler) Diskurs: Ausschließung und Kontrolle

Der wissenschaftliche Diskurs ist national oder transnational regelhaft und geregelt. Als solcher hat er nicht nur eine diskursive ‚Polizei‘, sondern auch bestimmte Kontrollprozeduren, mit denen das Wortergreifen gefördert oder gebändigt wird.²⁶ Diese Kontrollprozeduren und Ausschließungsmechanismen sind tatsächlich Werkzeuge, mit denen wissenschaftliche Äußerungen und Wissensproduktion gesteuert und institutionell legitimiert werden. Aber der Diskurs ist weder neutral noch harmlos. Er drückt nicht nur Machtverhältnisse aus, sondern er ist auch das Ergebnis von historisch konstruierten Machtverhältnissen, ohne die die Ordnung des Diskurses kaum verstanden werden kann. Die ausgeschlossenen Äußerungen werden tatsächlich als Äußerungsformen des Wahnsinns oder des Pathologischen vorgestellt und als sinnlos diffamiert.²⁷ Die ständige Überwachung der Diskurs- und Wissensproduktion führt dazu, dass abgelehnte pathologische Formen des Diskurses sowie ihre Subjekte bestraft werden. Die hier besonders relevante Frage ist, wer unter welchen Bedingungen in welchem institutionellen Rahmen Äußerungen formulieren darf, die als Teil des Diskurses angenommen werden können?

Die Herausforderung einer postkolonialen Forschung liegt genau darin, die europäische und eurozentrische Kontrolle und Bändigung des wissenschaftlichen Diskurses aus einer Perspektive der Ränder und der Marginalität zu ändern, um subalterne, alternative Wissensformen und Weltgeschichten entstehen zu lassen. In einem postkolonialen Kontext betreiben Forscher*innen ihre Arbeit nicht nur in einem globalen Kontext der Machtasymmetrie, sondern auch in postkolonialen Staaten, die die Forschung arm regieren und die Forscher bewusst pauperisieren oder an die Ecke der Gesellschaft drängen. Forscher*innen aus diesen Regionen streben eine internationale Anerkennung an, die sie durch eine internationale Vernetzung erreichen wollen.²⁸ Sie sind in diesem Zusammenhang auf

²⁵ Vgl. Andreas Eckert / Albert Wirz: Wir nicht, die Anderen auch: Deutschland und der Kolonialismus, in: Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften, hg. von Sebastian Conrad und Shalini Randeria, 2. erweiterte Aufl. Frankfurt am Main 2013, S. 506–525, hier S. 507.

²⁶ Vgl. Michel Foucault: Die Ordnung des Diskurses. Mit einem Essay von Ralf Konersmann, Frankfurt am Main 1991, S. 11.

²⁷ Vgl. ebd., S. 12.

²⁸ Vgl. Jean-Marc Ela: La recherche africaine face au défi de l'excellence scientifique, Paris 2007; Jean-Marc Ela: L'Afrique à l'ère du savoir. Science, société et pouvoir, Paris 2006.

Forschungseinrichtungen und Logistik aus Europa und dem Westen angewiesen. Forscher*innen aus dem globalen Süden befinden sich in einer internationalen Forschungslandschaft, die durch Machtasymmetrie gekennzeichnet ist und in der sie meistens erst dann sichtbar und hörbar sind, wenn die Legitimationsinstanzen im imaginativen Zentrum des „Weltsystems der Wissenschaft“ es wollen.²⁹

Mbembe und andere Forscher*innen aus Afrika befinden sich in dieser schwierigen Konstellation, in der sie in einem Kontext der Internationalisierung um Sichtbarkeit und Hörbarkeit zumindest im europäischen und westlichen Raum kämpfen. Als Forscher*innen aus einer Peripherie des Weltsystems der Wissenschaft mögen sie innovativer und produktiver sein als ihre westlichen und europäischen Kolleg*innen³⁰, aber sie müssen zunächst im institutionellen und wissenschaftlichen Weltdiskurs angenommen werden, ihre Ausführung in der europäischen und westlichen Wissenschaftssprache muss übersetzt und ihre geistige, moralische und politische Haltung als kompatibel mit europäischen Werten und Tabus anerkannt werden. Anders ist es, wenn Forscher*innen aus dem Zentrum oder den Halbzentren des wissenschaftlichen Weltsystems im Süden oder über die postkoloniale Welt arbeiten. Dipesh Chakrabarty erklärt diese Machtasymmetrie aus einer heuristischen Perspektive, indem er schreibt:

Dass Europa im historischen Wissen als stillschweigender Maßstab fungiert, lässt sich an ganz banalen Beobachtungen festmachen. Es gibt mindestens zwei sehr verbreitete Symptome für die Subalternität nichtwestlicher Geschichten. Historiker aus der Dritten Welt fühlen sich verpflichtet, die europäische Geschichtsschreibung zu berücksichtigen; wogegen Historiker aus Europa ihrerseits keine Notwendigkeit erkennen, dieses Interesse zu erwidern.³¹

²⁹ In Anlehnung an Rudolph Stichweh: Science is by definition international: Zur Genese eines Weltsystems der Wissenschaft (Podcast: Vortrag 15.12.2018, Göttingen), online abrufbar unter der URL: <https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/das-weltsystem-der-wissenschaft-warum-wissenschaft-international-ist> [zuletzt abgerufen am 14.12.2021].

³⁰ Peripherie wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Immanuel Wallerstein verwendet. Seine Weltsystemanalyse und -theorie gründen auf die dependenztheoretische Dichotomie Zentrum-Peripherie. Dabei bezeichnet die Peripherie die dominierten schwächeren Länder und Regionen des Weltsystems. Dagegen verweist das Zentrum auf stärkere Länder oder Regionen, die in der Lage sind, Handelsbedingungen zu setzen. Die Kategorisierung von Wallerstein geht über diese Dichotomie hinaus und beschreibt das Weltsystem im Sinne von Zentrum, Halbzentrum, Peripherie und Semiperipherie. Vgl. Immanuel Wallerstein: Welt – System – Analyse. Eine Einführung, hg. und übersetzt von Julien Bucher, Felix Merz und Sylke Nissen, Wiesbaden 2019, S. 35ff.

³¹ Chakrabarty [Anm. 11], S. 41.

Forscher*innen aus dem Zentrum, die sich mit der Peripherie befassen, können weiterhin mit der Logistik, den Fördermitteln und der institutionellen Unterstützung aus dem Zentrum oder Halbzentrum rechnen. Die Tabus und Mythen des Forschungsstandorts und des Forschungsgegenstands in der erforschten Peripherie erweisen sich für sie als sinn- und wirkungslos. Auch in der Peripherie verstehen sich die Forscher*innen aus dem Westen als Maßstab der Forschung und entwickeln deswegen statt eines kooperativen einen eher imperialen und paternalistischen Blick. Für Forscher*innen, deren kulturhistorische, institutionelle, wissenschaftsdisursive und politische Selbstständigkeit gesichert ist, bleibt die Machtasymmetrie eine Fiktion und ein Vorwand für ‚faulenzende‘ Forscher*innen aus dem Süden, die dadurch ihre Schwächen rechtfertigen wollen.³² Für Forscher*innen aus dem Süden bedeutet die internationale Anerkennung und Sichtbarkeit meistens Preisgabe von lokalen und regionalen Forschungszwecken, Aufopferung der eigenen Weltsicht und Sprache sowie Produktion eines international erwarteten und erwünschten Wissens, das keine Relevanz in der eigenen Gesellschaft hat. Zwecks einer internationalen Selbstprofilierung haben die Forscher*innen aus dem Süden ein Wissen zu produzieren, das im Gegensatz zu ihrer Welterfahrung und Weltsicht steht, so dass sie in einem permanenten Zwiespalt zwischen Wissen und Sein bleiben.

Sozioökonomie der Wissenschaft: Akteure, Strukturen, Institutionen, Netzwerke

Wenn man in Anlehnung an Pierre Bourdieu die internationale Forschungslandschaft als dynamisches Feld betrachtet, so ist das westlich und europäisch dominierte Feld ein zugleich geöffneter und geschlossener Raum, in dem Forscher*innen nur dann existieren und sichtbar werden, wenn sie als solche anerkannt werden.³³ Dieses Feld ist durch einen Habitus und bestimmte Formen der wissenschaftlichen Sozialisierung gekennzeichnet, so dass es tatsächlich Formen der Machtasymmetrie sowie Marginalisierungs- und Diskriminierungspraktiken reproduziert, die im alltäglichen Leben selbstverständlich geworden sind. Für die Forscher*innen aus dem Zentrum des wissenschaftlichen Systems sind Positionen

³² Vgl. Jean Bertrand Miguoué: Afrikaner Sein und den deutschen Kulturraum erforschen: Überlegungen zu einer afrikanischen Germanistik als Literatur- und Kulturwissenschaft, in: Germanistik im Spannungsfeld von Internationalisierung und Regionalisierung, hg. von Wolfgang Hackl und Wolfgang Wiesmüller, Wien 2010, S. 73-87, hier S. 84.

³³ Vgl. Pierre Bourdieu: Les usages sociaux de la science: pour une sociologie clinique du champ scientifique, Versailles 2019, S. 12ff.; Pierre Bourdieu: Language and Symbolic Power, überarbeitet von John B. Thomson, übersetzt von Gino Raymond und Matthew Adamson, Cambridge/Oxford 1994, S. 117ff.

und Dispositionen selbstverständlich. Sie stützen sich, wenn sie das Wort ergreifen, auf Wissenstraditionen, die für sie als selbstverständlich gelten.³⁴ Sie bewegen sich in diesem Zusammenhang im vertrauten institutionellen Rahmen und stützen sich auf etablierte Forschungsnetzwerke und Strukturen, die ihnen jederzeit zur Verfügung stehen. Forscher*in zu werden und sich international zu profilieren ist zwar anstrengend, gehört aber zur Ordnung der Dinge und erweist sich angesichts der konsequenten Förderungs- und der Publikationsmöglichkeiten als Norm. Selbst wenn die Forscher*innen subversiv sind und subversive Wissensformen produzieren, die als moralisch und wissenschaftlich inkorrekt etikettiert werden, werden sie immer noch vom Wissenschaftssystem getragen, so dass ihre Stimme dennoch hörbar bleibt.³⁵

Anders geht es Forscher*innen aus dem globalen Süden, die in einer desolaten Umgebung forschen müssen, in der sie selten Anerkennung finden. Sie stehen ständig vor der Herausforderung sich international profilieren zu müssen. Vieles müssen sie in diesem Zusammenhang aufgeben, um internationale Präsenz zu genießen. Erfüllen sie diese Bedingungen oder beschränken sie sich auf erwartete regionale Fragestellungen, so können sie von der mächtigen westlich-europäischen Forschungslogistik und institutionellen Vormundschaft profitieren. Diese Positionierung des Forschers aus der Peripherie öffnet ihm diverse Türen zu Forschungsförderinstitutionen, Forschungseinrichtungen, Legitimationsinstanzen, die ihm die notwendige internationale Sichtbarkeit und Hörbarkeit verleihen. Ihre Publikationen können dann bei bekannten Verlagen veröffentlicht oder übersetzt werden, und sie können von angesehenen Politiker*innen und Medien profitieren. So haben sich grundsätzlich viele postkoloniale Forscher*innen aus Asien, Lateinamerika und Afrika in der nordamerikanischen und europäischen Forschungslandschaft profiliert. Ihre Vermarktung von der Peripherie in Zentren oder Halb-Zentren des Weltsystems war Grund ihrer internationalen Anerkennung und Legitimierung.³⁶ Es wird dadurch deutlich, dass das Spiel von Dispositionen, Positionen und Positionierungen auf dem internationalen wissenschaftlichen Feld eine strategische Machtfrage bleibt, bei der es nicht zwingend um Fleiß und Kompetenz geht, sondern vor allem um Beachtung der international macht- und forschungspolitisch vordefinierten Regelmäßigkeit des Wort-

³⁴ Vgl. Joachim Jens Hesse: Internationalisierung der Wissenschaftspolitik: Nationale Wissenschaftssysteme im Vergleich, in: Zeitschrift für Staats- und Europawissenschaften 8 (2010), (Nr. 1), S. 89–128.

³⁵ Vgl. Yves Gingras: Les formes spécifiques de l'internationalité du Champs scientifique, in: Actes de la recherche en sciences sociales 2/1 (2002), S. 35–45.

³⁶ Dies gilt nicht nur für die Gegenstände der postkolonialen Forschung, sondern für die Forschungsrichtung sowie ihre Agenten. Vgl. Graham Huggan: The post-colonial Exotic: Marketing the Margins, London/New York 2001, S. 1–34.

ergreifens und der diskursiven Gestaltung der Wirklichkeit. Im wissenschaftlichen Feld herrscht nicht immer Freiheit und Gleichheit, wie man es sich vorstellt, sondern meistens Fundamentalismus, Hinterlist, Chauvinismus und totalitaristische Bestrebungen.³⁷ Die Forschung spricht also in vielen Fällen die Sprache der Mächtigen, ist Ausdrucksort einer symbolischen Macht/Gewalt und entspricht der realen kulturellen, durch Asymmetrie gekennzeichneten, Kartographie und Geopolitik.³⁸

Germanistik im afrikanischen Kontext unter der Erfahrung der Marginalität

Erläutert werden können die obigen Ausführungen am Beispiel einer Germanistik im afrikanischen Kontext. Bis auf einige Ausnahmen ist sie mit strukturellen und infrastrukturellen Sorgen konfrontiert, die ihre finanzielle, logistische und forschungspolitische Abhängigkeit perpetuieren. Dies hat nicht nur damit zu tun, dass Germanistik in afrikanischen Universitäten als fremdkulturelle Wissenschaft gilt und ihre Forschungsgegenstände keine direkte kulturelle Relevanz vor Ort haben, sondern auch damit, dass sie im afrikanischen Forschungskontext eher selten Sichtbarkeit und Hörbarkeit genießt und in der Konsequenz in der internationalen Germanistik inexistent und wirkungslos bleibt.³⁹ Zwar gibt es immer mehr regionale Verbände, die ab und zu Tagungen und Kongresse organisieren, aber in vielen Fällen entstehen und funktionieren diese Verbände (GAS-Verband, SAGV) nach einem Agenda Setting von Förderinstitutionen wie dem DAAD, ohne deren Förderung sie selten selbstständig funktionieren können. Einige Germanistikinstitute bzw. -verbände verfügen über eigene Zeitschriften und Publikationsreihen, in denen Wissenschaftler*innen ihre Forschungsergebnisse veröffentlichen können: *Mont Cameroun*, *Etudes germano-africaines*, *Weltengarten*, *Acta Germanica* usw. Während *Acta Germanica* von Peter Lang verlegt wird und eine internationale Resonanz außerhalb von Afrika hat, bleiben viele Gelegenheitspublikationen und Institutszeitschriften lokale Veröffentlichungen,

³⁷ Vgl. Peter Bauchmann: Erkenntnistheorie. Lehrbuch Philosophie, Stuttgart 2005, S. 207–212; Thomas Schölderle: Poppers Totalitarismusvorwurf gegenüber Platon und die (Un-)Redlichkeit wissenschaftlicher Auseinandersetzungen, in: *ZpTh* 2 (2010), S. 173–193; Speranta Dumitru: Qu'est-ce que le nationalisme méthodologique? Essai de typologie, in: *Raison politique* (54) 2014, S. 9–22.

³⁸ Vgl. Pierre Bourdieu: *Les usages sociaux de la science: pour une sociologie clinique du champ scientifique*, Versailles 2019, online abrufbar unter der URL: <http://books.openedition.org/quaef/40607> [zuletzt abgerufen am 22.08.2022].

³⁹ Vgl. Miguoué [Anm. 32], S. 73.

die international wenig Sichtbarkeit garantieren.⁴⁰ Bewegen sich Germanist*innen aus Afrika ausschließlich in diesen nationalen und regionalen Forschungsstrukturen, so wird deutlich, dass sie in vielen Fällen nur marginalisierte Forscher*innen bleiben, die außerhalb ihrer Forschungseinrichtung inexistent bleiben. Sichtbar werden afrikanische Germanist*innen zunächst, wenn sie zu Alumninetzwerken deutscher, europäischer oder nordamerikanischer Universitäten gehören, die ihnen durch Wiedereinladungen und Forschungsnetzwerke eine internationale Präsenz garantieren. Gefördert werden diese Forschungen durch Aufenthalte, Teilnahme an Kongressen und Konferenzen, Publikationen in internationalen Zeitschriften und Verlagen durch deutsche und europäische Förderinstitutionen wie DAAD, OeAD, Humboldt-Stiftung, FES, DFG, KAS, HSS.⁴¹ Selbst die Qualität der Nachwuchswissenschaftler*innen hängt von diesen Förderinstitutionen ab, die durch Master-, Doktoranden- und Postdoktorandenstipendien die Qualifikation dieser Absolvent*innen in Afrika und in Europa ermöglichen.⁴² Auch eine internationale Profilierung, Vernetzung und Mobilität von erfahrenen Wissenschaftler*innen von diesem Kontinent erweist sich als unmöglich ohne die Förderung aus dem deutschen Sprachraum. Gastvorträge, Kongresse, Tagungen, Gastprofessuren und -dozenturen innerhalb und außerhalb von Afrika sind sehr oft nur dann vorstellbar, wenn der Forscher über individuelle Kontakte und Netzwerke oder über institutionelle Kontakte wie Institutspartnerschaften, Mobilitätsprogramme der Nachbetreuung, Erasmusprogramme, Forschungspreise von Förderinstitutionen wie DAAD, OeAD (Österreich) oder Humboldt-Stiftung verfügt. Afrikanische Germanist*innen forschen und lehren tatsächlich im institutionellen Rahmen, in dem das Wesentliche fehlt, und begnügen sich in vielen Fällen damit, dürftig bezahlte Beamte zu sein. Selbständige Forschungsprojekte erweisen sich angesichts des Versagens des postkolonialen Staates als eine Illusion.⁴³ Forscher*innen aus diesen Universitäten, die sich international profilieren wollen, sind auf

⁴⁰ Vgl. Gabriele Dürbeck: Deutsche und internationale Germanistik, in: Handbuch Postkolonialismus und Literatur, hg. von Dirk Götsche, Axel Dunker und ders., Stuttgart 2017, S. 38–53, hier S. 45.

⁴¹ Diese Abkürzungen stehen jeweils für folgende Institutionen: Deutscher Akademischer Austauschdienst, Österreichischer Austauschdienst, Alexander-von-Humboldt-Stiftung, Friedrich-Ebert-Stiftung, Deutsche Forschungsgemeinschaft, Konrad-Adenauer-Stiftung, Hans-Seidel-Stiftung.

⁴² Vgl. Albert Gouaffo: Afrikabezogene Bildungsprogramme und Förderung des Deutschunterrichts und der Germanistik im frankophonen subsaharischen Afrika, in: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 16 (2011), H.2, S. 116–126.

⁴³ Vgl. Joel Baraka Akilimani / Trésor Makunya Muhindo (Hg.): L'Etat africain et la crise postcoloniale. Repenser 60 ans d'alternance institutionnelle et idéologique sans alternative socioéconomique, Paris 2021.

die ‚Wohltaten‘ internationaler Förderinstitutionen angewiesen, die Rahmen, Bedingungen und Spielregeln der Forschung bestimmen.⁴⁴

Am Beispiel der marginalen und zum Teil subalternen Stellung einer Germanistik kann zurecht die Frage gestellt werden, wie weit Germanist*innen aus dieser Region der Welt einen Dialog auf gleicher Augenhöhe mit anderen Kolleg*innen durchführen können, ohne dabei eigene Fragestellungen und Forschungsperspektiven aus forschungslogistischen und finanziellen Gründen preiszugeben. Die internationale Förderung der Forschung in der Peripherie kann wohl als humanitäre bzw. Entwicklungshilfe begriffen werden.⁴⁵ Aber sie zielt auch darauf, den wissenschaftlichen Diskurs aus diesen Regionen zu bändigen und nur bestimmte Forschungshorizonte entstehen zu lassen. Kann tatsächlich eine kooperative Wissensproduktion in diesem Rahmen stattfinden? Wie weit kann im Kontext einer so gestalteten Germanistik sichergestellt werden, dass Kolleg*innen aus diesen Regionen nicht zwecks einer Sichtbarkeit auf ihre Weltansicht und Welterfahrung verzichten müssen? Wissenschaftliche Werkzeuge, Fragestellungen und Gegenstände, die in Afrika entwickelt werden, können erst dann eine wissenschaftliche Resonanz haben, wenn sie außerhalb Afrikas anerkannt werden.

Aus der obigen Ausführung, am Beispiel der Germanistik im afrikanischen Kontext, wird deutlich, dass die Peripherie – aus einer heuristischen und epistemologischen Perspektive – die Möglichkeit bietet, Probleme, Fragestellungen und Lösungen anders zu erfassen. Aber die Peripherie ist gleichzeitig eine der größten Hürden für die Sichtbarkeit und die Hörbarkeit in der Wissenschaft. In diesem Zusammenhang spielen Forschungsförderungs- und Legitimationsinstanzen, die sich in Zentren und Halbzentren des Weltwissenschaftssystems befinden, eine Schlüsselrolle bei der Kontrolle und Bändigung von Forschungsperspektiven und wissenschaftlichen Äußerungen aus den Peripherien. Dies hat sehr wenig mit dem forschungsinnovativen Potenzial von Menschen aus der Peripherie zu tun. Aber dass ihre Leistungen nicht zu Hause wahrgenommen, anerkannt und gefördert werden, führt dazu, dass sie nach Normen, Standards und Erwartungen arbeiten, die von anderen Instanzen definiert werden. Selbst wenn sie über sich selbst forschen, funktionieren sie dabei praktisch immer als Datenlieferanten, die Informationen sammeln und zusammenstellen, die dann von anderen Instanzen in anderen

⁴⁴ Vgl. Lucia Weiß: Lieber im Norden forschen, in: Welt-Sichten, online abrufbar unter der URL: <https://www.welt-sichten.org/artikel/35551/lieber-im-norden-forschen> [zuletzt abgerufen am 14.11.2021].

⁴⁵ Vgl. O.V.: Wissenschaftliche Förderprogramme als Instrumente der Entwicklungspolitik, online abrufbar unter der URL: <https://www.alumniportal-deutschland.org/wissenschaft-forschung/programme/wissenschaftliche-foerderprogramme-entwicklungspolitik/> [zuletzt abgerufen am 14.11.2021].

Räumen ausgewertet, semantisiert und diskursiv positioniert werden. Das Schicksal des in der Peripherie produzierten Wissens hängt also weniger von dem Fleiß der Forscher*innen ab, als vielmehr von dem Wohlwollen und dem Wissensbedarf von Forschungsförderungs- und Legitimationsinstanzen. In vielen Fällen fungieren sie als ‚Gatekeeper‘ und diskursive ‚Polizei‘, die bestimmen, wer dann mit welchen Forschungsleistungen und unter welchen Bedingungen international anerkannt wird.⁴⁶ Damit hören Forschung und Anerkennung auf, selbstverständlich zu sein. Sie wandeln sich in Rahmen eines starken Lobbyings und einer systematischen Interessenvertretung, in denen Interessen aller Art ins Spiel gesetzt werden, die sehr wenig mit Wissenschaft und Forschung zu tun haben. Ob und wie lange man in der Aufmerksamkeit von Forschungsförderern und Legitimationsinstanzen bleibt, hängt zwar von den Forschungsleistungen ab, aber auch sehr oft von den Netzwerken, zu denen die Forscher*innen gehören und die ihnen Präsenz und Sichtbarkeit sicherstellen.

Im Fall von Achille Mbembe haben wir es mit einem der profiliertesten und sichtbarsten Forscher aus dem Bereich der Geisteswissenschaften zu tun, der eher einen atypischen Weg gegangen ist. Erzogen wurde Mbembe in einer frankophonen Bildungstradition in Kamerun und dann in Frankreich. Profiliert hat er sich dann als Forscher an der Columbia University, wo er sich zumindest Grundlagen und Kontakte mit der US-amerikanischen Forschungslandschaft aneignen konnte.⁴⁷ Nach der US-amerikanischen Erfahrung kehrte Mbembe nach Afrika zurück und leitete die regionale Forschungseinrichtung CODESRIA (Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique) im Senegal.⁴⁸ Nach der produktiven Erfahrung in Dakar, wo Mbembe eine sehr erfolgreiche Tagung zur ‚kolonialen Bibliothek‘ und zum ‚kolonialen Archiv‘ veranstaltete, wurde er zum Professor am Wits Institute for Social Science and Economic Research an der südafrikanischen Universität Witwatersrand berufen, wo er bis heute forscht und lehrt. Forschungsgebiete von Mbembe sind grundsätzlich Geschichte und Philosophie. Aufgrund seines Lebenslaufs hat Mbembe gute Kontakte zu Forscher*innen in den USA und in Frankreich, wo er regelmäßig für Gastvorträge oder als Gastprofessor (Sorbonne, Science Po, Collège de France) eingeladen wird.

Mit seiner Heimat Kamerun hat Mbembe eher ein schwieriges Verhältnis, da er von dem autokratischen Regime als Gegner und Bedrohung

⁴⁶ Vgl. Alexander-von-Humboldt-Stiftung (Hg.): Publikationsverhalten in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen. Beiträge zur Beurteilung von Forschungsleistungen, Bonn 2009.

⁴⁷ Vgl. Achille Mbembe: *Ecrire l'Afrique à partir d'une faille*, in: *Politique africaine* 51 (1993), S. 69–97.

⁴⁸ Die Biographie Mbembes ist einsehbar unter der URL: <https://ideas4development.org/auteur/achille-mbembe/> [zuletzt abgerufen am 12.07.2022].

betrachtet wird. Mbembe gehört zwar zu den meist gelesenen Theoretikern im Zusammenhang mit Postkolonialismus, Geschichts- und Politikwissenschaft, aber direkte Kontakte mit der akademischen Welt existieren kaum. Seine Texte werden von Forscher*innen und Studierenden viel zitiert, aber mit dem Wissenschafts- und Forschungsbetrieb in Kamerun hat er fast keinen Kontakt. Es ist klar, dass Mbembe in Kamerun weder die Legitimation noch die notwendige Förderung für seine Forschung finden kann. In Südafrika bewegt er sich in einer Forschungslandschaft, in der er die konsequente Förderung sowie entsprechende Arbeitsbedingungen erhält. Im Vergleich zu den Verhältnissen in anderen afrikanischen Ländern kann Südafrika als Forschungsstandort nicht als Peripherie betrachtet werden, sondern eher als ein regionales Zentrum. Erst im Vergleich zu globalen Verhältnissen kann Südafrika als Teil der Peripherie angesehen werden.

Anders müssen die Verhältnisse von Mbembe zum deutschen Sprachraum und zur Bundesrepublik verstanden werden. Über seine Kontakte und Publikationen im englischen Sprachraum ist Mbembe in Deutschland als postkolonialer Denker rezipiert worden. Die für viele Deutschen sicher exotisch klingenden Thesen von Mbembe wurden in Deutschland besonders gut vermarktet. Seine Schlüsselpublikationen wurden inzwischen bei dem renommierten Verlag Suhrkamp veröffentlicht.⁴⁹ Mbembe hat dutzende Gastvorträge an deutschen Hochschulen und diversen Forschungseinrichtungen gehalten und war Gast bei zahlreichen kulturellen Veranstaltungen. Vor allem wurde er zunächst mit dem Geschwister Scholl-Preis (2015), Ernst Bloch-Preis (2018) und mit dem Gerda Henckel-Forschungspreis (2018) ausgezeichnet. Es geht um Auszeichnungen, die nicht nur seine Arbeit als Historiker anerkennen, sondern ihm auch die notwendige wissenschaftliche Vernetzung in Deutschland sicherstellen. Angesichts der Laufbahn von Mbembe kann auch gefragt werden, ob es sich dabei nicht bloß in Anlehnung an Graham Huggan um eine ‚Vermarktung der Peripherie‘ handelt⁵⁰; eine Vermarktung, bei der sich der Betroffene an bestimmte diskursive Regeln halten soll. Gemeint sind dabei Themen, die er in öffentlichen Auftritten behandeln darf. Äußerungen von Mbembe zur Postkolonialität Europas, zum Kolonialismus, zu Schwarz-Sein und zum Sklavenhandel als Phasen einer verwobenen Geschichte wurden nie als wissenschaftlich diskursives Problem vorgestellt, sondern eher als besondere ‚exotische‘ Rezeption des Europäisierungsprozesses, auf welchen Europa stolz war. Was diese eurozentrische Rezeption von Mbembes Publikationen anzuerkennen vergisst, ist, dass

⁴⁹ Suhrkamp Verlag: Achille Mbembe, online abrufbar unter der URL: <https://www.suhrkamp.de/person/achille-mbembe-p-12831> [zuletzt abgerufen am 12.07.2022].

⁵⁰ Vgl. Graham Huggan: *The Postcolonial Exotic. Marketing the Margins*, London 2001.

dieser Europäisierungsprozess nicht nur europäische kulturelle Werte universalisiert und als Maßstab für andere Völker vorzustellen versucht, sondern auch eine neue kulturelle Wissensmappe zeichnet, die andere Mythen und Genealogien, andere kulturelle Praktiken miteinschließt, die als Hinterfragung des eurozentrischen Weltbildes verstanden werden sollen.⁵¹

Wie weit kann in diesem Zusammenhang der europäische Universalismus auch in der Forschung durch einen postkolonialen Pluriversalismus ersetzt werden, bei dem unterschiedliche Wissensformen in einem produktiven Dialog stehen? Was ist konstitutiv für ein globales Gedächtnis? Müssen die Sternstunden Europas oder des Westens zwingend als die „Sternstunden der Menschheit“ angesehen werden?⁵² In einer Publikation zum 100. Gedenkjahr der Beendigung des Ersten Weltkrieges avanciert Aleida Assmann die Idee einer dialogischen Erinnerung, bei der eine Auseinandersetzung mit der europäischen und der Weltgeschichte stattfindet. Dadurch demonstriert sie die Gefahr einer monologischen Erinnerung, die der Komplexität der Vergangenheit nicht Rechnung trägt und eher eine Strategie darstellt, die Vergangenheit dem Diktat der Gegenwart zu unterwerfen.⁵³ Der amerikanische Historiker Michael Rothberg hatte schon einige Jahre vorher ‚multidirectional memory‘ als Annäherungsperspektive von unterschiedlichen, sich bereichernden Tragödien der Menschheit dargestellt. Dabei war schon Rothberg klar, dass es sich weniger um eine Rangordnung von tragischen Erfahrungen der Menschheit handelt, als vielmehr um einen vergleichenden Umgang mit den Faktoren, Möglichkeiten und Interaktionen von großen Tragödien der Menschheit sowie von Erinnerungskulturen. Dabei behält jede Tragödie ihre Einzigartigkeit und gibt trotzdem Auskünfte über gesellschaftliche, politische und kulturelle Verwandlungen, die zu solchen Verbrechen führen.

Im Kontext einer westlichen/europäischen Kontrolle der ‚globalen Empfindung‘ vor Tragödien wird deutlich, dass andere narrative Diskurse und Wissensformen durch ‚Denkverbote‘ gebändigt werden, so argumentiert zumindest Ralf Michaels.⁵⁴ Über die Gefahr einer einzigen Erzählung warnt die nigerianische Schriftstellerin Ngozie Adichie, indem sie in einem berühmten Vortrag genau exemplifiziert, wie solch eine fundamenta-

⁵¹ Vgl. Achille Mbembe: *Critique de la raison nègre*, Paris 2013, S. 9ff.

⁵² Stefan Zweig: *Sternstunden der Menschheit. Vierzehn historische Miniaturen*, Frankfurt am Main 1964.

⁵³ Vgl. Aleida Assmann: *Der europäische Traum. Vier Lehren aus der Geschichte*, 4. Aufl. München 2021, S. 137.

⁵⁴ Vgl. Ralf Michaels: *Deutschstunde für alle Welt*. Ein Gastbeitrag, in: *Frankfurter Allgemeine* vom 08.06.2020, zit. nach URL: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/mbembe-debatte-deutschstunde-fuer-alle-welt-16804545.html> [zuletzt abgerufen am 14.11.2021].

listische Denkweise zur Auslöschung vieler sinngebender Praktiken, Denkmuster und Weltansichten führen könnte.⁵⁵ Im Mittelpunkt der Kontroverse stand nicht nur, ob und wie man als Ausländer*in in Deutschland zu Fragen der deutschen Identität und der deutschen Erinnerungskultur intervenieren darf, sondern auch, ob auf deutsche Steuer-gelder angewiesene Ausländer*innen dabei eine eigene Perspektive, vor dem Hintergrund ihrer eigenen Weltgeschichte und Erfahrung, artikulieren dürfen. Das Wortergreifen von Mbembe wird als illegitim abgestempelt, sobald es sich der etablierten Ordnung des Diskurses entzieht. Dabei wird ausgeklammert, dass Mbembe selbst vor dem Hintergrund einer ‚kolonialen Auslöschung‘ spricht, die als solche weder von den Tätern anerkannt noch historisch verarbeitet wurde.

Die Loyalität für Israel und der Schutz jüdischen Lebens in Deutschland gegen rechtsextreme Angriffe darf aber nicht auf Kosten der Solidarität mit Palästinensern, Israelis und jüdischen Stimmen in der Welt gehen, die sich für eine friedliche Lösung des Nahostkonflikts und eine gemeinsame Zukunft für beide Nationen einsetzen. Auch das sollte Teil der deutschen Staatsräson sein, denn das palästinensische Trauma der Vertreibung (*Nakba*) und die daraus resultierende Notlage wurden ebenfalls durch den von Deutschland ausgehenden Holocaust mitverursacht. Der Kampf gegen Antisemitismus fordert in diesem Land die Vereinigung aller Kräfte. Leider wird der aber durch einen neuen Antisemitismus-Begriff und eine Debatte gestört, die von dieser wichtigen Aufgabe ablenkt, die Gemüter verwirrt und die falschen Gegner ins Visier nimmt.⁵⁶

Mbembes Äußerungen können nicht als antisemitisch betrachtet werden, als Israel-Kritik gründen sie vielmehr auf einer menschenrechtlichen Kritik, die auch von einem Teil der israelischen Bevölkerung geübt wird.⁵⁷

⁵⁵ Vgl. Chimamanda Ngozi Adichie: The danger of a single story, online abrufbar unter der URL: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story [zuletzt abgerufen am 12.07.2022].

⁵⁶ Aleida Assmann: Polarisieren oder solidarisieren? Ein Rückblick auf die Mbembe-Debatte, online abrufbar unter der URL: <https://www.merkur-zeitschrift.de/2020/12/21/polarisieren-oder-solidarisieren-ein-rueckblick-auf-die-mbembe-debatte/> [zuletzt abgerufen am 11.11.2021].

⁵⁷ Israel ist ein demokratisches Land, in dem staatliche und Regierungsentscheidungen von den politischen Parteien und von der Zivilgesellschaft kritisiert werden. Die Kritik von politischen und staatlichen Optionen durch Bürger*innen und politische Organisationen können keineswegs als antisemitisch betrachtet werden. In Zusammenhang mit der Mbembe-Kontroverse schrieben 37 international renommierte israelische und jüdische Intellektuelle einen offenen Brief an den Bundesminister des Innern, für Bau und Heimat, in dem sie die Entlassung von Felix Klein, dem Antisemitismusbeauftragten der Bundesregierung, forderten. Der offene Brief *Call to replace Felix Klein as the Federal Government Commissioner*

Eine Israel-Kritik bedeutet keineswegs eine Ablehnung des Existenzrechts des Staats Israel, das im heutigen Stand nicht rückgängig gemacht werden kann. Wenn der Staat Israel als normaler und legitimer Staat betrachtet werden soll, der er tatsächlich ist, muss er auch gestatten, dass seine politische Entscheidung auch von internen oder von externen Instanzen kritisiert wird, was wiederum nichts mit einer Kritik des Existenzrechts und der Souveränität dieses Staats zu tun hat. Genau diese Position vertritt Jean Francois Bayard, wenn er schreibt:

Pensant l'Afrique dans son universalité parce qu'elle est constitutive de l'universalité, récusant l'afrocentrisme, s'élevant avec courage contre la volonté des étudiants noirs ultras de purifier ethniquement l'Université sud-africaine, le fanonien Achille Mbembe a toute légitimité pour réfléchir politiquement et philosophiquement à l'occupation israélienne des Territoires palestiniens et aux conséquences funestes que celle-ci comporte pour Israël même. Nombreux sont les juifs à le redouter : la transformation d'Israël en ethnocratie crée une situation intenable à terme, celle qu'a précisément connue le régime de l'apartheid dans les années 1980. Il n'est en rien antisémite de le craindre et de condamner les violations du droit international par le gouvernement israélien.⁵⁸

Positionen, wie diejenigen, die in Deutschland vertreten sind, geben dem Staat Israel Sonderstatus und verhindern seine Integration in der Weltgemeinschaft, in dem sie ihn ständig in der eigenen Vergangenheits- und Erinnerungskultur gefangen halten. Im Focus der Debatte steht deswegen nicht die Normalität von Israel, sondern eher die Normalität von Deutschland als Staat sowie sein Umgang mit der eigenen Vergangenheit. Eine Tabuisierung der Debatte über die regionale und transregionale Politik des Staates Israel, so wie sie in der deutschen Öffentlichkeit erfolgt, ist auch als Verhinderung seiner Fähigkeit, international zu handeln und eigene Interessen zu vertreten.

for the Fight against Antisemitism ist online abrufbar unter der URL: https://werteinitiative.de/bm_seehofer03/ [zuletzt abgerufen am 16.10.2022].

⁵⁸ Jean-Francois Bayard: Achille Mbembe anti-Semite? MDR..., online abrufbar unter der URL: <https://blogs.mediapart.fr/jean-francois-bayart/blog/110520/achille-mbembe-antisemite-mdr> [zuletzt abgerufen am 10.11.2021]. „An Afrika in seiner Universalität denkend, weil es konstitutiv für Universalität ist, den Afrozentrismus ablehnend, sich mutig gegen den Willen ultraschwarzer Studenten erhebend, die südafrikanische Universität ethnisch zu säubern, hat Fanons Anhänger Achille Mbembe jede Legitimität, politisch und philosophisch über die israelische Besatzung palästinensischer Gebiete und die katastrophalen Folgen, die dies für Israel selbst mit sich bringt, nachzudenken. Das befürchten viele Juden: Die Umwandlung Israels in eine Ethnokratie schafft auf Dauer eine unhaltbare Situation, genau wie sie das Apartheidregime in den 1980er Jahren erlebte. Es ist keineswegs antisemitisch, dies zu befürchten und die Verletzung des internationalen Rechts durch die israelische Regierung zu verurteilen.“ (übersetzt von JBM)

Wissensproduktion, Paradigmenwechsel, Rekonstruktion und Reparation

Es kommt hier eigentlich in Frage, wer was aus welcher Wissensperspektive und vor welchem historischen und ideologischen Hintergrund zu diesen Themen sagen darf. Dabei werden oft die von Chimamanda Ngozie Adichie berühmt gemachten Worte „danger of a single story“ und vor allem das Unbehagen einer permanenten und systematischen Bändigung anderer Narrative über die globalisierte und verwobene Welt überprüft⁵⁹, die an ein „Denkverbot“ grenzen.⁶⁰ Nicht zuletzt die Kontroverse um Achille Mbembe, der in Deutschland von einem Teil der Öffentlichkeit zu Unrecht für Antisemitismus schuldig gemacht wird, macht anschaulich, wie wichtig die Pluralität von Narrativen im wissenschaftlichen und im nicht-wissenschaftlichen Diskurs sein sollte. Genealogien, Biographien, individuelle Erfahrungen und Geographien zeigen in einer komplex gewordenen Welt, dass andere Formen des Leidens, andere Tragödien und Traumata in einem dialogischen Erinnern oder im Rahmen eines multidirektionalen Gedächtnisses mitberücksichtigt werden müssen⁶¹, um der Komplexität der aktuellen Welt sowie der globalen Geschichte der Gewalt Rechnung zu tragen. Nur stehen viele in der Forschung und in der Lehre unter der Tyrannei des politisch, ideologisch und moralisch Korrekten und betrachten wichtige Folgen einer Europäisierung der Welt als Tabu, als nicht relevant oder eher als Gefahr für die Forschung. Es genügt nicht, sich von den tragischen Folgen dieser europäischen Weltgeschichte lossagen zu wollen, um Spuren davon in der Wissenschaft und im Alltag verschwinden zu lassen. Ein Unterrichtskonzept zur Wissensproduktion in den Europawissenschaften, die andere Stimmen aus einer polyphonischen und polylogischen Welt eindeutig hörbar werden lassen, könnte schon der Beginn der Ausgleichung dieses Defizits sein. Wissensproduktion könnte dann als ‚Echographie‘ der vielfältigen Diskurse und Deutungsmuster in der globalisierten Welt und der verflochtenen Weltgeschichten und Geographien angesehen werden.

In einer postkolonialen Welt, der auch Deutschland und Europa angehören, erweist sich die Infragestellung von kolonialistischen Wissensformen, Denk- und Handlungsmustern als notwendige Herausforderung

⁵⁹ Vgl. Edward Said: *Kultur und Imperialismus. Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht*, übersetzt von Hans-Horst Henschen, Frankfurt am Main 1994.

⁶⁰ Stefan Detjen: *Debatte, Ordnungsruf oder Eingriff in Artikel 5?*, online abrufbar unter der URL.: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/rechtliche-zweifel-an-antisemitismus-strategie-der-regierung-16828885.html> [zuletzt abgerufen am [11.11.2021].

⁶¹ Vgl. Michael Rothberg: *Multidirectional Memory. Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*, Stanford 2009, S. 15.

für eine globale Weltgeschichtsschreibung jenseits von nationalistischen und ethnozentrischen Kategorien und Forschungsreflexen. Sie führen zur Delegitimierung und Verteufelung von Dissens, ohne die Welterfahrung und Resilienz von Menschen aus den ehemaligen kolonialen Räumen als Energie zur Dezentrierung und zur Erneuerung von Denk- und Handlungsmustern in ehemaligen metropolitanen Räumen nicht effizient eingesetzt werden kann. Diese Mitberücksichtigung von Denk- und Handlungsmustern der Peripherie bei der Analyse des Zentrums muss zwingend zu einem Paradigmenwechsel führen, in dem Sinne, dass die Stimmen aus der Peripherie als Folge der europäischen Weltgeschichte nicht toleriert und paternalistisch betreut werden sollen, sondern eher als legitime und gleichwertige Stimmen in dem Prozess der Dezentrierung Europas und des Solidarisierens der Welt verstanden werden sollen. Stimmen aus der Peripherie, die Stören und Unbehagen hervorrufen, signalisieren in vieler Hinsicht multidirektionale Denkprozesse in einer Welt die aufgehört hat, epistemologisch und heuristisch unipolar zu sein.

Eine ernsthafte und dezentrierte Überlegung über die Gegenwart Europas setzt die Mitberücksichtigung von Verflechtung und Verwobenheit in der europäischen Weltgeschichte voraus. Dies bedeutet auch, dass Wissensproduktion für Menschen aus den ehemaligen Kolonien ein Überlebensakt in einer europäisierten Welt sein soll. Das Wortergreifen aus diesen Räumen sowie postkoloniale Artikulationen sind weder eine Selbstverständlichkeit noch ein Luxus, sondern eher die Notwendigkeit, das theoretische, methodologische und epistemologische Dispositiv abzubauen, dass seine Existenz und seine Würde negiert. Dass sich Forscher*innen aus der Peripherie in der Forschungslandschaft des Zentrums aus machtpolitischen, wirtschaftlichen und logistischen Gründen befinden, bedeutet nicht, dass sie sich dem epistemologischen und methodologischen Paternalismus der europäischen und westlichen Kollegen*innen unterwerfen müssen. Erst durch diesen Eigensinn kann es den Forscher*innen aus dem postkolonialen Raum gelingen, traumatische Erfahrungen, Leiden und Schmerzen, die Europa im Zuge seiner Weltgeschichte anderen Völkern und Weltregionen zugefügt hat, produktiv für das Verstehen anderer Formen der Gewalt werden zu lassen. Die selektive Amnesie und Arroganz vieler Politiker*innen und Intellektueller aus Europa vor den Verbrechen gegen die Menschlichkeit im Zuge von Kolonialismus und Sklavenhandel zeugt von einem Versuch, die Verbrechen entweder zu bagatellisieren oder gar zu negieren. Gleichzeitig sind es fast dieselben Instanzen, die anderen Menschen verbieten, sich zum Schicksal der europäischen Juden und Jüdinnen zu äußern. „Dabei gerieren sich Politikerinnen und Politiker verschiedener Richtungen als Sachwalter des ‚Jüdischen‘ im Sinn eines ein-

heitlichen jüdischen Wollens.“⁶² Mythen und Tabus der deutschen Erinnerungskultur und Historiographie dürfen doch untersucht, hinterfragt und in einen anderen dialogischen Prozess zu anderen Mythen und Tabus gestellt werden. Erst dadurch kann sichergestellt werden, dass Mechanismen, Formen und Wandlungen von Verbrechen gegen die Menschlichkeit immer besser verstanden und verhindert werden. Subversives Denken erweist sich als Modus der Hinterfragung dieses nationalstaatlichen Konsenses – nicht im Sinne einer Delegitimierung von Erinnerungspraktiken, sondern einer Mitberücksichtigung der Pluralität und der Vielschichtigkeit dieser Praktiken.

Marginalität als Forschungsperspektive, erweist sich in diesem Zusammenhang als Möglichkeit für die Erneuerung einer globalen Historiographie, die nicht als Universalisierung der Perspektive des Zentrums verstanden werden darf. Dissens erweist sich in dieser Verbindung mit der Mbembe-Affäre nicht als Ausdruck des Hasses, wie viele angenommen haben, sondern als Möglichkeit einer Revolution der Wirkungsformen dieser neugestalteten Sprache auf die Wirklichkeit. Es geht dabei um eine Aneignung der globalen Geschichte als Geschichte der Verwobenheit und Interaktion und als eine geteilte Geschichte, die unterschiedlich wahrgenommen und perspektiviert wird. Auch für scheinbar nationalstaatliche Fragen sollte man sich daran gewöhnen, vielfältige Stimmen und Artikulation, Dissonanz und Dissens, diverse und vielleicht auch antagonistische Denk-, Verhaltens- und Handlungsmuster in Betracht zu ziehen. Die öffentlichen Äußerungen und die Publikationen von Achille Mbembe sind deswegen Anstoß zum Nachdenken über eurozentrisch monologische Denkformen, die in Ländern wie Deutschland ständig in der Gedächtnis- und Geschichtsforschung Konjunktur haben. Im Gegensatz zu seinen Gegner*innen, die im Namen einer besonderen Definition des Deutsch-Seins und einer exklusiven und monologischen Erinnerungskultur bestimmte Fragen der deutschen Geschichte und der Weltgeschichte tabuisieren und sakralisieren, ist Mbembe, wie Aleida Assmann zutreffend schreibt, nicht in einer Logik des Polarisierens, sondern des Solidarisierens.⁶³

⁶² Assmann [Anm. 56].

⁶³ Vgl. Assmann [Anm. 56].

„Dass so was halt nie, nie wieder passiert...“ –

**Zum didaktisch perspektivierten rassistuskritischen Potenzial von
Holocaust-Bilderbüchern zur Erinnerungsfigur Anne Frank**

Die Erinnerung an den Holocaust unterliegt in den ersten beiden Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts sich verstärkenden Transformationsprozessen, die vor allem auf zwei Feldern zu beobachten sind: Das Erinnern verschiebt sich zum einen generationell in die „sekundäre Zeugenschaft“¹ und damit vom „kommunikativen“ in das „kulturelle Gedächtnis“.² Zum anderen zeigen sich die Auswirkungen der Globalisierung und Digitalisierung in veränderten, vielfältigeren Erinnerungsperspektiven und Medien des Erinnerns. Nationale Rahmungen im Sinne einer spezifisch ‚deutschen Erinnerungskultur‘ erscheinen vor diesem Hintergrund ebenso problematisch wie die Ausblendung der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche, die aktuell in verschiedenen Unterrichtsfächern der Schule etwas über den Holocaust erfahren, der vierten oder fünften Generation nach dem Holocaust angehören und die Ereignisse daher in der Regel nicht mehr Bestandteil eines kommunikativen Familiengedächtnisses sind.³ Aktuelle Holocaust-Kinder- und Jugendliteratur erweist sich angesichts dieser generationellen Veränderungen des Adressat*innenkreises als besonders geeigneter Lerngegenstand, da sie mit inhaltlicher Breite und narrativ-formaler Vielfalt heterogenen Erinnerungsperspektiven Rechnung trägt. Dies zeigt sich unter anderem in der Zunahme an Übersetzungen aus

¹ Ulrich Baer (Hg.): „Niemand zeugt für den Zeugen“. Erinnerungskultur und historische Verantwortung nach der Shoah, Frankfurt am Main 2000, S. 20. Vgl. auch Julian Kanning: ‚Dritte‘ Figuren und sekundäre Zeugenschaft in literarischen und filmischen Gedächtnisdiskursen über Genozid und ethnische Säuberung: Atom Egojans „Ararat“ und Nicol Ljubić „Meeresstille“, in: „Aghet“: Totenklage und Gedächtnis des Schreckens. Türken und Armenier 1915, hg. v. Michael Hofmann, Miriam Esau und Ulrich Klan, Würzburg 2020, S. 249–280, hier S. 249–252.

² Vgl. grundlegend Jan Assmann: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München 1992, S. 56.

³ Vgl. Gudrun Marci-Boehncke / Ricarda Trapp / Gerrit Boehncke: Nationalsozialismus und Holocaust aus der (Ur-)Enkelgeneration betrachten: neue Erinnerungskulturen am Beispiel von Hanas Koffer und Rosie und der Urgroßvater, in: Literarische Inszenierungen von Geschichte. Formen der Erinnerung in der deutschsprachigen Literatur nach 1945 und 1989, hg. von Manuel M. Alemán und Carsten Gansel, Wiesbaden 2018, S. 365–375, hier S. 368.

anderen Sprachen, durch die sich der Blick auf die erinnerten historischen Ereignisse und die unterschiedlichen erinnernden Zugänge ins Globale weitet.⁴ Zudem kommt in kinder- und jugendliterarischen Gedächtnismedien vielfach die erzählende (Re-)Konstruktion von Erinnerungen im intergenerationellen Austausch auf der Handlungsebene zur Darstellung.

Die Deutschdidaktik hat Holocaust thematisierende Kinder- und Jugendmedien als Gegenstände eines sich seiner erinnerungskulturellen Rolle bewusstwerdenden Deutschunterrichts durchaus im Forschungsfokus.⁵ Die spezifische pädagogisch-didaktische Bedeutsamkeit von Bilderbüchern, die zu diesem kernthematisch geeinten kinder- und jugendliterarischen Medienfächer gehören, und die aufgrund der medialen und inhaltlichen Spezifik ihres Erzählens auch bereits für Kinder im Grundschul- und frühen Sekundarstufenalter geeignet scheinen, ist indes bisher noch wenig ausgeleuchtet. Dies möchte der vorliegende Beitrag mit einem Schwerpunkt auf deren Potenzial für eine rassismuskritische Literaturdidaktik ändern.

Da nachfolgend zwei Bilderbücher zu Anne Frank betrachtet werden, wird in diesem Beitrag zunächst die Funktion von Anne Frank als „Erinnerungsfigur“ im Allgemeinen und in Bilderbüchern im Besonderen umrissen.⁶ Wofür steht die Erinnerungsfigur Anne Frank? Welche erinnerungskulturelle Bedeutung kommt ihr zu? Welche didaktischen Zuschreibungen binden sich an die Anne-Frank-Erinnerung? Zu zeigen ist, dass hier sichtbar werdende Zuschreibungen auch auf Wirkungen im Sinne einer rassismuskritischen Didaktik zielen. An den auf Rezeptionsdokumente gestützten exemplarischen Nachweis, dass diese Potenziale sich in wirkungsästhetischer Spezifik bei der Rezeption literarästhetisch anspruchsvoller Anne-Frank-Bilderbücher zeigen, bindet sich ein Appell für einen um Holocaust-Bilderbücher zu erweiternden Kanon für den Literaturunterricht – auch bereits für die Grundschule und frühe Sekundarstufe.

⁴ Vgl. Andre Kagelmann / Gabriele von Glasenapp: Zukünftige Erinnerungen. Anmerkungen zum Spannungsverhältnis von Kinder- und Jugendliteratur und kulturellem Gedächtnis, in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 68 (2021) [Themenheft „Erinnerungskultur und Deutschunterricht“, hg. von Sascha Feuchert und Christian Plien], S. 248–258, hier S. 254.

⁵ Vgl. die Beiträge in den Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 68 (2021) [Themenheft „Erinnerungskultur und Deutschunterricht“, hg. von Sascha Feuchert und Christian Plien].

⁶ Gabriele von Glasenapp: „Nicht mich will ich retten“. Kinder- und jugendliterarische Repräsentationen von Janusz Korczak, in: Neuvermessung deutschsprachiger Erinnerungsstrategien in der Kinder- und Jugendliteratur nach 1990, hg. von Bettina Oeste und Ulrike Preußner, Duisburg 2017, S. 93–117, hier S. 96.

Das Schicksal Anne Franks im Bilderbuch – Zwei Beispiele

Bilderbücher zur Geschichte Anne Franks stehen geschichtskulturell im Kontext zahlreicher weltweit verbreiteter verschiedenmedialer Adaptionen. Während die Transformation Anne Franks von der historischen Person zum „Erinnerungsort“ in Medien wie dem Theater und dem Film bereits kurz nach der Publikation des *Tagebuchs* in den 1950er Jahren einsetzt⁷, werden Bilderbuchadaptionen erst in den 1990er Jahren veröffentlicht. Hiermit werden erstmals Kinder adressiert, während die (schulische) Rezeption des Tagebuchs zuvor mit Jugendlichen erfolgte.⁸ Exemplarisch für die ersten dieser Adaptionen – sie haben noch keinen Eingang in den deutschen Sprachraum gefunden – ist das 1993 erschienene *A Picture Book of Anne Frank* zu nennen.⁹ Es unterscheidet sich dadurch von den nachfolgenden Bilderbüchern, dass es die Biografie Anne Franks chronologisch bis zu deren Tod im Konzentrationslager Bergen-Belsen erzählt, ohne sich dabei in den Illustrationen des Lagergeschehens auf historische Fotografien stützen zu können.¹⁰ Mit Ausnahme des 2019 erschienenen Bilderbuchs *The cat who lived with Anne Frank*¹¹, das auf der Bildebene andere Gattungen wie beispielsweise das Comic zitiert und mit zeichnerischen Mitteln Montageverfahren evoziert, dominiert in jüngeren Adaptionen lineares und monoperspektivisches Erzählen. Über historische Kontexte, in denen Anne Franks Biografie steht, wird vor allem in rahmenden Paratexten (z.B. Vor- und Nachworten) informiert.¹²

Die in diesem Beitrag fokussierten Bilderbücher *Anne Frank und der Baum* und *Annes Baum* verbindet die anthropomorphisierte Figur des Kastanienbaumes¹³, durch die der Geschichte des Mädchens Anne Frank

⁷ Zum Begriff des Erinnerungsortes vgl. Christine Gundermann: „Jetzt höre ich Anne Frank in mir“. Anne Frank als geschichtskulturelles Phänomen, in: Darstellen, Vermitteln, Aneignen. Gegenwärtige Reflexionen des Holocaust, hg. von Bettina Bannasch und Tobias von Borcke, Göttingen 2018, S. 397–413, hier S. 413 mit Bezug auf Pierre Nora; Beispiel für Theater und Film sind: Frances Goodrich und Albert Hackett: *The Diary of Anne Frank*. Premiere: 5. Oktober 1955 im Cort Theatre in New York; George Stevens (Regie): *The Diary of Anne Frank* 1959 (Spielfilm).

⁸ Vgl. Ada Bieber: Anne Frank als Adaption. Neuentwurf und Engführung im internationalen Bilderbuch, in: *kj&m* 20 (2020), H.1, S. 38–44, hier S. 39.

⁹ David A. Adler: *A picture book of Anne Frank*, mit Illustrationen von Karen Ritz, New York [u.a.] 1993.

¹⁰ Vgl. Bieber [Anm. 8], S. 39.

¹¹ David Lee Miller / Steven Jay Rubin: *The Cat Who Lived With Anne Frank*, mit Illustrationen von Elizabeth Baddeley, New York 2019.

¹² Vgl. Bieber [Anm. 8], S. 40.

¹³ Jeff Gottesfeld: *Anne Frank und der Baum. Der Blick durch Annes Fenster. Aus dem Amerikanischen von Mirjam Pressler*, mit Illustrationen von Peter McCarty, Frankfurt am Main 2018. Im Folgenden zitiert nach dieser Ausgabe unter Verwen-

und ihrer erinnerungskulturellen Rezeption eine symbolische Bedeutungsdimension zugeschrieben wird.

Wenngleich der Baum in *Anne Frank und der Baum* nur zentrale Figur einer nicht fokalizierten Erzählung ist und in *Annes Baum* Ich-Erzähler mit auktorialer Übersicht, stellt er als Symbol für den erinnernden Umgang mit dem als exemplarisch markierten Schicksal Anne Franks eine Verbindung zu den kindlichen Rezipient*innen her. Der Kastanienbaum, der in beiden Bilderbüchern als von den historisch-biografischen Ereignissen affizierter Zeitzeuge fungiert, kann als Repräsentant eines „Zukunftsgedächtnisses“ gedeutet werden.¹⁴ Insbesondere durch sein Weiterleben in Gestalt zahlreicher Setzlinge, die von Kindern in aller Welt im

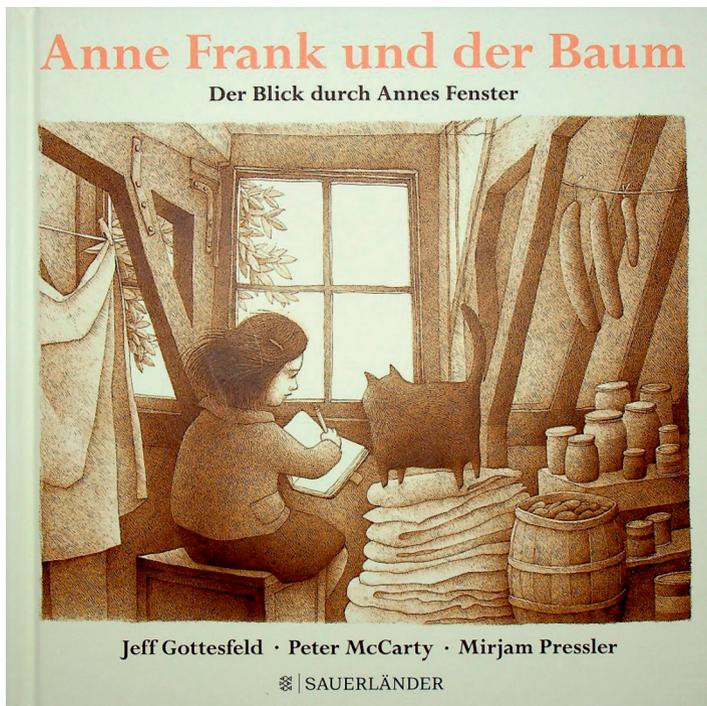


Abb. 1: Cover *Anne Frank und der Baum* (Gottesfeld/McCarty/Pressler © Frankfurt am Main: Fischer Sauerländer, 2018) //

dung der Sigle ‚AFudB‘ und Seitenbeleg (eigene Paginierung) im laufenden Text; Irène Cohen-Janca: *Annes Baum*. Aus dem Französischen von Tobias Scheffel, mit Illustrationen von Maurizio A.C. Quarello, Hildesheim 2011. Im Folgenden zitiert nach dieser Ausgabe unter Verwendung der Sigle ‚AB‘ und Seitenbeleg (eigene Paginierung) im laufenden Text.

¹⁴ Harald Welzer: Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 25-26 (2010), S. 16–23, hier S. 22.

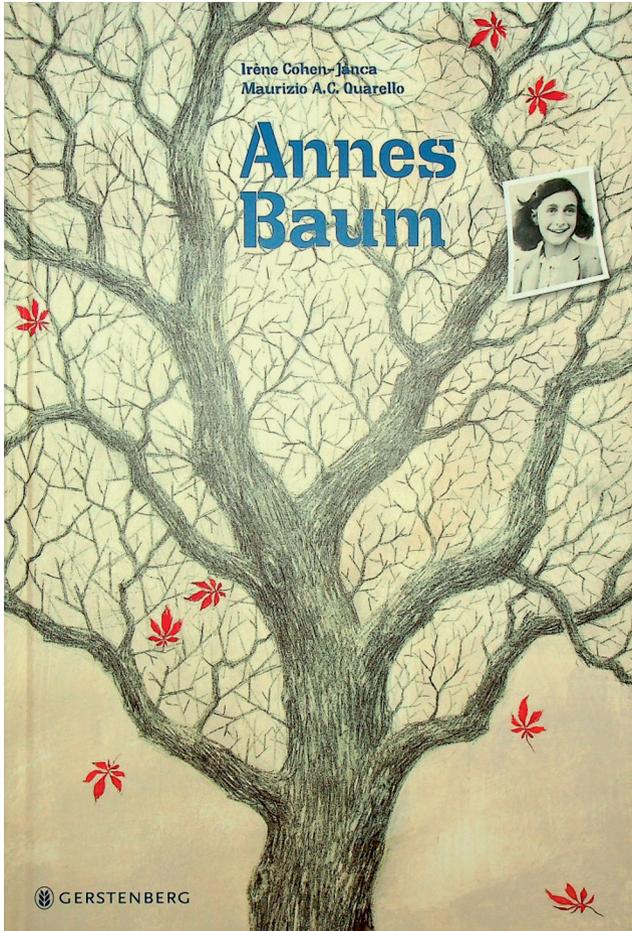


Abb. 2: Cover *Annes Baum* (Cohen-Janca/Quarello/Scheffler
© Hildesheim: Gerstenberg, 2011)

Gedenken an Anne Frank als exemplarisches Opfer des Holocausts eingepflanzt wurden und werden, verdeutlicht er eine bestimmte Funktion von Erinnerung: Denn Erinnerung dient – im Sinne des von Welzer beschriebenen „Zukunftsgedächtnisses“ – „der Orientierung in einer Gegenwart zu Zwecken zukünftigen Handelns“. ¹⁵ Der Baum, der in beiden Bilderbüchern wiederholt auch als ein Spiegel natürlicher Zeitrhythmen (wie des Jahreszeitenwechsels) inszeniert wird, vermag als anthropomorphisierte Figur Zugänge zu einem Geschichtsbewusstsein zu eröffnen. Die Orientierung stiftende Verknüpfung von Zukunft, Gegenwart und Ver-

¹⁵ Ebd.

gangenheit, die eine Aufgabe von Geschichtsbewusstsein ist, wird in dem Bildbereich des Wachsens, Blühens und Absterbens vor dem Hintergrund allgemein-menschlicher Erfahrungswirklichkeit anschaulich.

Im Spannungsfeld universalisierender und partikularisierender Annäherung an den Holocaust tendieren die beiden Bilderbücher durch die Reduktion von Annes historisch-biografischer Geschichte auf zentrale narrative Elemente und die symbolische, Analogien bildende Verknüpfung der Schicksale des Baumes und des Mädchens zu einer universalisierenden Perspektive.¹⁶ Durch den Blick von außen auf die eingeschlossene Anne und durch die Betonung des Nicht-Verstehens des Baums („Der Baum konnte es nicht verstehen.“ [AFudB, 16]), der zudem „zum Schweigen der Bäume verurteilt“ (AB, 27) erscheint, tritt der konkrete historische Kontext und die spezifische, individuelle Erinnerungsperspektive der Opfer in den Hintergrund. Mit Blick auf die Wirkung der Bilderbuch-Narrationen erscheint es den Autor*innen weniger relevant, dass aus historiographischer Perspektive auf individuelle Opfer-Erfahrungen „Anne Frank nicht stellvertretend für mehr als 1,5 Millionen Kinderopfer des Holocaust stehen kann.“¹⁷ Denn die Bilderbücher entwerfen ein Bild von Anne Frank als jüdisches Opfer, das bereits schriftsprachlich durch typisierende Begriffe gekennzeichnet wird, indem von „Menschen, die wie das Mädchen Juden waren“ (AB, 11), und insgesamt überwiegend entindividualisierend von dem „Mädchen“ (AFudB, 11ff.) bzw. „einem dreizehn-jährigen Mädchen“ (AB, 9) die Rede ist.

In *Annes Baum* spielen im Schrifttext Auszüge aus dem Tagebuch eine wichtigere Rolle als in *Anne Frank und der Baum*. Während in letzterem der nicht fokalisierende Erzähler zumeist von dem Geschehen und wenig von den Gefühlen und Gedanken Annes und der übrigen Versteckten berichtet, lässt Cohen-Janca Anne Frank in zahlreichen Zitaten aus dem Tagebuch zu Wort kommen und inszeniert den Baum als einen reflektierenden Leser des Tagebuchs, der Vermutungen zur Innenwelt des Mädchens anstellt.

Auf der bildlichen Ebene dominieren in *Annes Baum* symbolische Darstellungen von Diskriminierung und Ausgrenzung, Gewalt und Krieg. Die Bedrohung durch den Krieg wird z.B. symbolisch in ein Bild übersetzt, auf dem herabfallende Bomben in rotbräunlichen Tönen vor weiß-

¹⁶ Vgl. Sina Arnold / Jana König: „The whole world owns the Holocaust“. Geschichtspolitik in der postmigrantischen Gesellschaft am Beispiel der Erinnerung an den Holocaust unter Geflüchteten, in: Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik, hg. von Naika Foroutan, Juliane Karakayalı und Riem Spielhaus, Frankfurt am Main 2018, S. 173–190, hier S. 182; Juliane Köster: Archive der Zukunft. Der Beitrag des Literaturunterrichts zur Auseinandersetzung mit Auschwitz, Augsburg 2001, S. 139f.

¹⁷ Bieber [Anm. 8], S. 38.

grauem Hintergrund dargestellt sind. Die floralen Motive der Kastanienbaumblüten und der frei umherfliegenden Kastanienblätter bilden auch durch ihre Form einen Kontrast zu der technisiert gleichförmigen Präsentation der Helme und Uniformen in Grautönen, die ihre Träger anonymisieren. In *Anne Frank und der Baum* finden sich – neben dem Kastanienbaumsetzling als Symbol für die Erinnerung und den Vögeln als Freiheit verheißendes Sehnsuchtsbild – zahlreiche Darstellungen, die ihre beklemmende Wirkung durch ihre spezifische Raumgestaltung entfalten. Der Isolation und Enge, die das Zusammenleben der im Hinterhaus Versteckten prägt, verleiht ein bedeutungsperspektivisch wirkender Staffage-Raum Ausdruck. Die disproportional groß dargestellten Köpfe und Gesichter betonen vielfach den Gefühlsausdruck, der auf das Leiden der Opfer verweist und in auffälligem Gegensatz zur Gesichtslosigkeit der Soldaten steht.

Der erinnerungskulturellen Funktion von Anne Frank als „inspirierendes Opfer“ tragen beide Bilderbücher insofern Rechnung¹⁸, als der ‚Blick‘ des Baumes den Rahmen für gegenwartsbezogene, multidirektionale und rassismuskritische Deutungen weitet. Die mit diesen Deutungsperspektiven verbundenen Zuschreibungen rassismuskritischen didaktischen Potenzials sollen nachfolgend expliziert werden.

Anne-Frank-Erinnerung im Spiegel der Ziele einer rassismuskritischen Didaktik – Ein deduzierter Kriterienkatalog

An den Erinnerungsort Anne Frank binden sich didaktische und pädagogische Zielsetzungen¹⁹, die ebenso zahlreich wie vielschichtig sind. Sichtbar und verhandelt werden sie nicht zuletzt durch die Arbeit von Bildungsstätten, beispielsweise des *Anne Frank Hauses* in Amsterdam, des *Anne Frank Zentrums* in Berlin und der *Bildungsstätte Anne Frank* in Frankfurt am Main. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Vermittlung von demokratischen, liberalen, humanistischen und rassismuskritischen Werten, zu deren couragierter Verteidigung in Gegenwart und Zukunft als „Lehre aus der Geschichte“ aufgefordert wird.²⁰

Vier wichtige wirkungsästhetische Potenziale, die oft im Zusammenhang mit der Anne Frank-Erinnerung genannt werden, sind:

1. Sensibilisierung für gegenwartsbezogene Universalisierbarkeit,
2. Verdrängungsverhinderung,
3. Ermächtigung zu global ausgerichteten ethischen Fragen und
4. Wachsamkeit und individuelles Engagement für Menschenrechte.

¹⁸ Gundermann [Anm. 7], S. 411.

¹⁹ Vgl. ebd., S. 397.

²⁰ Ebd., S. 407.

Diese vier Dimensionen werden nachfolgend unter Explizierung der rassistuskritischen Diskursbezüge erläutert.

Sensibilisierung für die gegenwartsbezogene Universalisierbarkeit der partikularen Opfererfahrung der Jüdinnen und Juden (1)

Argumentative Grundlagen einer Universalisierbarkeit des Holocaust-Gedenkens bilden die Globalisierung der Erinnerung nach 1989 und die Forderung nach der weltweiten Durchsetzung universell gültiger Menschenrechte.²¹ Im Rahmen einer sich globalisierenden Erinnerung ist die Vernichtung der Jüdinnen und Juden seit den 1990er Jahren zum gemeinsamen Bezugspunkt eines „negativen Gedächtnisses“ geworden.²² Auf der Basis jenes negativen Gedächtnisses, welches Staaten dazu auffordert, die eigene Schuld an den in der Vergangenheit begangenen Verbrechen gegen die Menschlichkeit einzugestehen und Opfer anzuerkennen, verpflichteten sich Staatshäupter zahlreicher Länder der Welt 2001 im Rahmen des *Stockholm International Forum on the Holocaust* zu „pädagogischen Bemühungen, mit dem Ziel Fremdenhass, Rassismus und Antisemitismus einzudämmen.“²³ An das Ziel einer Sensibilisierung für die Universalisierbarkeit des Holocaust und die zwingende Notwendigkeit seiner Nicht-Wiederholung bindet sich in diesem Diskurs die moralisch-ethische Forderung, *zugleich* ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die begangenen Verbrechen keinesfalls nur in einem symbolischen Deutungsrahmen verhandelt werden können. Die von der Erinnerungs- und Symbolfigur Anne Frank ausgehende ethische Anrufung an die Rezipient*innen darf mithin nicht dazu verleiten, die historische Anne Frank zum exemplarischen Opfer zu erklären und einen differenzierteren Blick auf jüdische Opferbiografien in den Niederlanden zu verstellen.²⁴

Die Forderung nach Universalisierung des Holocaust-Gedenkens stützt sich aber auf den „universalistischen Anspruch“ der Menschenwürde²⁵, der ein zentrales Fundament einer „Erziehung nach Auschwitz“

²¹ Vgl. Daniel Levy / Natan Sznaider: Erinnerung im globalen Zeitalter. Der Holocaust, Frankfurt am Main 2007.

²² Aleida Assmann: Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention, 2. Aufl. München 2016, S. 209.

²³ Micha Brumlik: Kosmopolitische Moral im Zeitalter der Globalisierung: Menschenrechtliche Bildung und globale Erinnerungskultur, in: Bildung und Menschenrechte, hg. von Stefan Weyers und Nils Köbel, Wiesbaden 2016, S. 69–89, hier S. 76.

²⁴ Vgl. Stefan Born: Schöne Erwartungen. Zu Anne Frank im Deutschunterricht, in: *kj&m* 20 (2020), H.1, S. 20–26, hier S. 20ff.; Gundermann [Anm. 7], S. 408.

²⁵ Brumlik [Anm. 23], S. 72.

darstellt.²⁶ Wenn der Massenmord an den Jüdinnen und Juden als ein „moralischer Gattungsbruch“ verstanden wird²⁷, der eine „eigene Werteordnung hervorgebracht hat“²⁸, wird deutlich, dass das „moralische Gefühl“ der Menschenwürde nicht als eine selbstverständliche anthropologische Konstante angesehen werden kann.²⁹ Vielmehr fordert es didaktische und pädagogische Konzepte heraus, die auf der Erfahrung eigener Integrität sowie auf „Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung“ als Grundlage für Empathie und Einfühlung fußen.³⁰

Verdrängungsverhinderung im Sinne eines Wirkens gegen eine Einstellung, die Holocaust, Nationalsozialismus, Rassismus und Antisemitismus als Phänomene der Vergangenheit betrachtet und deren Fortwirken in die Gegenwart (auch in Deutschland) verdrängt (2)

Erst seit den 1990er Jahren gerät Rassismus unter dem Eindruck rechts-extremer Gewaltakte als Problem der deutschen Gegenwart auch ins Bewusstsein *weißer* Deutscher. Zuvor wurde rassistische Diskriminierung und Gewalt vielfach als ein in Deutschland überwundenes, historisches Phänomen mit dem Nationalsozialismus assoziiert oder mit dem südafrikanischen Apartheid-Regime in Verbindung gebracht.³¹ Im Sinne der hieraus resultierenden Einsicht in die Notwendigkeit einer „kritischen Erinnerungsbildung“ sollen Heranwachsende mithin „auf Verwandtschaften [der NS-Verbrechen] zu heutigem Denken und zu heutigen gesellschaftlichen Praktiken aufmerksam“ gemacht werden³², ohne dass es zu unreflektierten Gleichsetzungen kommt. Das betrifft auch Erscheinungsformen von Rassismus und Antisemitismus in der „postnationalsozialistischen Konstellation“, wie z.B. eine auf Abstammung fokussierte Gemeinschaftsideologie

²⁶ Theodor W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz, in: Stichworte – Kritische Modelle 2, hg. von dems., Frankfurt am Main 1969, S. 85–101.

²⁷ Rolf Zimmermann: Die totalitäre Katastrophe und das Jahr 1945, in: Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch, hg. von Arnd Pollmann und Georg Lohmann, Stuttgart/Weimar 2012, S. 111–115, hier S. 111.

²⁸ Ebd., S. 112.

²⁹ Brumlik [Anm. 23], S. 72.

³⁰ Ebd., S. 73.

³¹ Vgl. Fei Kaldrack / Ingmar Pech: Antirassismus, in: Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, hg. von Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard, Münster 2011, S. 229–231, hier S. 229f.

³² Astrid Messerschmidt: Rassismusthematisierungen in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus und seiner Aufarbeitung, in: Rassismuskritik und Widerstandsformen, hg. von Karim Fereidooni und Meral El, Wiesbaden 2017, S. 855–867, hier S. 857.

und die nationale Vereinnahmung des Holocaust-Gedenkens mit dem Ziel einer „moralischen Selbstbestätigung“.³³

Neuere Positionen der *Holocaust Education* in Deutschland perspektivieren didaktische Ansätze zur Behandlung des Völkermords an den europäischen Jüdinnen und Juden vermehrt rassismuskritisch.³⁴ Methodische Modellierungen für heterogene Lerngruppen sehen u.a. vor, Lernende mit familiärer Migrationsgeschichte über die Auseinandersetzung mit dem Holocaust die eigene Stellung in der Mehrheitsgesellschaft reflektieren zu lassen.³⁵ Unabhängig von eigenen familiären Erfahrungen mit Diskriminierung und Stigmatisierung sowie mit rassistischer Gewalt möchte eine solche rassismuskritische Perspektive auch im Rahmen der/einer *Holocaust Education* ein Bewusstsein für gesellschaftlich wirksame Machtverhältnisse schaffen, die auf die Differenzkategorie ‚race‘ zurückgreifen.³⁶

Ermächtigung zur Entwicklung eigener ethischer Fragen, die sich im Sinne einer „global citizenship“³⁷ an die gesamte Menschheit richten (3)

Im Gegenzug zu einer didaktischen Reduzierung Anne Franks auf eine „Ikone der Hoffnung“³⁸, die den Glauben an das Gute im Menschen repräsentiert und damit beunruhigende, auf den Holocaust gerichtete Fragen verhindert, wird auf weitergehende Inspiration durch die Multidirektionalität des Gedächtnisorts Anne Frank gesetzt.³⁹ In einer solchen Ausrichtung ist es erlaubt und gewollt, Bezüge zu eigenen, auch medial vermittelten Gegenwartserfahrungen mit rassistischer und antisemitischer Diskriminierung und Gewalt herzustellen, denen nicht zwangsläufig unterstellt wird, in eine Enthistorisierung zu münden. In dieser Didaktisierungslinie wird unterstrichen, dass es keine „rigorose Trennung“ zwischen

³³ Ebd., S. 855f.

³⁴ Vgl. u.a. Messerschmidt [Anm. 32]; Christina I. Brüning: Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft, Frankfurt am Main 2018; Oliver Plessow: Agents of Transnationalization in the Field of ‚Holocaust Education‘: An Introduction. In: Entangled memories. Remembering the Holocaust in a global age, hg. von Marius Henderson und Julia Lange, Heidelberg 2017, S. 315–352; Reinhold Boschki / Bettina Reichmann / Wilhelm Schwendemann: Towards a New Theory of Holocaust Remembrance in Germany: Education, Preventing Antisemitism, and Advancing Human Rights, in: As the Witnesses Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice, hg. von Zehavit Gross und E. Doyle Stevick, Cham 2015, S. 469–488.

³⁵ Vgl. Brüning [Anm. 34], S. 118.

³⁶ Vgl. ebd., S. 118f.

³⁷ Werner Wintersteiner / Heidi Grobbauer / Gertraud Diendorfer: Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft, Wien 2014.

³⁸ Born [Anm. 24], S. 20.

³⁹ Gundermann [Anm. 7], S. 397.

den beiden „Hauptlinien“ in der *Holocaust Education* geben kann⁴⁰, die zum einen das „Lernen ÜBER den Holocaust als historisches Ereignis“ und zum anderen das „Lernen AUS dem Holocaust“ mit Blick auf dessen „theoretische Wiederholbarkeit“ betonen.⁴¹ Fiktionale Geschichtsmedien erscheinen hier vielmehr gerade deshalb wirkungsästhetisch potenzialreich, da sie im Kontext historischen Lernens gerade nicht auf die Erzeugung deklarativen Wissens, sondern auf individuelle historische Sinnbildungsprozesse zielen.⁴² Vor dem Hintergrund des aktuell verstärkt in den Bildungsdiskurs eingebrachten Paradigmas der „global citizenship education“ rücken diese Sinnbildungsprozesse zudem in einen globalen Bezugsrahmen.⁴³

Bewusstwerdung des Wertes eigener Wachsamkeit und individuellen Engagements für Menschenrechte (4)

Die ‚Ritualisierung‘ der Erinnerungskultur in Deutschland⁴⁴, die sich in einem formelhaften „Bekennnis zur Verantwortung für die Folgen der NS-Verbrechen und zur Relevanz der Auseinandersetzung mit denselben“ äußert⁴⁵, ist potenziell eine Belastung für nachwachsende Generationen, weil sie sich zu bestimmten Reaktionsmustern gedrängt sehen.⁴⁶ Im Umgang mit fiktionalen Geschichtsmedien erfahren Rezipient*innen indes eine geweitete Aneignungsfreiheit, da die Dimension des Ästhetischen die eigene ethische Positionierungen im je aktuellen gesellschaftlichen Diskurs herausfordert und stützt. Die Forderung an sich selbst, wachsam zu bleiben, stellt auf der Grundlage eigener Bedeutungskonstruktionen in Auseinandersetzung mit ästhetischen Artefakten nicht mehr nur eine formel- und reflexhafte Reaktion dar, die in dem sicheren Gefühl erfolgt, dass die „monströse Gewaltgeschichte [...] eine Kontrastfolie für die demokratische Gegenwart“ abgebe.⁴⁷ Vor dem Hintergrund der Kritik an

⁴⁰ Eva Matthes / Elisabeth Meilhammer: Holocaust Education im 21. Jahrhundert. Einleitung zu diesem Band, in: Holocaust Education im 21. Jahrhundert, hg. von dens., Bad Heilbrunn 2015, S. 9–18, hier S. 10f.

⁴¹ Brüning [Anm. 34], S. 116 (Hervorhebungen im Original).

⁴² Vgl. Tilman von Brand: Historisches Lernen im Literaturunterricht. Literarisches Verstehen und historisches Bewusstsein – ein symbiotisches Verhältnis, in: Praxis Deutsch 43 (2016), H.259, S. 4–11, hier S. 5.

⁴³ Wintersteiner / Grobauer / Diendorfer [Anm. 37].

⁴⁴ Vgl. Assmann [Anm. 22], S. 76–81.

⁴⁵ Messerschmidt [Anm. 32], S. 857.

⁴⁶ Vgl. Jens Birkmeyer: Erinnerung als didaktische Kategorie? Ethische Zugänge im Literaturunterricht, in: Holocaust-Literatur und Deutschunterricht. Perspektiven schulischer Erinnerungsarbeit, hg. von dems., Baltmannsweiler 2008, S. 61–78, hier S. 62.

⁴⁷ Messerschmidt [Anm. 32], S. 857.

Instrumentalisierung und Dekontextualisierung der Anne Frank-Erinnerung bleibt zu betonen⁴⁸, dass Wachsamkeit auch für die Entwicklung eines „Zukunftsgedächtnisses“ von herausragender – geradezu übergeordneter – didaktischer Bedeutsamkeit ist.⁴⁹

**„Dass so was halt nie, nie wieder passiert“ –
Kindliche Rezeptionsreaktionen in rassistuskritischer Lesart**

Die beschriebenen wirkungsästhetischen Potenzialdimensionen sollen nun zur Grundlage für kriteriengeleitete Analysen ausgewählter Rezeptionsdokumente werden. Zwei zwölfjährige Jungen haben in außerschulisch situierten Einzelsettings die Bilderbücher *Annes Baum* und *Anne Frank und der Baum* rezipiert.⁵⁰ Angeregt durch offene Aufgabenimpulse haben sie mündlich ihre Rezeptionseindrücke und -gedanken formuliert. Genauere Angaben zur Aufgabenstellung und weiteren Kontextualisierung werden den transkribierten Audiodokumenten jeweils vorangestellt. An die Wiedergabe der einzelnen Dokumente schließen sich die zu rassistuskritischen Lesarten geformten Analyseergebnisse an.

**„Man muss schnell handeln“ –
Erinnerung als „Orientierungsmittel“⁵¹**

Nach stiller Eigenlektüre und Beschäftigung mit einer Schreibaufgabe, bei der der zwölfjährige Rezipient (Rezipient 1) die Texte im Bilderbuch *Anne Frank und der Baum* aus der Nicht-Fokalisierung in eine Ich-Erzählung des Kastanienbaumes umgeschrieben hat, bekommt er den Auftrag, zur letzten Doppelseite des Buches alle Gedanken auszusprechen, die ihm dazu durch den Kopf gehen. Die Aufforderung zu lautem Denken als Anschlusshandlung wird imaginativ unterstützt⁵², indem dem Jungen eine Kastanie in die Hand gegeben wird, die in ihrer optisch und vor allem

⁴⁸ Vgl. u.a. Born [Anm. 24].

⁴⁹ Welzer [Anm. 14], S. 22.

⁵⁰ Die drei hier wiedergegebenen Auszüge aus auditiven Rezeptionsdokumenten sind Teil des Datenkorpus einer Rezeptionsstudie zu Holocaust-Bilderbüchern, die sich derzeit in der Auswertungsphase befindet.

Vgl. zu ersten Ergebnissen dieser konzeptbildenden literaturdidaktischen Forschungsarbeit, die Rezeptionsreaktionen zu insgesamt acht unterschiedlich zu typologisierenden Bilderbüchern berücksichtigt: Iris Kruse / Julian Kanning: Nie wieder! Plädoyer für eine ‚Didaktik des staunenden Erschreckens‘ mit Kinderliteratur zum Holocaust, in: „So viel Größenwahn muss sein!“ Kinderliteratur – Schule – Gesellschaft, hg. von dens., München 2023 (i.V.), noch ohne Seitenangabe.

⁵¹ Welzer [Anm. 14], S. 22.

⁵² Vgl. hierzu die Methode der Gedankenhöhle in: Iris Kruse: Vom Selbstgespräch zum Gruppengespräch. Gedankenhöhlen zur Vorbereitung auf den Austausch über Literatur, in: Praxis Deutsch 48 (2020), H.280, S. 12–17.

haptisch erfahrbaren Materialität die Eindrücklichkeit der Bilderbuchdopelseite erweitert und vertieft. Zu sehen sind neun kleine Setzlinge, die – selbst sepiafarben – aus sepiafarbenem Gras entspringen und sich in eine sepiafarbene Umgebung recken. Der neben den neun kleinformatigen rechteckigen Bildchen stehende Text spricht von liebevollem Einpflanzen der Samen und Setzlinge, von in der Welt verteilten Wachstumsorten und von Kindern, die an diesen Orten die dünnen Stämme berühren, Worte aus Annes Tagebuch lesen und „so verzaubert [sind], dass sie ganz still werden“ (AFudB, 32). Der Junge spricht einen insgesamt siebeneinhalb Minuten langen Gedankenmonolog, aus dem nachfolgender Auszug hier wiedergegeben sei:

Die hat so eine große Bedeutung und trägt die komplette Erinnerung von dieser früheren Zeit da drin. Und man soll sich immer auf / immer daran erinnern, was passiert ist. Dass so was halt nie, nie wieder passiert. Weil das mag man sich gar nicht vorstellen, dass so etwas wieder passieren kann in der Welt. Und das geht wirklich gar nicht so (.) / das ist gar nicht so schwer. Das geht wirklich relativ schnell, wenn man da nicht aufpasst. Man muss schnell handeln. Und diese Kastanien erinnern einen daran, dass man da aufpassen muss. Das finde ich wirklich eine sehr, sehr schöne Sache auch, dass man die dann da eingepflanzt hat und so. Finde ich sehr schön.

Die Äußerung dokumentiert eine ethische Fragehaltung (Dimension 3), die zudem über das formelhafte Bekenntnis des „Nie wieder!“ – als der zentralen Zieldimension einer „Erziehung nach Auschwitz“ (Adorno) – explizit hinausgeht. Dies äußert sich in der akzentuierenden Wiederholung der Verben „passieren“ und „aufpassen“ sowie in der sich selbst der Tragweite der Aussagen vergewissernden, mehrfach ansetzenden Formulierung, dass eine Wiederholung „wirklich gar nicht so [...] schwer“ sei. Der Rezipient ist bei der Verbalisierung offensichtlich affiziert von dieser Erkenntnis, dass das, „was passiert ist“, wiederholbar ist, und zeigt dabei, dass ihm der Wert seiner Wachsamkeit bewusst wird (Dimension 4). Diese „frühere Zeit“ erscheint ihm keineswegs als Kontrastfolie, vor der „die heutigen Verhältnisse als unproblematisch“ zu bewerten sind.⁵³ Vielmehr betont er die Geschwindigkeit, mit der die Wiederholung erfolgen könne, und unterstreicht damit die Dringlichkeit politischen und gesellschaftlichen Engagements (Dimension 4).

Das Rezeptionsdokument zeugt zudem von der „Tiefenwirkung historischer Erfahrungen auf [...] zukunftsbezogene Handlungspotenziale“⁵⁴, indem das schnelle Handeln als Konsequenz aus dem Erinnern beschrieben wird. Erinnern wird hier als ein Vergangenheit, Gegenwart und Zu-

⁵³ Messerschmidt [Anm. 32], S. 857.

⁵⁴ Welzer [Anm. 14], S. 23.

kunft verknüpfender, aktiver Vorgang erfahren. Die Kastanie in der Hand des Rezipienten als „literarisierter Gegenstand“ setzt einen Impuls⁵⁵, der eine Reflexion über die eigene Verantwortung für zukünftiges Handeln anregt und in diesem Zusammenhang die Funktion von Erinnerung als „Orientierungsmittel“ vergegenwärtigt.⁵⁶

„Wie Insekten“ – Erinnerung und das „moralische Gefühl“ der Würde des Menschen⁵⁷

Während der Einzelrezeption des Bilderbuches *Annes Baum* kommt der zwölfjährige Junge (Rezipient 2) der Aufforderung nach, die Betrachtung jeder einzelnen Bilderbuchdoppelseite mit lautem Denken zu begleiten.⁵⁸ Um die Beachtung der je eigenen Wirkung von Text und Bild und vor allem ihres intermodalen Zusammenspiels wird er explizit gebeten. Die Doppelseite, auf die sich die nachfolgende Äußerung bezieht, spricht auf der Textebene in informatorischem Gestus vom Typhustod Annes im Konzentrationslager Bergen-Belsen und davon, dass Annes Vater der einzige Überlebende „von den acht Bewohnern der Prinsengracht 263“ (AB, 29) war. Das Bild der rechten Doppelseitenhälfte zeigt in seitenfüllender Nahansicht ein neun Pfähle umfassendes Teilstück eines Stacheldrahtzauns mit vier langstacheligen Drähten und fünf zusätzlichen Elektrodrähten. Im rechten oberen Bildquadranten ist ein von zwei Stachelspitzen durchbohrtes vertrocknetes Kastanienblatt zu sehen. Die Horizontlinie zwischen kargweißem Feldeboden und sepiagrauem Himmel ist gesäumt von feinzweigigen Baumsilhouetten. Auf einem dieser entlaubten Winterbäume sitzen zwei Vögel, die sehr klein sind und sich zeichnerisch kaum von den verzweigten Ästen unterscheiden, doch einen von Draht und braunen Holzpfählen gerahmten Landschaftsausschnitt prägen. Der zwölfjährige Junge äußert sich hierzu folgendermaßen:

Und/ ich weiß nicht, dieses Bild, das wirkt auch so/, dass sie halt/ im Schnee steht dieser Zaun mit Stacheldraht, den ich ja auch sehe. Aber dann nur, um Kühe einzupferchen. [...] Ja. Das ist so unvorstellbar, dass das bei/ (.) Und vor allen Dingen, dass Menschen/ also Juden galten ja noch nicht mal als Menschen quasi. [...] Das war wie Insekten (.), war das. Also (.) boar. (8s.) Hinten sieht man zwei Vögel auf so einem Baum sitzen. So, das Leben/ die Welt war bunt (.) immer. Und nicht grau, traurig. Aber/ also nicht nur grau. Aber es war eben trotzdem diese Gewalt, die da (.) dafür gesorgt hat, dass dann Menschen umgebracht wurden. Also (..) ja. Weiß nicht. Ich glaub, warum diese Bilder so grau

⁵⁵ Kruse [Anm. 52], S. 21.

⁵⁶ Welzer [Anm. 14], S. 22.

⁵⁷ Brumlik [Anm. 23], S. 72.

⁵⁸ Vgl. Tobias Stark: Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode, in: *Didaktik Deutsch* 15 (2020), H.29, S. 58–83.

sind, das soll diese Gewalt darstellen. Das Unvorstellbare. Und das wirkt für mich da auch so.

Der Rezipient nähert sich über Assoziationen zu Funktionen von Stacheldrahtzäunen in der eigenen Erfahrungswirklichkeit (Sie dienen dazu, Kühe einzupferchen.) dem Skandalon der Entmenschlichung, das die rassistische Entwertung von Menschen als Angehörige „wesensmäßig andersgearteter und minderwertiger ‚Rassen‘“ kennzeichnet.⁵⁹ Der rassistische Antisemitismus geht mit der Umdeutung „religiöser Differenzen in einen biologisch gedeuteten Unterschied“ einher.⁶⁰ In seinen Formulierungen ringt der Rezipient damit, sich diese Erniedrigung vor Augen zu führen und wählt den bildhaften Vergleich mit „Insekten“. Hier offenbart sich in der Wahl dieses Vergleichs und in dem wiederholten Satzabbruch das sich empörende ‚moralische Gefühl‘ für die Würde des Menschen⁶¹, dem das (implizite) Wissen um den rassistischen Antisemitismus der Nazis, das hier hinzutritt, unerträglich wird.

Die symbolische Wirkung des Bildes und der rezipientenseitige Prozess der Aneignung dieser Symbolik zeigen sich in den Äußerungen, die die Tilgung der Farben als Ausdruck einer – hier nicht abbildhaft dargestellten – unvorstellbaren Gewalt deuten. Zum einen zeugt dieser deutende Zugriff auf die Symbolik des Bildes von einer Annäherung an eine spezifische Darstellungsstrategie, die ein abbildhaft-realistisches Bild des „Unvorstellbaren“ verweigert.⁶² Zum anderen liegt in der Äußerung ein Moment der Universalisierung, indem die Deutung des Bildes das Verbrechen, das an Anne Frank und den Bewohnern der Prinsengracht 263 begangen wurde, in universalisierender Perspektive auf entmenschlichte „Menschen“ im Allgemeinen ausweitet, die durch rassistisch motivierte Gewalt „umgebracht wurden“. Die im Schrifttext des Bilderbuches auf ihre Partikularität und ihren historischen Ort zurückgeführte Opfererfahrung wird in den Bildbetrachtungsreflexionen des Jungen mithin universalisiert. Die spezifische Intermodalität des Bilderbuches erlaubt es somit, dass zugleich ausschnitthaft historische Informationen vermittelt werden und ein Gefühl

⁵⁹ Karim Fereidooni / Mona Massumi: Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, online abrufbar unter der URL: <http://www.bpb.de/apuz/212364/rassismuskritik-in-der-lehrerausbildung> [zuletzt abgerufen am 23.02.2022].

⁶⁰ Birgit Rommelspacher: Was ist eigentlich Rassismus?, in: Rassismustheorie und -forschung, hg. von Claus Melter und Paul Mecheril, Schwalbach/Ts. 2009 (= Reihe Politik und Bildung, Bd. 47), S. 25–38, hier S. 26.

⁶¹ Brumlik [Anm. 23], S. 72.

⁶² Vgl. zu diesem poetologischen Diskurs zur Holocaust-Literatur zuletzt Überblickhaft Eva M. Altmann: Das Unsagbare verschweigen, Bielefeld 2021.

für den „moralische[n] Gattungsbruch“⁶³, der von dem Verbrechen ausging, erzeugt wird (Dimension 1).

„Zu spät hat man richtig gedacht“ – „Kritische Erinnerungsbildung“ als Anrufung an die nachfolgenden Generationen⁶⁴

Die nachfolgende Äußerung stammt aus dem siebeneinhalbminütigen Gedankenmonolog, den der als Rezipient 1 bezeichnete Junge zu *Anne Frank und der Baum* spricht. Er hält als „literarisierten Gegenstand“ eine Kastanie in der Hand und reflektiert auf der Folie seiner Rezeptionseindrücke und produktionsorientierten Schreiberfahrungen die Bedeutung dieser Frucht⁶⁵, die imaginativ von Annes Baum kommt. Im hier wiedergegebenen Auszug aus dem Monolog hat er ausgehend von der Kastanie in seiner Hand bereits den Übergang genommen zum Kastanienbaum vor Annes Fenster.

Er [der Kastanienbaum] hatte oft keine Antworten auf diese Fragen. Und (.) auf diese Fragen, die er sich stellte, was da passierte, warum sich das Mädchen versteckt hält, warum sie nicht rauskommt. Und er hat die komplette Geschichte erlebt. Und so erlebt wie das Mädchen halt dann in schwarzen Autos abtransportiert wurde. Die komplette Familie. Wie dann nur der Vater zurückkam und daraufhin auch, ja das Tagebuch veröffentlichte. Und das ist einfach so viel, was er dann erlebt hat und was er in sich trägt als Erinnerung. Und ich finde es auch schön so eigentlich / naja, wie dann so die Menschen kommen und ihn stützen und ihm versuchen zu helfen und so. Und dann er sich halt die Frage stellt, wer versucht hat, das Mädchen zu retten. (.) Und er wusste ja / er hat ja nichts verstanden / er wusste ja noch nicht mal, was mit dem Mädchen passiert ist und so. Und diese Frage ist ja wirklich irgendwie (.) berechtigt, ja. Weil früher hat sich halt niemand getraut, das Mädchen zu retten. Ja, es hat sich niemand getraut, das Mädchen zu retten. Und dann zum Schluss / (.) ja, aber dann halt zu spät gehandelt und so (.) wurde dann halt / zu spät hat man richtig gedacht oder hat sich auch getraut dann, seine Meinung zu sagen.

Die Äußerung zeugt von einer differenzierten Wahrnehmung des Baumes als Gedächtnissymbol, das hier *eben nicht* im Sinne eines oberflächlich didaktisierenden Blicks auf die Erinnerungs- und Symbolfigur Anne Frank als „Beruhigungsmittel [...] in einer aus den Fugen geratenen Welt“

⁶³ Zimmermann [Anm. 27], S. 111.

⁶⁴ Messerschmidt [Anm. 32], S. 857.

⁶⁵ Iris Kruse: Das Vorlesen lernförderlich gestalten. Astrid Lindgrens Märchen *Sonnenau* – Ein Unterrichtsbeispiel zum „Höreraktivierenden Vorlesen“, in: Grundschulunterricht Deutsch (2010), H.1, S. 18–22, hier S. 21.

gedeutet wird.⁶⁶ Vielmehr zeigt sich in den Überlegungen des Jungen zur symbolischen Rolle des Baumes, dass dieser *zugleich* auf die gegenwartsbezogene erinnerungskulturelle Arbeit *und* auf das Versagen der zahlreichen Zeug*innen des Verbrechens verweist, die nicht eingegriffen haben. Denn der Junge verknüpft sein Nachdenken über die Ereignisse auf der historischen Ebene („Weil früher hat sich halt niemand getraut, das Mädchen zu retten“) und seine Erschütterung über das damit verbundene Versagen (durch die fast wortgleiche Wiederholung dieses Satzes) mit der Reflexion über die Versuche, den Baum zu retten, die ebenfalls „zu spät“ kommen. In dieser Durchdringung von vergangenheitsbezogenen Deutungsversuchen und gegenwartsbezogenen Handlungsimpulsen zeigt sich exemplarisch ein historischer Sinnbildungsprozess, der ein Bewusstsein für den Wert der Wachsamkeit und des Engagements schafft („sich auch getraut dann, seine Meinung zu sagen“) (Dimension 4). In Gestalt der Kastanie, die er in der Hand hält, erfährt der Junge hier eine Anrufung, „seine Meinung zu sagen“, die auf der symbolischen Ebene des Bilderbuchs in den überall auf der Welt zu pflegenden Setzlingen des Kastanienbaums fortgeschrieben wird.

Die spezifischen Erzählkonstruktionen der beiden Bilderbücher, die den Baum als notgedrungen stummen Zeugen in den Fokus rücken, der nicht verstehen und eingreifen konnte, setzen damit einen starken Impuls für eine „kritische Erinnerungsbildung“ und gegen ein historisierend distanzierendes Abschließen mit den Phänomenen Nationalsozialismus⁶⁷, Rassismus und Antisemitismus (Dimension 2). Denn der Baum, auf den sich die Rettungsbemühungen der Nachgeborenen richten, erscheint nicht nur als ein Monument der ausgebliebenen Rettung und des Ausgeliefertseins der Opfer, sondern auch als eine sinnbildliche Forderung, nicht erneut „zu spät“ zu handeln.

Holocaust-Bilderbücher und Rassismuskritik – Eine Anrufung an die Literaturdidaktik

Die hier ausgewählten Rezeptionsäußerungen und ihre rassismuskritischen Lesarten mögen deutlich gemacht haben, dass der Begegnung mit Holocaust-Bilderbüchern wirkungsästhetisch ein hohes Aktivierungspotenzial zukommt. Die in offene Lehr-Lernarrangements eingebundenen Lektüren der Bilderbücher *Anne Frank und der Baum* und *Annes Baum* haben es vermocht, die beiden Probanden tief zu berühren und zugleich zum Nach- und Hinterfragen herauszufordern. Im Modus „staunenden

⁶⁶ Hanno Loewy: Das gerettete Kind. Die „Universalisierung“ der Anne Frank, in: Der Deutschunterricht 49 (1997), H.4, S. 28–39, hier S. 39.

⁶⁷ Messerschmidt [Anm. 32], S. 857.

Erschreckens“ wenden sie sich dem Unfassbaren zu.⁶⁸ Sie versuchen zu begreifen, zu umkreisen, was unbegreiflich bleibt am Menschheitsverbrechen Holocaust. Angeregt durch die literarästhetische Spezifik der hochverdichteten Erinnerungsbilder gelingt es ihnen, dieser Unbegreiflichkeit Empfindungen und Gedanken abzurufen, die weder im sprachlosen Schock noch im abwehrenden Zurückweisen steckenbleiben. Was die Kinder äußern, ringt um Annäherung und Einordnung (mithin um Kenntnis der historischen Ereignisse), dokumentiert emotionale Berührbarkeit, Schmerz und Fassungslosigkeit bei gleichzeitigem Willen zur Standpunkteinnahme. Was die Bilderbücher den jungen Rezipienten anbieten, weist mithin sowohl in emotionaler als auch in kognitiver Hinsicht Passung auf. Lernpsychologisch wäre hier von Adaptivität zu sprechen⁶⁹: Die Lernenden sind aktiviert. Sie sind weder über- noch unterfordert, und sie können Erfahrungen machen, die ihre bestehenden Schemata erweitern. Die von den Bilderbüchern ausgehende Adaptivität für die Annäherungs- und Verstehensmöglichkeiten der Zwölfjährigen gilt überdies auch für ihre historische Dimension: Literarizität und Poetizität der beiden literarästhetisch anspruchsvollen Bilderbücher vermögen es, verdichtet zu zeigen, was geschehen ist, ohne dass die Kürze der Darstellung zu gedanklicher Verkürzung historischer Ereignisse und vorschneller Einordnung ihrer Bedeutungsdimensionen einlädt. Warum, so ist angesichts dieser Zusammenhänge zu fragen, wird dem literarästhetischen Weg der erinnerungskulturellen Holocaust-Begegnung in der pädagogischen Praxis nicht sehr viel mehr zugetraut? Wird hier nicht von der Praxis rassismuskritischer Bildungsbemühungen etwas übergangen, übersehen, marginalisiert? Mögen die hier vorgelegten wirkungsästhetischen Betrachtungen zu zwei Anne Frank-Bilderbüchern dazu beitragen, dass sich die Literaturdidaktik – zu deren Aufgabenbereich Bilderbücher qua ihrer Medialität genuin gehören – stärker als bisher Bilderbüchern zum Holocaust zuwendet, um deren Bildungspotenziale zu heben, die hier mit rassismuskritischem Schwerpunkt dargelegt wurden. Weil die Besonderheit, die Bilderbüchern zur Erinnerungsfigur Anne Frank innerhalb der Gesamtheit der Holocaust-Bilderbücher zukommt, einen erinnerungskulturell verantwortungsvollen Blick auf die oben mit gutem Grund schon mehrfach erwähnten Zusammenhänge von Universalisierung und Partikularisierung der Erinnerung fordert, sei mit diesem Blick abschließend ein letztes Rezeptionsdokument betrachtet, das im Zusammenspiel von lyrischer Anmutung und inhaltlicher Überzeugung die didaktische Skepsis, die sich speziell

⁶⁸ Vgl. Iris Kruse / Julian Kanning [Anm. 50].

⁶⁹ Vgl. Ilonka Hardy: Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrkompetenzen, in: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011), H.6, S. 819–833.

auf Holocaust-Bilderbücher zu Anne Frank richtet, (hoffentlich) zu mildern vermag.

„Grün wie die Hoffnung“ – Schluss

Zweifelsohne bindet sich an eine unterrichtliche Beschäftigung mit Anne Frank eine große didaktische Verantwortung für Lehrer*innen. Es gilt, gegenwartsbezogene universalistische Betrachtungen anzuregen, zugleich die Individualität von Annes Schicksal zu achten und dabei die erinnerungskulturell problematische Erstarrung zum Hoffnungssymbol zu verhindern.⁷⁰ Wie gut die hier betrachteten Bilderbücher *Anne Frank und der Baum* und *Annes Baum* es vermögen, diesen Herausforderungen der an Anne Frank gebundenen *Holocaust Education* mit Mitteln literarästhetischer Komplexität zu begegnen, zeigt das nachstehend wiedergegebene schriftliche Rezeptionsdokument des Rezipienten 2. Die produktionsorientierte Aufgabe, die am Ende der von lautem Denken begleiteten Lektüre von *Annes Baum* zu dieser Notiz führte⁷¹, lautete: „Der kleine Setzling denkt an Anne. Fülle die Denkblase mit seinen Gedanken“:

Ich werde wachsen,
 ich werde groooooß werden,
 ich will die Menschen an das erinnern, was passiert ist,
 meine Blätter werden grün sein,
 grün wie die Hoffnung.
 Helles Vogelgezwitscher soll in mir erklingen, fröhliches,
 so wie bei meinem Vorgänger,
 er hat Annes Hoffnung bewahrt,
 ich will nun dafür sorgen,
 dass Annes Schicksal nie vergessen wird.
 Denn die Grausamkeit, die Anne widerfahren ist,
 darf nie wieder geschehen
 und ich will mit dafür sorgen.

Die dem Kastanienbaumsetzling anthropomorphisierend zugeschriebenen Gedanken zielen auf die Funktion, die Hoffnung in erinnerungskulturellen Kontexten hat. Dabei wird Hoffnung einerseits zukunftsgerichtet perspektiviert („meine Blätter werden grün sein, grün wie die Hoffnung“) und zugleich angebunden an Annes spezifische Hoffnung auf „Ruhe und Frieden in der Weltordnung“ (AB, 23). Dass der junge Rezipient diese Tagebuchäußerung Annes, die er im Bilderbuch als Direktzitat aus dem Tagebuch hat lesen können, trotz des auch in ihr aufgehobenen Universalismus nicht hierauf reduziert, zeigt sich im Fortgang der Notiz. Mit dem

⁷⁰ Vgl. Born [Anm. 24], S. 20.

⁷¹ Vgl. Abb. 3.

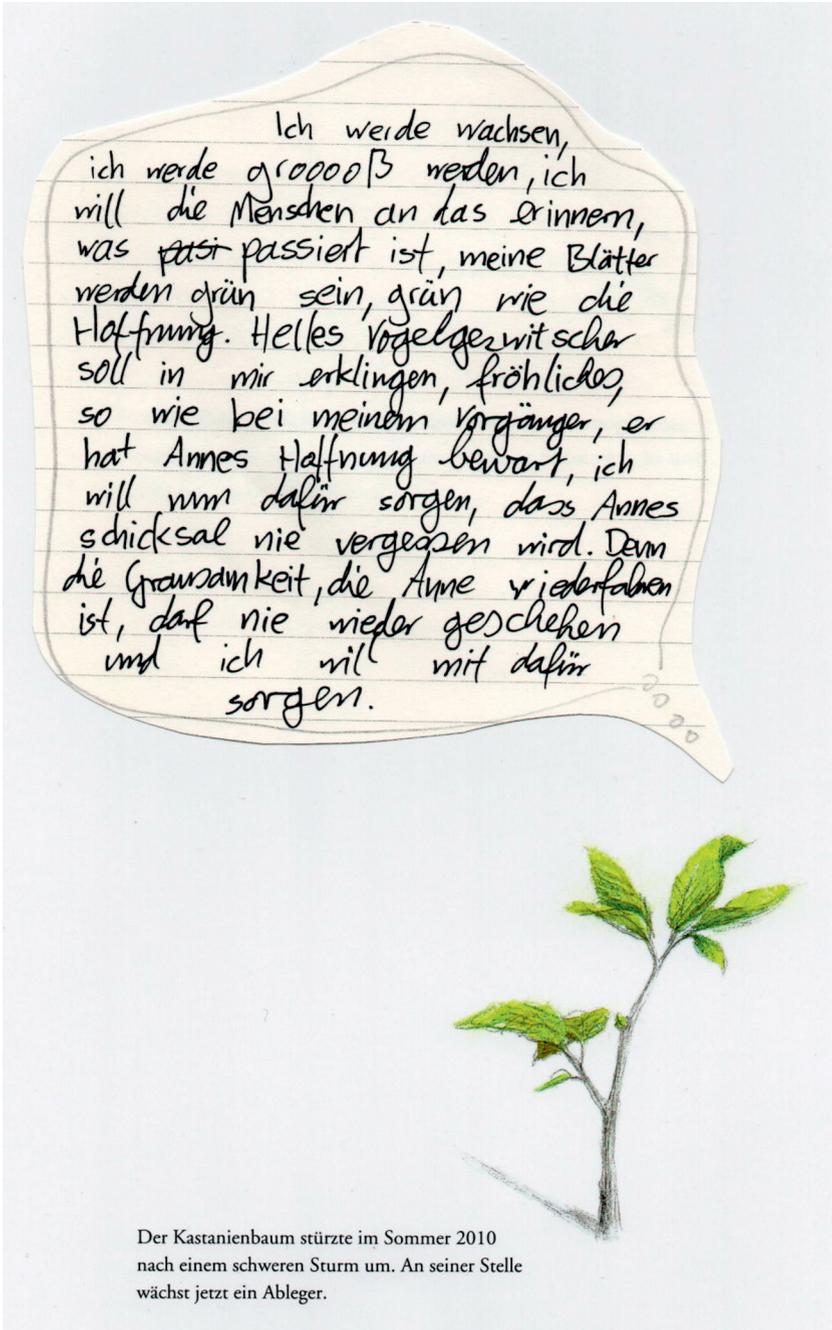


Abb. 3: [Die Gedanken des Kastanienbaumsetzlings werden imaginiert]

Verweis auf den „Vorgänger“ des Setzlings geht der Junge schreibend zurück in die erinnerte Zeit und hin zu „Annes Schicksal“. Es ist nicht eine verallgemeinerte Sicht auf die brutale Menschenverachtung der NS-Zeit, die hier aus den fast lyrischen Zeilen spricht, sondern eine Warnung, deren Intensität sich speist aus dem Denken an die *spezifische* „Grausamkeit, die Anne wiederfahren ist“. So wie der Setzling in den zugeschriebenen Gedanken, sollte auch die Literaturdidaktik „mit dafür sorgen“ wollen, dass „nie wieder“ geschehe, wovon Holocaust-Bilderbücher erzählen müssen.

Hajnalka Nagy

Lessings *Nathan* heute

Plädoyer für eine lebendige Erinnerungskultur im ,Literaturunterricht der Migrationsgesellschaft‘

Toleranz. Zum umstrittenen Erbe der Ringparabel

Lessings *Nathan der Weise* gilt – wie Ortrud Gutjahr bemerkt – heute noch „unangefochten als *das* Aufklärungsdrama schlechthin“¹, auf dessen Ringparabel immer wieder Bezug genommen wird, wenn es darum geht, für mehr Toleranz, ein friedliches Zusammenleben und den Respekt vor der Verschiedenheit und Andersheit von Kulturen und Menschen in der globalisierten und transkulturellen Welt einzustehen. Das Stück provoziert indes auch immer wieder Diskussionen darüber, ob und inwieweit der in ihm so einleuchtend und paradigmatisch dargestellte Toleranzgedanke nach einer der größten Katastrophengeschichte des 20. Jahrhunderts, der Shoah, und angesichts aktueller gewaltvoller Auseinandersetzungen und Leiderfahrungen beispielsweise im Nahen Osten überhaupt noch Gültigkeit hat.

Es ist nämlich ein Leichtes, in Extrem- und Konfliktsituationen mit Bezugnahme auf die von Lessing erträumte Utopie einer interkulturellen Menschheitsfamilie eine Lanze für die Toleranz zu brechen, ohne aber deren grundlegende Realisierungsbedingungen und den inzwischen problematisch gewordenen Begriff der Toleranz auch nur ansatzweise zu hinterfragen.² In Bezug auf Miriam Presslers Roman *Nathan und seine Kinder* argumentiert Möbius etwa auf folgende Weise:

¹ Ortrud Gutjahr: Was heißt hier Aufklärung? Gotthold Ephraim Lessings *Nathan der Weise* und die Probe aufs Wort mit Elfriede Jelineks *Abraumbalde* in Nicolas Stemanns Inszenierung, in: *Nathan der Weise* von Gotthold Ephraim Lessing: Texterprobungen mit *Abraumbalde* von Elfriede Jelinek in Nicolas Stemanns Inszenierung am Thalia-Theater Hamburg, hg. von ders., Würzburg 2010, S. 43–72, hier S. 43.

² Kritisiert wird am Konzept ‚Toleranz‘, dass es bestehende Ungleichheits- und Machtverhältnisse nicht aufzuheben vermag. Im Begriff sind die Akzeptanz und die Duldung von anderen und vom Anderen dominant gesetzt – aus dieser Haltung erwächst jedoch nicht automatisch ein respektvoller Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit, geschweige denn eine Solidarität mit Mitmenschen jenseits kultureller, sozialer, nationaler, religiöser und geografischer Zugehörigkeiten. Lessings Toleranzverständnis ist mit der hier kritisierten Bedeutungsdimension des Toleranzbegriffes keineswegs identisch. Wie Michael Hofmann anmerkt, er-

Liest man den Roman [Miriam Presslers *Nathan und seine Kinder*, H.N.] unter diesem Blickwinkel [der Toleranz, N.H.], so erscheinen die Lessing'schen Ideale aus dem 18. Jahrhundert für die multireligiöse Gesellschaft des 21. Jahrhunderts nach wie vor aktuell. Religiös begründete Verfolgung ist nach wie vor ein schwerwiegendes Problem, seit den Anschlägen des 9. September 2001 [sic!] machen militante fundamentalistische Bewegungen außenpolitisch wie innenpolitisch immer wieder von sich reden, das Argument der „Beleidigung“ der eigenen Religion wird gerne dazu benutzt, zum Teil militante Intoleranz gegenüber Andersdenkenden zu legitimieren.³

Möbius sucht hier unter Berufung auf die Terroranschläge des 11. Septembers 2001 die Relevanz des Toleranzgedankens zu legitimieren, dabei ruft er jedoch nicht nur antimuslimische Vorurteile auf, sondern reaffirmiert unbewusst auch die Deutungshoheit des Westens (bzw. des globalen Nordens) bei der Auslegung der Frage, was überhaupt unter Toleranz zu verstehen sei.

Auf die Entleerung der Toleranzbotschaft und deren politische Funktionalisierbarkeit macht Navid Kermani anlässlich einer Berliner Nathan-Inszenierung von Claus Peymann 2002 aufmerksam.⁴ In seinem Essay hebt er vor allem Lessings herrschaftskritischen Anspruch hervor, der vor dem Hintergrund der Verstrickungen zwischen staatlicher und religiöser Macht an der „realen Gewalt des Christentums“ Kritik ausüben und mit der positiven Zeichnung der Figuren Nathan und Saladin allen voran vom Judentum und vom Islam ein „humanistisches Bild“ zeichnen wollte.⁵ Gerade dieser „provokante Humanismus“ Lessings geht aber – so Kermani in seiner Besprechung der Aufführung – gänzlich verloren, wenn die ursprüngliche Figurencharakterisierung auf der Ebene theatraler Zeichen (Bühnenkonzept, Kostüm) umgekehrt wird, also Nathan ‚verwestlicht‘ und Saladin als muslimische Klischeefigur positioniert werden.⁶

schöpft sich der in der Ringparabel postulierte Toleranzgedanke nicht „in einer abstrakten Anerkennung des Fremden“, sondern ist unmittelbar mit der Notwendigkeit guten Handelns verbunden, selbst „mit dem Wissen, dass dieser ethische Anspruch mit illegitimer gesellschaftlicher Herrschaft kollidieren kann“. (Michael Hofmann: Humanitäts-Diskurs und Orient-Diskurs um 1780: Herder, Lessing, Wieland, in: *Der Deutschen Morgenland. Bilder des Orients in der deutschen Literatur und Kultur von 1770 bis 1850*, hg. von Charis Goer und dems., München 2008, S. 37–55, hier S. 50.)

³ Thomas Möbius: Mirjam Pressler: *Nathan und seine Kinder*. Königs Erläuterungen, Hollfeld 2020, S. 73.

⁴ Vgl. Navid Kermani: Reflexion zu *Nathan der Weise*, in: Ders. / Angelika Overath / Robert Schindel: *Toleranz. Drei Lesarten zu Lessings Märchen vom Ring* im Jahre 2003, Göttingen 2016, S. 31–43, hier S. 32.

⁵ Ebd., S. 31f.

⁶ Ebd., S. 38.

Wie kann man also heute, angesichts zunehmender Fremdenfeindlichkeit und Intoleranz sowie wiedererstarkenden religiösen Dogmatismus, dem von Lessing bewusst idealistisch gezeichneten interkulturellen und -religiösen Miteinander mitsamt seiner „strategischen Aufwertung“ der Figuren des ‚Orients‘ gerecht werden?⁷ Und wie soll die schulische Auseinandersetzung mit diesem Stück aussehen, ohne in die Falle harmonisierender oder kulturalisierender Lesarten zu tappen und dabei den kritischen Impetus des Werkes unter den aktuellen Bedingungen postmigrantischer und postkolonialer Gesellschaften zu pervertieren? Der folgende Beitrag geht diesen Fragen nach und widmet sich drei Relektüren bzw. Neuinszenierungen des Nathan-Stückes. Zunächst sollen die gewählten Werke – *Nathans Tod* (1991) von George Tabori, *Nathan und seine Kinder* von Mirjam Pressler (2009) und *Nathan Messias* von Günter Senkel und Feridun Zaimoğlu (2006) – vor dem Hintergrund der zentralen Grundideen des Lessing’schen Stückes diskutiert werden, um schließlich die didaktischen Implikationen dieser Analysen für einen diversitäts- und rassismussensiblen Literaturunterricht zu diskutieren, wenn Schüler*innen sich mit den in literarischen Texten sichtbar werdenden Fremdzuschreibungen, rassistischen Vorurteilen, Diskriminierungs- und Exklusionspraktiken auseinandersetzen und dabei kollektive, meist *weiße* Denk- und Deutungsmuster dekonstruieren lernen.

Lessing und seine Nachkommen. Variationen, Torsionen, Dekonstruktionen

Trotz des immer wieder zu registrierenden Rückfalls der Menschen in Krieg und Barbarei und der kritischen Demontage des aufklärerischen Vernunftbegriffes bei Horkheimer und Adorno (1944), verfügt Lessings Drama *Nathan der Weise*, das bereits unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg als ‚Wiedergutmachungsdrama‘ erhalten musste⁸, bis heute immer noch über eine besondere Strahlkraft. Davon zeugen zahlreiche Inszenierungen, die das Stück für die jeweilige Gegenwart immer wieder neu zu lesen suchen. Das Drama genießt auch in der schulischen Bildung einen unerschütterlichen kanonischen Status. Zurückgeführt werden kann die andauernde Beliebtheit dieses Klassikers auf einige zentrale Momente und Grundideen: etwa die Akzentuierung einer auf ethisch-moralischen

⁷ Karl-Josef Kuschel: „Es strebe von euch jeder um die Wette...“: Zur „strategischen Aufwertung“ des Islam in Lessings *Nathan*, in: „Es strebe von euch jeder um die Wette...“. Lessings Ringparabel – ein Paradigma für die Verständigung der Religionen heute?, hg. von Jan-Heiner Tück und Rudolf Langthaler, Freiburg 2016, S. 153–180, hier S. 153.

⁸ Vgl. Barbara Fischer: Bilanz am Sterbebett der Toleranz. Georg Taboris *Nathans Tod*, in: Verkörperte Geschichtsentwürfe: George Taboris Theaterarbeit, hg. von Peter Höyng, Tübingen 1998, S. 197–213, hier S. 204.

Grundlagen basierenden Vernunftreligion und damit einhergehend die Akzeptanz der Gleichwertigkeit der drei monotheistischen Religionen als verschiedene Wege der Wahrheits- und Gottsuche⁹; die Utopie einer interkulturellen Menschheitsfamilie, die jenseits traditioneller Zugehörigkeiten entsteht¹⁰; die Strategien einer ‚weisen‘ Gesprächsführung, die mit der performativen Kraft der Sprache die konfligierenden Parteien/Sichtweisen miteinander versöhnt¹¹; das bereits erwähnte Aufbrechen von negativen Stereotypen über Juden/Jüdinnen und Muslim*innen bei gleichzeitiger kritischer Zeichnung des christlichen Patriarchen. Am Letzteren wird nämlich nicht nur aufgezeigt, wie Religionen zur Aufrechterhaltung territorialer, machtpolitischer und sozialer Abhängigkeits- und Unterordnungsverhältnisse beitragen, sondern auch, wohin exklusiver religiöser Dogmatismus führen kann. Das, was in Lessings Stück im wiederholten Ausruf des Patriarchen („Der Jude wird verbrannt...“¹²) nur als eine Möglichkeit angedeutet ist, wurde im 20. Jahrhundert zur horrenden Realität, die in den Neuinszenierungen des Dramas stets mitberücksichtigt werden muss. Gerade angesichts der vollkommenen Dehumanisierung von Mitmenschen im Nationalsozialismus ist zu überlegen, wie und ob überhaupt einer der Kerngedanken des Stückes – nämlich im Anderen nicht einen ethnisch/kulturell/religiös Fremden, sondern zuallererst den Menschen zu erkennen und zu achten – bei der Thematisierung von Fremdheit und Andersheit in das Heute hinübergerettet werden kann.

Taboris 1991 uraufgeführte, stark gekürzte und neu collagierte Version des *Nathan* (*Nathans Tod*) kann als verweigerte Utopie nach der Shoah gelesen werden.¹³ Der Autor nimmt die oben angedeutete Problematik zum Ausgangspunkt, wenn er vor dem Hintergrund der lange verdrängten und besonders „peinigenden“ Erinnerungen der Deutschen an die jüngste Vergangenheit verschiedene Spielformen von Gewalt – offen physische, strukturell-institutionelle, kulturelle, zwischengeschlechtliche – untersucht und durch das „Einreißen der Vierten Wand“ das Publikum nicht in ihrer bloßen Rolle des Zusehenden belässt, sondern deren „in den Leib

⁹ Vgl. Hofmann [Anm. 2], S. 49.

¹⁰ Vgl. Gutjahr [Anm. 1], S. 54.

¹¹ Vgl. Monika Fick: Nathan der Weise, in: Dies.: Lessing-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart 2016, S. 445–471, hier S. 452f.

¹² Gotthold Ephraim Lessing: Nathan der Weise, in: Gotthold Ephraim Lessing. Werke in 12 Bänden, hg. von Wilfried Barner, Frankfurt am Main 1993, Bd. 9, S. 483–627, hier S. 578.

¹³ Vgl. Gabriele Brandstetter: Aufklärung und Theater der Gewalt. Georg Tabori und Lessings Nathan, in: Theater gegen das Vergessen: Bühnenarbeit und Drama bei George Tabori, hg. von Hans-Peter Bayerdörfer und Jörg Schönert, Berlin/New York 2011, S. 319–332.

geschriebene[s] Gedächtnis“ aktiviert.¹⁴ In *Nathans Tod* sind weder eine Versöhnung und ein gegenseitiges Verständnis herbeiführender Dialog noch eine Bereitschaft zu Toleranz oder eben eine affirmative Bekenntnis zur Utopie eines friedlichen Miteinanders möglich. Dies ist aber folgerichtig, wenn man bedenkt, dass hier ein Autor am Werk ist, der auch an der eigenen Familiengeschichte die mörderischen Konsequenzen der Judenverfolgung miterleben musste und etliche seiner Theaterstücke der Sichtbarmachung der historischen Erfahrungen dieser Zeit widmete. Offensichtliche Reminiszenzen an das Schicksal von Juden und Jüdinnen machen sowohl auf der Ebene theatraler Zeichen – z.B. in Form von Scheiterhaufen und verkohlten Puppen – als auch auf der inhaltlichen Ebene – in der Komplettierung des Originals durch eine Kriegs- und eine Pogrom-Szene – unmissverständlich, welches Ereignis sich hier auf die ursprüngliche Zeit der Kreuzzüge legt, um verschiedene historische Erfahrungen von Macht und Ohnmacht miteinander zu verweben. Durch Auslassungen, Umstellungen, Montagen und Ergänzungen wird das dramatische Gedicht Lessings „zum Torso“¹⁵ – auf insgesamt sieben Szenen verkürzt und in einen neuen Sinn- und Deutungszusammenhang gebracht.¹⁶ Eine besondere Aufmerksamkeit schenkt Tabori dabei nicht nur der tatsächlichen Zerstörung Jerusalems durch christliche Soldaten oder dem Pogrom, sondern auch den komplizierten hierarchischen Beziehungsgeflechten zwischen Sittah, Saladin und Nathan; Saladin, Al-Hafi und Sittah; Nathan und dem Tempelherrn sowie zwischen Tempelherrn und dem Patriarchen. An diesen Beziehungen werden die Handlungsmöglichkeiten der Entmachteten gegenüber vereindeutigenden und essentialistischen Diskursen sowie der Willkür der Mächtigen – also die Frage der Zivilcourage – austariert. Dass Sittah und Saladin Nathan mit der Frage nach der einzig wahren Religion eine Falle stellen, ist bereits in Lessings Drama offensichtlich. In *Nathans Tod* wird aber die ungleiche hierarchische Positionierung der Figuren zu einem grausamen Katz- und Maus-Spiel, in dem der vor dieser Begegnung erniedrigte, von Soldaten geschlagene und mit Alkohol ‚abgefüllte‘ Nathan stolpernd, ungeschickt und lallend ums Wort ringt und keine Gelegenheit mehr erhält, mit einem „Geschichtchen“ – der Ringparabel – den Sultan zu ‚bekehren‘.¹⁷ Ein offenes Aufeinanderzu-

¹⁴ Ebd., S. 331 u. S. 323. Brandstetter spricht vom „gefährlichen Theater“ und erinnert an Holzsplinter, die bei der Verwüstung von Jerusalem in Taboris Aufführung auch die erste Reihe des Publikums erreichten. Sie verweist auch auf das Konzept einer „sinnlichen Erinnerung“ als „Aufrufen der Schmerzen des Verdrängten“ bei Tabori, die gerade Theater zu leisten vermag (ebd., S. 331f.).

¹⁵ Ebd., S. 322.

¹⁶ Vgl. Fischer [Anm. 8], S. 208.

¹⁷ George Tabori: *Nathans Tod*, in: ders.: Theater, 2 Bde., 2015, Bd. 2, S. 229. Im Folgenden zitiert nach dieser Ausgabe unter Verwendung der Sigle ‚NT‘ und Seitenbeleg im laufenden Text.

gehen bleibt hier genauso aus wie im Gespräch zwischen Nathan und dem als „Kriegskrüppel“ inszenierten Tempelherrn¹⁸, der seinem bigotten Antisemitismus verhaftet bleibt und nicht nur verweigert, in Nathan einen Freund zu erkennen, sondern ihn letztendlich ohne großes Nachdenken dem Patriarchen ausliefert.¹⁹

Alle Figuren außer Nathan, der auch bei Tabori stets das Verbindende sucht und die Zugehörigkeit zu einem Volk oder zu einer Religion nicht als ausschlaggebend für Menschlichkeit ansieht, versteifen sich auf das „identifizierende“ und rassialisierende Denken²⁰, das Menschen auf einen einzigen Identitätsaspekt – sehr oft den ethnischen – festlegt und die Gemeinschaft als eine homogene imaginiert. Dass Religion dabei zur zentralen Kategorie deklariert wird, die über Moral und Mensch steht, zeigt sich am Beispiel des Tempelherrn, wenn er seine Dankbarkeit für Saladin hinter seinen Pflichten als Christ zurückstellen muss oder etwa, wenn er Nathan verrät, nicht weil er ihn im moralischen Sinne schuldig findet, sondern vorallererst, weil er Jude ist: „Jud' ist Jude, und der reiche Jude / War mir nie der bessere Jude. / Er ist entdeckt. Der tolerante / Schwätzer ist entdeckt. Er / Heißet Nathan.“ (NT, 237)

Ein solches Entweder-Oder-Denken mündet immer in Gewalt, dies zeigt sich auch an der dramatischen Klammer, die das Geschehen rahmt: Das Stück beginnt mit Krieg (Verwüstung Jerusalems durch die Tempelherren, 1. Szene) und endet mit Verwüstung (Pogrom an Juden, 6. Szene) sowie mit dem Triumph der Machthabenden, Saladins und des Patriarchen, die nun – die symbolische Umarmung des Originalstücks pervertierend – händeschüttelnd und einander in die Arme fallend den Tod Nathans und den Untergang seines Humanismus feiern: „Endlich verklingt / Sein lächerliches Lied / Das törichte Märchen / Über irgendwelchen Ring / Wir werden es nie wieder hören.“ (NT, 242) Im Hintergrund zieht Sittah einen Plastiksack über den Kopf und begeht Selbstmord.

Während im Originalstück der Judenpogrom in Gath, bei dem Nathan seine gesamte Familie verlor, zur Vorgeschichte des Stückes gehört und somit auf dessen Darstellung verzichtet wird, werden hier gleich zwei exzessive Gewaltszenen auf der Bühne gezeigt, und zwar so, dass aus ihnen – im Gegensatz zur religiösen Erfahrung Nathans bei Lessing – keinerlei Vergebung und Einsicht erwachsen kann. Der Verwüstungsszene

¹⁸ O.V.: Gescheiterter Narr. George Taboris jüngste Arbeit: *Nathans Tod*, eine Szenencollage, die dem Humanismus Lessings aktuelle Bilder des Schreckens entgegengesetzt, in: *Der Spiegel* 47 (1991), S. 323.

¹⁹ Vgl. Primus Heinz Kucher: Lessings *Nathan* und die Frage der Toleranz nach Auschwitz bei George Tabori, Elfriede Jelinek und Robert Schindel, in: *Repräsentationen des Ethischen. Festschrift für Joanna Jabłkowska*, hg. von Kalina Kupczyńska und Artur Pelka, Frankfurt am Main 2013, S. 329–341, hier S. 334.

²⁰ Gutjahr [Anm. 1], S. 69.

am Anfang folgt nämlich die Parabel über den königlichen Palast, eine Geschichte über die vergebliche Sinn-, Gottes- und Wahrheitssuche des Menschen im Wirrwarr der Deutungen, die anstatt zur besseren Erkenntnis zu Zerwürfnis und Streit führen. Selbst in einer Gefahrensituation, beim Brennen des Palastes, sind die Exegeten außerstande, ihre Unterschiede beiseitezulegen und miteinander als „Nachbarn“ das Gemeinsame zu retten: „Sieh, Nachbar! hier brennt er! Hier ist dem Feuer am besten beizukommen. – Oder hier vielmehr, Nachbar; hier!“ (NT, 208). Die Parabel des Königpalastes erhält ihr Pendant am Ende in der Ringparabel, die Nathan schließlich vor sich hin monologisierend erzählt, während er seine ermordeten Kinder aus dem niedergebrannten Haus holt. Die Parabel schließt unmittelbar an die erste an, zumal hier erneut ein „Nachbar“ adressiert wird: „Sieh Nachbar! hier brennt sie. / Hier ist dem Feuer am besten beizukommen. / Lösch ihn hier wer da will. / Ich lösche ihn hier nicht. [...] Erlaubst du wohl, dir ein / Geschichtchen zu / Erzählen?“ (NT, 238) Die Verweigerung der Hilfeleistung nimmt unmissverständlich auf die Situation in der NS-Zeit Bezug, in der so viele deutsche Nachbar*innen passiv zusahen, wie ihre jüdischen Mitbürger*innen verschleppt, enteignet und ermordet wurden. Hier auch, wie beim Tempelherrn und bei Al-Hafi, ist dies Zeugnis fehlender Zivilcourage von Menschen, die aus Opportunismus, Desinteresse und/oder Angst außerstande oder nicht gewillt sind, sich gegen Autoritäten aufzulehnen oder selbst zu Täter*innen werden und denunzieren.

Der Widerspruch zwischen sprachlichen Zeichen, die in der Parabel die Gleichwertigkeit der Religionen verkünden, und theatralen Zeichen, die einen sterbenden, verwirrten und traumatisierten Nathan inmitten einer von Fremdenhass und Mordsucht geschnürten Katastrophe zeigen, könnte nicht größer sein. Vor dem Hintergrund der Shoah ist die Lessing'sche Utopie nur in ihrer Brüchigkeit sag- und darstellbar. Diese Ambivalenz wird auch daran deutlich, dass die einzige ZuhörerIn dieses sich in Halluzination drehenden Monologs die von ihrem Bruder geschändete Sittah ist. Sie ist es, die in paradoxer Verbundenheit zu einem Menschen, den sie zu hassen gelernt hat, das mit Gewalt durchgesetzte Erbe Nathans widerwillig antritt, indem sie seinen Ring auf ihren Finger steckt und bald darauf stirbt: „Saujude, sei verflucht. [...] Jetzt stirbst du noch dazu. [...] Hier, dein Hut. / Bist nicht der Einzige, / Der krepieren muss. / Auf allen Vieren, wie ein Tier.“ (NT, 242)

Angesichts der Entmenschlichung von Juden und Jüdinnen in den Vernichtungslagern wird hier sowohl Lessings Glaube an den Menschen als Menschen in Frage gestellt als auch die Tradierbarkeit humanistischer Ideale. Nathans und Sittahs Tod signalisiert das Ende einer Erzählung, die befrieden und für künftige Generationen weitergegeben werden kann. Nichtsdestoweniger kann das Stück selbst, das auf viele verschiedene

Arten und Weisen um die Ringparabel kreist, als eine Metareflexion über die Erzählbarkeit solcher Geschichten angesehen werden. Tabori proklamiert durch das Auseinanderklaffen von Bild und Wort, Sagen und Zeigen zwar eine Absage an eine ‚naive‘ Kunst, im Kontext des Theaters also an eine historisierende und mimetische Inszenierung²¹, aber er insistiert zugleich auf der unausweichlichen Aufgabe des Theaters, an das Verlorene, Zerstörte, Verdrängte zu erinnern und eine kritische Reflexion über tradierte Erzählungen wie Lessings *Nathan* anzustoßen.

Ging es Tabori in seiner *Nathan*-Neuinszenierung unmissverständlich noch um die Frage des Mensch-Seins und der Rolle der Kunst als Gedächtnismedium nach der Gewaltgeschichte der Shoah, so nimmt Mirjam Pressler in ihrem 2009 erschienenen Jugendroman *Nathan und seine Kinder* den transkulturellen Zustand heutiger Gesellschaften zum Ausgangspunkt, um am Modell des Lessing'schen Stückes Gelingensbedingungen des Zusammenlebens in einem heterogenen und konfliktbehafteten Feld nachzugehen. Verhandelt werden in dem Roman in diesem Sinne die Existenz multipler Identitäten und die Möglichkeiten der weiblichen Selbstbestimmung. Wie bei Tabori wird Nathan auch in Presslers „Variation“ am Ende ermordet²², was zwar auch hier eine Absage an die Utopie eines friedlichen Miteinanders andeutet, ohne jedoch die Idee der Tradierbarkeit des Toleranzgedankens zu verabschieden – tritt doch Recha als neue Herrin des Hauses Nathans Erbe an. Gleichzeitig ist Nathans Tod auch im Jugendroman als Resultat der Dezentralisierung der Hauptfigur anzusehen. Der vorgenommene Gattungswechsel setzt nämlich an die Stelle des dramatischen Gedichtes eine mehrstimmige und multiperspektivische Erzählung, die bereits in der narrativen Form die Pluralität der Sichtweisen, Identitätswürfe und Religionsauffassungen zum Vorschein bringt²³, aber den Dialog und dessen versöhnende Kraft zugunsten des Erkenntnisprozesses monologisierender Figuren zurücknimmt. In insgesamt 18 Berichten erzählen acht Figuren über ihr Leben, ihre Vergangenheit und ihre Beziehung zu Nathan, der selbst nicht zu Wort kommt. Die Figurenberichte reflektieren auf der formalen Ebene das, worauf auch die Ringparabel ausgerichtet ist. Durch Rückblenden Dajas, des Tempelritters Curd von Stauffen oder des Muslims Abu Hassan wird vor Augen geführt, wie ihre Sozialisation ihr Denken und ihren Glauben formiert hat und in welche Erzähltradition und Glaubensgemeinschaft sie eingeboren sind. Es werden aber auch Wege gezeigt, wie Figuren aus ihrer Vordeterminiertheit

²¹ Vgl. detailliert Brandstetter [Anm. 13], S. 325.

²² Pressler nennt ihre Neubearbeitung des Nathan-Stückes „Variation“. Vgl. Nachwort, in: Mirjam Pressler: *Nathan und seine Kinder*, Weinheim 2009, S. 251.

²³ Vgl. Alexandra Wölke: Mirjam Pressler. *Nathan und seine Kinder*. Unterrichtsmaterial, Paderborn 2015, S. 30f.

ausbrechen können, indem sie klassische Zugehörigkeitsordnungen destabilisieren.

Die Wahl des mehrstimmigen Erzählens geht somit mit der Verlegung des thematischen Akzents einher, indem der Roman die ethische Frage des guten Handelns im Sinne einer Vernunftreligion auf die der Identität bzw. Identifikation verlegt. Dieser thematische Wechsel wird durch die Veränderung der Figurenkonstellation unterstützt, in deren Fokus nun vier elternlose Figuren – Recha, Geschem, Curd von Stauffen und Daja – gerückt werden. In der Parallelisierung ihrer Schicksale wird die bereits im Drama angelegte Problematik der Familie weiter differenziert, zumal die Krise der Identität hier nicht nur eine religiöse Dimension hat, sondern mit dem Motiv der Heimatlosigkeit und des Außenseitertums – insbesondere bei Daja und dem Tempelritter – verknüpft wird. Wie Stefan Hermes bemerkt, endet bereits Lessings Drama mit einem „Höchstmaß kultureller Hybridität“²⁴, wobei eine neue Form des Familienverbundes über Religionszugehörigkeit und Kulturgrenzen hinaus durch die Vorsehung und durch die Verkettung guter Taten entstehen kann.²⁵ Gerade diese Determiniertheit und diese Kontingenzen sollen in Presslers Roman der bewussten Entscheidung der Protagonist*innen weichen. Eine neue symbolische Wir-Gemeinschaft kann entstehen, weil die Figuren sich bewusst für die Familie ihrer Wahl jenseits tatsächlicher ethnischer, familiärer oder religiöser Herkunft entscheiden.

Die Emanzipation der Figuren und ihre freie Entfaltung sind in Bezug auf die weiblichen Charaktere von besonderer Bedeutung. Das ist umso wichtiger, weil das Ende in Lessings Stück durchaus als problematisch zu bewerten ist, wird doch dort die Gleichheit aller Menschen auf Kosten weiblicher Selbstbestimmung erkaufte. Während im Lessing'schen Drama Recha am Ende kaum noch zu Wort kommt und in die Obhut dreier Männerfiguren (Nathan, Tempelherr, Saladin) gerät, erscheint sie am Ende des Jugendromans nicht nur als geistige Erbin Nathans, sondern auch als selbstbewusste, autonom handelnde Herrin der zurückgebliebenen Familie, die weder auf die Hilfe Saladins noch auf die des Tempelritters angewiesen ist. Im Spiegel zweier weiterer Frauenschicksale liest sich jedoch Rechas Weg als doppelbödig, zumal Pressler die Emanzipation einer christlichen – und somit europäisch konnotierten – Frau zu Ungunsten zweier Musliminnen organisiert.

Es lohnt sich daher die weiblichen Figuren hinsichtlich des Konnexes von Geschlecht, Ethnie und Macht genauer zu untersuchen, den Pressler u.a. am Beispiel des Frauenkörpers als Feld männlicher Gewalt- und

²⁴ Stefan Hermes: Reichtum schändet nicht. Interkulturelle Kompetenz und ökonomischer Erfolg in Lessings *Nathan der Weise*, in: Ortrud Gutjahr [Anm. 1], S. 127–146, hier S. 141.

²⁵ Vgl. u.a. Gutjahr [Anm. 1], S. 53f.

Machtausübung verhandelt. Am wirkmächtigsten erscheint dieser Konnex bei Sittah, der Schwester Saladins, die auch hier mit einem Vetter von Richard dem Ersten verheiratet werden soll, um das Friedensabkommen zwischen Christ*innen und Muslim*innen zu sichern. An den dargestellten machtpolitischen Verhandlungen wird nicht nur deutlich, dass Sittah sich ihrem Bruder Saladin zu unterwerfen hat, sondern auch, wie sehr der Frauenkörper an das Territorium gekoppelt ist, zumal die Ehe territoriale Herrschaftsansprüche legitimieren soll. Die ambivalente Zeichnung Sittahs als Mächtige und Unterworfenen zugleich geht einher mit der Abwertung ihrer Figur, obwohl sie noch bei Lessing als starke Wegbegleiterin Saladins und als scharfsinnige Kritikerin der Christ*innen eine große Rolle spielte. Der Jugendroman bricht also hier nicht nur mit Lessings strategischer Aufwertung, sondern reproduziert antimuslimische Vorurteile und Ungleichheitsverhältnisse zwischen Orient und Okzident. Sichtbar wird diese Abwertung von Muslim*innen auch bei Rechas Freundin Lea, die in ihrer Ehe unterdrückt ist und keinerlei Verfügungsmacht über sich hat, oder etwa bei der Radikalisierung der männlichen Figuren wie Melek und Abu Hassan, wobei letzterer sogar als potenzieller Mörder Nathans beschuldigt wird.

Presslers Neubearbeitung erscheint in Bezug auf die Frage, wie das herrschaftskritische Potential des Stückes in der heutigen Zeit bewahrt werden kann, ambivalent. Auf der einen Seite behandelt der Roman zweifelsohne Themen, die die gegenwärtige Situation von Menschen im globalen und postmigrantischen Zeitalter zu reflektieren vermögen, etwa die Pluralisierung von Kulturen und der daran geknüpften konfligierenden Überlieferungsgeschichten, die Frage der (De-)Identifikation mit herrschenden Anrufungen sowie auch jene nach weiblicher Selbstbestimmung. Ihre Intention, die Problematik im globalen Kontext zu verorten und verschiedene Gewalt- und Leiderfahrungen miteinander zu verweben, signalisiert auch der intertextuelle Bezug auf Martin Luther King und den von ihm repräsentierten Kampf der Afroamerikaner*innen gegen Rassismus und Unterdrückung.²⁶ Auf der anderen Seite macht jedoch die Abwertung muslimischer Figuren ersichtlich, dass Presslers neuakzentuierte Bearbeitung zum Teil antimuslimische Argumentationsmuster wiederholt und bestehende geopolitische, kulturelle und soziale Ungleichheitsverhältnisse reproduziert. Der Verweis auf die Unterdrückung von Schwarzen, die als Zeugnis für die Uneinlösbarkeit des ‚Traums‘ über die Gleichheit aller Menschen fungiert, droht zudem, losgelöst von konkreten gesellschaftspolitischen und historischen Kontexten, auf einer sehr abstrakten Ebene einen Mangel an Toleranz zu beklagen.

²⁶ Vgl. u.a. Wölke [Anm. 23], S. 115ff.

Dort, wo Pressler die Geburt einer neuen interkulturellen Gemeinschaft feiert und auf die Weiterführung der aufklärerischen Ideen von Lessing setzt, gehen Zaimoğlu und Senkel in ihrer radikalen Negation des Originals bis zum Äußersten, indem sie Nathan als Figur der Unordnung inszenieren.²⁷ Ihr Theaterstück *Nathan Messias* spielt im heutigen Jerusalem – und mit Anspielung auf die seit den 1950er Jahren bestehenden Konflikte in der Region –, wo Identitätspolitik stets mit ethnisch-religiösen Aspekten kurzgeschlossen werden.²⁸ Auch Nathan tritt hier nicht länger als weiser, aufgeklärter und befriedender Mensch auf, sondern als selbsternannter Messias, der Hasspredigten gegen die drei monotheistischen Religionen hält, leichtgläubige Massen zu manipulieren weiß und zur weiteren Eskalation des Konflikts beiträgt.²⁹ Beharrte Lessings Drama noch auf dem ethischen Handeln als Zeichen einer wahren ‚Ergebenheit in Gott‘ und als Garanten für die Gleichheit der Religionen, wird hier nun aufgezeigt, wie der neue Messias Nathan unter Berufung auf die ‚Große Erweckung‘ eine neue Religion zu etablieren versucht und, sich auf deren Ausschließlichkeit berufend, weitere gewaltsame Auseinandersetzungen provoziert. Ein herrschaftskritischer Blick auf die Religionen – hier gehen die Autoren durchaus d’accord mit Lessing – erfolgt aber zunächst nicht von Nathan, sondern durch die gegenseitigen Anschuldigungen der drei Religionsvertreter in einem Streit, der die im Namen des ‚einen‘ Glaubens begangenen, vergangenen und gegenwärtigen Übergriffe, Verfolgungs- und Vertreibungsakte Revue passieren lässt und die immanente Verstrickung institutionalisierter Religionen mit Gewalt und weltlicher Macht entlarvt. Obwohl Rabbi, Imam und Kardinal verschiedene Glaubenssätze haben, sind sie ihrem Wesen nach – in ihrem Dogmatismus, in der Rechtfertigung der dunklen Geschichte ihrer Religionen und ihren territorialen Ansprüchen – gleich. Das ist auch der Grund, warum sie in der Aufführung von demselben Schauspieler gespielt werden. Einig sind sie nur darin, dass Nathan, der nun massenweise ihr Klientel verführt, als ‚Antichrist‘ beseitigt werden muss. Unter diesen konfligierenden Parteien versucht ein zynischer jüdischer, aber nicht religiöser Bürgermeister für Ruhe und Ordnung zu sorgen. Wiewohl er sich nach Außen als neutrale Instanz präsentiert, die für die Trennung von Staat und Religion und für die Demokratie steht, agiert er autoritär und erpresst in Bewusstsein seiner

²⁷ Feridun Zaimoğlu / Günter Senkel: *Nathan Messias*. Textbuch, Berlin 2009. Im Folgenden zitiert nach dieser Ausgabe unter Verwendung der Sigle ‚NM‘ und Seitenbeleg im laufenden Text. Vielen Dank an den Rowohlt Theater Verlag, der mir die PDF-Version des Textbuches zur Verfügung stellte.

²⁸ Vgl. u.a. Tom Cheesman: *Nathan Without the Rings*. Postmodern Religion in *Nathan Messias*, in: Feridun Zaimoğlu, hg. von dems. und Karin E. Yeşilada, Oxford 2012, S. 117–147, hier S. 133.

²⁹ Vgl. ebd., S. 124.

Machtstellung die drei Religionsoberhäupter. („Ich habe Macht. Wirkliche Macht. [...] Wer mir in die Quere kommt, wird zermalm.“ NM, 36) Am Beispiel der Figur des Bürgermeisters wird zum einen an der westlichen Außenpolitik Kritik ausgeübt, die im Namen von Frieden und Toleranz als Gegner apostrophierte Andere mit allen Mitteln bekämpft und den Frieden nur durch weitere kriegerische Handlungen zu gewährleisten vermag. Zum anderen wird der Bürgermeister als Pendant zu Lessings Nathan-Figur dargestellt, vertritt er doch in seiner politischen Funktion – nicht aber im Privaten! – sowohl das transkulturelle („Das ist eine Stadt mit Juden, Moslems und Christen. Ich dulde keine Grenzüberschreitungen.“ NM, 11) als auch das aufklärerische Denken, zumal er auf die neuen Gesetze einer säkular und heterogen gewordenen Welt insistiert:

Rabbi: Nach dem Gesetz ist dieser Mann einwandfrei des Teufels.

Bürgermeister: Nach welchem Gesetz?

Rabbi: Nach unserem Gesetz.

Bürgermeister: Die Gesetze unserer Stadt vertrete ich. Solange er nicht gegen die öffentliche Ordnung verstößt, kann er verkünden, was er will.

Rabbi: Es gibt Gesetze, die älter sind als Ihre Regeln.

Bürgermeister: Lassen wir Gott und Teufel aus dem Spiel.

Rabbi: Alles hier ist Gott und Teufel. (NM, 10f.)

Dass der Bürgermeister aber, genauso wie Nathan bei Lessing, der Identitätsfalle nicht entgehen kann, formuliert gerade der neue Messias-Nathan („Du kannst dich nicht heraushalten. Du bist beteiligt.“ NM, 35). Im Kampf zwischen den Religionsgemeinschaften verliert schließlich die Ringparabel ihre Gültigkeit, zu stark sind immer noch natio-ethno-kulturelle Identitätspolitiken, die Religion, Volk und Territorium miteinander engführen. Dies beweist auch das Schicksal weiterer Figuren im Stück: Mika'el der Erzengel, der ein offener Rassist und vom christlichen Glauben verblendet ist, nimmt seine ‚heilige‘ Aufgabe, den neuen Messias zu töten, mit Enthusiasmus an – keine Spur von den Selbstzweifeln, die noch den jungen Tempelherrn bei Lessing plagten. Rebekka, die sich anfangs über die religiösen und ethnischen Grenzen hinwegzusetzen vermag, verfällt Nathan und opfert nach dem klischeehaften Bild des ‚jungfräulichen‘ Weiblichen ihr Leben für ihn.³⁰ Der „gemäßigt säkuläre Muslim“ und Skeptiker Jamal, der als einziger frei von Vorurteilen und falschem Glaubenseifer ist, wird schließlich von den Umständen zu einem Akt gerechter Rachegehalt provoziert, womit er das Stereotyp gewalttätig-

³⁰ Senkels und Zaimoğlu offensichtlich karikaturistischer Umgang mit dem Original lässt die Frage offen, ob die stereotype Darstellung Rebekkas und die relativ simple Figurenzeichnung beabsichtigt sind oder ob der Mangel an „produktiver Ambiguität“ (Cheesman [Anm. 28], S. 139) und Komplexität nicht doch ästhetischen Schwächen geschuldet ist.

ger Muslime bestätigt.³¹ In postmigrantischen und heterogenen Gesellschaften kann die berühmte Ringparabel nicht erzählt werden, ohne dass man ein „rührseliges Multikultidrama“ produzieren würde³², das „mit den wirklichen Möglichkeiten und den möglichen Wirklichkeiten da draußen“ auch nur ansatzweise zu tun hätte.³³ Hybridität als bildungsbürgerliches Konzept, als „Ohrenschmalz der Akademiker“, wird vom Autorenduo entschieden abgelehnt³⁴, um auf die beschränkten Möglichkeiten individuellen Handelns hinzuweisen. Jene, die sich vereindeutigenden Identitätsdiskursen und homogenisierenden Vergemeinschaftungskonzepten entziehen wollen, werden – wie Jamal – nicht gehört und letztendlich in den Konflikt hineingezogen. An die Stelle der Ringparabel tritt die Hetzrede von Nathan, der alle Religionen als Irrglauben und deren Anhänger*innen als „Pack Gottes“ beschimpft und zum Kampf gegen alle aufruft, die „sich gegen den gottgesandten Erlöser stellen“ (NM, 36). Dabei dient ihm – wie auch vielen Fanatiker*innen heute – der Tod der naiven und verblendeten Rebekka als willkommenen Anlass, den Glaubenskrieg zu rechtfertigen: „Nathan [...] taucht beide Hände in Rebekkas Blut. Mit der Rechten zeichnet er ein Blutmal auf seine Stirn.“ (NM, 55) Eine Versöhnung unter den konfligierenden ethnischen und religiösen Gemeinschaften ist nicht in Sicht.

Mit *Nathan* im Dialog. Wirkungsgeschichtliche Erkundungen zur Etablierung einer lebendigen schulischen Erinnerungskultur

Wie die vorherigen Analysen gezeigt haben, ist eine Reflexion kanonischer Texte im Deutschunterricht mit Hilfe von Neubearbeitungen von Klassikern möglich, die nicht nur schulische Deutungskanons irritieren, sondern auch dominante natio-ethno-kulturelle Konzepte destabilisieren können. Die präsentierten Werke sind in einem diversitäts- und rassismussensiblen Unterricht sehr gut geeignet, eine kritische Hinterfragung von eurozentrischen Denkweisen und den mit einer *weißen* Perspektive einhergehenden Norm-, Selbst- und Weltvorstellungen anzuleiten, wie dies Vertreter*innen des pädagogischen Konzepts des Verlernens wie etwa María do Mar Castro Varela anvisieren.³⁵ Dabei werden auf der Grundlage

³¹ Cheesman [Anm. 28], S. 137.

³² Feridun Zaimoğlu: „Ich bin nicht modern“ / „I’m not Modern“. Interview mit Tom Cheesman und Karin E. Yeşilada, in: Tom Cheesman und Karin E. Yeşilada, [Anm. 28], S. 39–70, hier S. 64.

³³ Ebd., S. 56.

³⁴ Ebd.

³⁵ María do Mar Castro Varela: (Un-)Wissen. Verlernen als komplexer Lernprozess, in: *migrazine.at* (2017), (Nr. 1), zit. nach URL: <http://www.migrazine.at/artikel/un-wissen-verlernen-als-komplexer-lernprozess> [zuletzt abgerufen am 09.10.2019].

der „Hegemonieselbstkritik“ Lernende und Lehrende angehalten³⁶, ihr Denken und Handeln als ein in der Tradition der europäischen Moderne und Aufklärung verhaftetes zu erkennen und sich der (epistemischen) Gewaltförmigkeit dieser Traditionslinie und der daraus resultierenden Ungleichheitsverhältnisse bewusst zu werden.³⁷

Das ‚Lernen des Verlernens‘ im Kontext des Literaturunterrichts erlaubt in diesem Sinne einerseits die De-Zentrierung und Destabilisierung der ‚Gründungsnarrative‘ (europäischer und *weißer*) Identität, zumal Schüler*innen am Beispiel der Figuren über Identitätsverhandlungen, rassialisierende Diskurse nachdenken können. Eine aufführungsbezogene Lektüre kann erheblich dazu beitragen, mit starren Figuren-, Identitäts- und Fremdheitskonzepten zu brechen, wie es Brandstetters, Kermanis und Gutjohrs Inszenierungsanalysen zeigen. Während Brandstetter auf die Relevanz der Kontrapunktik zwischen Zeigen und Sagen bei der Sichtbarmachung der im Original verborgenen Gewaltdiskurse hinweist, kann Kermani bei Peymanns *Nathan*-Inszenierung vor allem im Hinblick auf Bühnenbild und Kostüme einen ‚orientalisierenden‘ und somit kolonialisierenden Umgang mit Lessings Stück identifizieren. Gutjahr wiederum kann belegen, wie der Regisseur Nicolas Stemmann durch den Verzicht auf die eindeutige Zuordnung von Rollentexten zu einzelnen Schauspieler*innen das „identifizierende Denken“ zu unterbinden vermag.³⁸ Aber auch im Fall des Jugendromans *Nathan und seine Kinder* kann die Betrachtung der formalen Gestaltung, d.h. der erzählerischen Vermittlung, wichtige Erkenntnisse über die darin verhandelte Identitätsproblematik liefern.

Der Unterricht kann andererseits auch gegenhegemoniale Prozesse initiieren³⁹, wenn im Sinne subjektivierungskritischer Ansätze Strategien des Widerstands und (De-)Identifikationsmöglichkeiten reflektiert werden. Mit Heidi Rösch zeichnen sich alle drei Texte – genauso wie Lessings Original – von einer ethnischen Mehrfachadressiertheit aus⁴⁰, indem sie unterschiedliche Subjektpositionen und Leserrollen sowie die damit verbundenen Erfahrungen, Einstellungen und Haltungen und Handlungs-

³⁶ Gabriele Dietze: Intersektionalität und Hegemonie(selbst)kritik, in: Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven, hg. von Wolfgang Gippert, Petra Götte und Elke Kleinau, Bielefeld 2015, S. 27–44.

³⁷ Zum Begriff der epistemischen Gewalt vgl. Claudia Brunner: Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne, Bielefeld 2020.

³⁸ Gutjahr [Anm. 1], S. 69.

³⁹ Vgl. Nora Sternfeld: Der langsame und zähe Prozess des Verlernens immer schon gewusster Machtverhältnisse, in: *migrazine.at* (2017), (Nr. 1), zit. nach der URL: <http://www.migrazine.at/artikel/der-langsame-und-z-he-prozess-des-verlernens-immer-schon-gewusster-machtverh-ltnisse> [zuletzt abgerufen am 09.10.2019].

⁴⁰ Vgl. Heidi Rösch: Globalisierung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik, in: *ide. informationen zur deutschdidaktik* (2000), H.4, S. 18–35, hier S. 21.

praktiken aufzeigen, die von Schüler*innen mit unterschiedlichen Erstsprachen oder etwa religiöser und kultureller Zugehörigkeit akzeptiert oder auch abgelehnt werden können. Am Beispiel der Texte – insbesondere des Jugendromans von Mirjam Pressler – können junge Leser*innen Zuschreibungsprozesse und soziale Praktiken nachverfolgen, die Subjekte diskursiv hervorbringen.

Eine vergleichende Analyse der Texte mit dem Original macht nicht zuletzt die Wandelbarkeit der Bedeutung von klassischen Werken bewusst, die im jeweiligen Hier und Jetzt stets aktualisiert werden müssen, um auf Herausforderungen der Zeit antworten zu können. So kann – mit Peter Bekes – im Unterricht eine „lebendige Erinnerungskultur“ etabliert werden, indem man „Werke [...] in übergreifende historische beziehungsweise lebensweltliche Zusammenhänge stellt“.⁴¹ Auf diese Weise können Klassiker aus ihrem erstarrten Status befreit werden und kann das Gespräch über sie als ein im (erinnerungs)kulturellen Handlungsfeld verortetes relevant werden.

Die hier diskutierten Neubearbeitungen sind aus mehreren Gründen in der Lage, diese Aufgabe zu leisten. Als wichtige Kontrafrakturen und Weiterführungen machen sie für junge Leser*innen nicht nur konventionelle sowie kontroverse Deutungen sichtbar⁴², sondern auch die Frage reflektierbar, in welchen historischen und aktuellen Realitäten die Werke verortet sind und welche Neuinterpretationen Klassiker vor diesem Hintergrund erhalten. Taboris Relektüre fragt nach dem (verlorenen) humanistischen Erbe angesichts der Katastrophengeschichte der Shoah und appelliert an künftige Generationen, die Lessing'schen Ideale stets als permanent gefährdete (und instrumentalisierbare) in der jeweiligen Gegenwart zu reflektieren. Presslers Entwurf eines neuen Miteinanders von ‚Verschiedenen‘ steht im Zeichen von Transkulturalität, multiplen Zugehörigkeiten und Identitäten. Er sollte jedoch in seinem harmonisierenden Charakter problematisiert werden, weil er Gefahr läuft, eine Multikulti-Idylle zu reaffirmieren. Wenn Presslers Neubearbeitung schließlich Zaimoğlu und Senkers *Nathan Messias* gegenübergestellt wird, werden Schüler*innen Schwierigkeiten des Zusammenlebens in den heutigen pluralen Gesellschaften und die Ambivalenz der Ringparabel schlagartig bewusst. Traditionelle Diskurse über Identität und Heimat machen es nach wie vor schwer, die von Zaimoğlu zurecht kritisierten Hybriditäts- und Transkulturalitätstheorien in postmigrantisches und postkoloniale Wirklichkeiten umzusetzen.

⁴¹ Peter Bekes: Kanonisierungsprozesse und Zentralabitur, in: *Kanon heute: literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*, hg. von Christof Hamann und Michael Hofmann, Baltmannsweiler 2009, S. 157–172, hier S. 170.

⁴² Vgl. ebd., S. 171.

Taboris und Zaimoğlu Auseinandersetzung mit dem Nathan-Stück zeugen schließlich auch davon, dass an der Verhandlung der Bedeutung kanonischer Texte und somit an Prozessen kollektiver Erinnerung und Selbstverständigung nun auch jene teilhaben, die sich zwar nicht als ethnisch deutsche, aber als integrativen Teil der deutschen Gesellschaft – nämlich als politische Subjekte – begreifen. Somit verdeutlichen die Autoren die Transformation der Erinnerungskulturen, in denen die Meisternarrative des Nationalstaates nicht länger das alleinige Fundament der Sinn- und Gemeinschaftsstiftung bilden und ehemals aus der Mehrheitsgesellschaft Ausgeschlossene aus ihrer marginalen Perspektive bestehende Erinnerungsnarrative komplettieren, subvertieren und kritisch reflektieren können. Am Beispiel solcher Einschreibungen können alle Schüler*innen unabhängig ihrer Herkunft, Geschlecht, Sprache oder Religion über ihre eigenen Partizipationsmöglichkeiten in der vorgefundenen Erinnerungskultur nachdenken, aber sich auch ihrer Rolle in der Aufrechterhaltung oder eben kritischen Wendung von problematischen ‚Erbschaften‘ und rassialisierenden Praktiken bewusstwerden.

Über die Autor*innen

Karina Becker

Geboren 1982 in Paderborn. Auf das Lehramts- und Magisterstudium in den Fächern Deutsch, Latein, Philosophie und Angewandte Kulturwissenschaften an der Westfälischen-Wilhelms-Universität Münster folgte eine Promotion mit einer Dissertation über Goethes literarische Fragmente (*Der andere Goethe. Die literarischen Fragmente im Kontext des Gesamtwerkes*, 2012). Nach dem Zweiten Staatsexamen für die Sekundarstufen II/I war sie Studienrätin an einem baden-württembergischen Gymnasium und Post-Doc-Stipendiatin an der Universität Paderborn. Seit 2019 ist sie Juniorprofessorin für Fachdidaktik Deutsch an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. 2021 erfolgte die Habilitation mit der Erteilung der Venia Legendi für Neuere deutsche Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Universität Paderborn mit einer Arbeit zu *Briefroman und Subjektivation. Transformationen der Gattung und des Subjekts und deren Bedeutung für einen subjektivationsorientierten Literaturunterricht*. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: diversitätsorientierter Deutschunterricht; postmigrantische Kinder- und Jugendliteratur; multimodale Mediendidaktik.

Karim Fereidooni

Geboren 1983 in Maschhad (Iran). Nach einem Studium der Germanistik, Politikwissenschaft, Geschichte, Deutsch als Zweitsprache und Europäische Studien an der Universität Trier und an der Mid Sweden University war er 2010 bis 2016 Referendar bzw. Lehrer für die Fächer Deutsch, Politik/Wirtschaft und Sozialwissenschaften am St. Ursula Gymnasium Dorsten/NRW und darüber hinaus Lehrbeauftragter an der FH Magdeburg-Stendal, am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität zu Köln, an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln sowie an der Ruhr-Universität Bochum. Er hat mithilfe eines Stipendiums der Stiftung der Deutschen Wirtschaft an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg zu *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen* promoviert und ist seit April 2016 Juniorprofessor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Rassismuskritik in pädagogischen Institutionen, Schulforschung und Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft und Diversitätssensible Lehrer*innenbildung.

Daniela A. Frickel

Geboren 1976. Studium an den Universitäten in Mainz und Köln mit Abschluss des Ersten Staatsexamens 2001 in den Fächern Deutsch und Geschichte. Danach wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsstelle für Leseforschung und Kinder- und Jugendmedien (ALEKI) im Projekt *Mädchenliteratur der Kaiserzeit* (Prof.'in Gisela Wilkending) und Graduiertenstipendium der Universität zu Köln. 2006 Promotion an der Universität zu Köln über Geschlecht und Autorschaft um 1900 am Beispiel von Adele Gerhard (1868–1956). 2008–2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Literaturdidaktik von Prof. Dr. Gerhard Rupp am Germanistischen Institut der Ruhr-Universität Bochum. 2013 erst Lecturer, dann Akademische Rätin am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Ernennung zur Akademischen Oberrätin im Jahr 2018. Mitherausgabe der Bände *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (2016) und *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven* (2020). Seit 2020 Inklusionsbeauftragte der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln. Mitherausgebende der Reihe *Neue Perspektiven der Deutschdidaktik* (wtb/utb) und der *Literathek* (Cornelsen). Seit 2009 Beitragende und Rezensentin für das österreichische Jugendbuchmagazin *1000 und 1 Buch*. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Grundlagen einer inklusionsorientierten und diversitätssensiblen Literaturdidaktik. Ein Fokus liegt hier u.a. auf Adaptivität im Literaturunterricht, Differenzierung sowie Emotionen im Prozess sprachlich-literarischen Lernens und Potentialen der Kinder- und Jugendliteratur.

Thomas Gann

Geboren in Stuttgart, lebt in Hamburg. Studium der Fächer Deutsche Sprache und Kultur, Philosophie und Soziologie an der Universität Hamburg. Promotion im Fach Neuere deutsche Literatur mit einer Arbeit über Gottfried Benn. Lehrbeauftragter an der Universität Hamburg und an der Hafencity Universität Hamburg. Seit 2017 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leuphana Universität Lüneburg (Lehrstuhl für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik am Institut für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik). Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Erzählliteratur des 18., 19. und 20. Jahrhunderts, Literaturwissenschaft/Literaturdidaktik und Kulturwissenschaft. Publikationen u.a.: *Gehirn und Züchtung. Gottfried Benns psychiatrische Poetik 1910–1933/34* (Dissertationsschrift, 2007); *A – Angst: Kafka, Jünger* (2011); *Fleck, Glanz, Finsternis. Zur Poetik der Oberfläche bei Adalbert Stifter* (Hg. mit Marianne Schuller, 2017).

Nazli Hodaie

Geboren 1974 in Isfahan (Iran). Nach einem Studium der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft, Didaktik der deutschen Sprache und Literatur sowie Orientalistik in Teheran und München Promotion mit einer Dissertation über das Orientbild in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur (2006) an der LMU München. Professorin für Deutsche Literatur und ihre Didaktik mit dem Schwerpunkt Heterogenität und Interkulturalität an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd; Gründungsmitglied und Sprecherin des dortigen Zentrums für Migrations- und Integrationsstudien *Migration – Gesellschaft – Schule* (MiGS). Mitherausgeberin der Zeitschrift *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*. Forschungsschwerpunkte: Migration und Flucht in der Kinder- und Jugendliteratur, Literatur(-didaktik) der Postmigration, (literarische) Mehrsprachigkeit, subjektivierungskritische Perspektiven auf Literatur und Literaturdidaktik sowie Orientalismuskritik. Publikationen u.a.: *Der Orient in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Fallstudien aus drei Jahrhunderten* (2008); *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit – Individuum, Bildung, Gesellschaft* (Hg. mit Anja Ballis, 2019); *Interkulturalität in der Kinder- und Jugendliteratur* (2020); *Zwischen Stereotypie und Utopie – orientalische Motive bei Max Kruse* (2021); *Provinz postmigrantisch – Aushandlungen und (Neu-)Formierungen* (Hg. mit Luise Ganter, Thomas Hardtke, Miriam Stock, 2022); *Der Postmigrantische Literaturunterricht* (2022); *Ikonografie der Vielfalt: der Imagefilm der Stadt Ulm 2019 als postklassifikatorische Neuerzählung der Gesellschaft* (mit Björn Laser und Daniel Rellstab, 2022).

Michael Hofmann

Geboren 1957 in Hagen (Westfalen). Nach einem Studium der Germanistik, Romanistik und Philosophie in Bonn und Poitiers Promotion mit einer Dissertation über Peter Weiss' *Ästhetik des Widerstands* (1990), Habilitation mit einer Studie zu Wielands *Versepik* (1997). Professor für Neuere deutsche Literaturwissenschaft an der Universität Paderborn; Lehrtätigkeit u.a. in Nancy, Bonn, Lüttich, Istanbul, Tunis, Izmir, Havanna. Herausgeber des *Peter Weiss Jahrbuchs* (mit Arnd Beise) und des *Jahrbuchs Türkisch-deutsche Studien* (mit Şeyda Ozil und Yasemin Dayioglu-Yücel). Forschungsschwerpunkte: Literatur der Aufklärung; Weimarer Klassik; Interkulturelle Literaturwissenschaft; deutsche Orient-Rezeption; Literatur nach Auschwitz; deutsch-türkische Literatur und Kultur, kritische Literaturdidaktik. Publikationen u.a.: *Aufklärung. Tendenzen – Autoren – Texte* (1999); *Schiller. Epoche – Werk – Wirkung* (2003); *Literaturgeschichte der Shoah* (2003); *Schiller und die Geschichte* (Hg. mit Jörn Rüsen und Mirjam Springer, 2006); *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung* (2006); *Der Deutschen Morgenland. Bilder des Orients in der deut-*

schen Literatur und Kultur 1770–1850 (Hg. mit Charis Goer, 2007); *Morgenland und Moderne. Orient-Diskurse in der deutschsprachigen Literatur von 1890 bis zur Gegenwart* (Hg. mit Axel Dunker, 2014); *Armin T. Wegner: Rufe in die Welt. Manifeste und Offene Briefe* (Hg. mit Miriam Esau, 2015). *Aghet: Totenklage und Gedächtnis des Schreckens. Türken und Armenier 1915* (Hg. mit Miriam Esau und Uli Klan, 2019); *Navid Kermani* (mit Klaus von Stosch und Swen Schulte Eickholt, 2019).

Julian Kanning

Geboren 1983. Nach dem Studium der Germanistik, Medienwissenschaft und Neueren und Neuesten Geschichte an der Universität Paderborn Promotion zu Georg Büchners Geschichtsdiskurs (2013). Habilitationsvorhaben (vor dem Abschluss) zur multidirektionalen Erweiterung des erinnerungskulturellen Fokus auf Holocaust und Genozid im Deutschunterricht der Postmigrationsgesellschaft. Von 2013 bis 2016 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Neueren deutschen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Universität Paderborn, seit 2017 wissenschaftlicher Mitarbeiter für Germanistische Literaturdidaktik/Sprachliche Grundbildung ebenda. Von 2017 bis 2020 Koordination der Lern- und Forschungswerkstatt Deutsch-Treff. Forschungsschwerpunkte: Didaktik zeitgeschichtlicher Kinder- und Jugendliteratur, Lyrikdidaktik. Publikationen: *Revolutionsgeschichte schreiben* (2013); *Georg Büchner. Epoche – Werk – Wirkung* (mit Michael Hofmann, 2013); *So viel Größenwahn muss sein! Kinderliteratur – Schule – Gesellschaft* (Hg. mit Iris Kruse, 2022, im Erscheinen).

Joseph Kebe-Nguema

Geboren 1992. Deutschstudium an den Universitäten Nantes und Paris (Sorbonne). Seit 2019 Promotion im Rahmen eines Cotutelle-Verfahrens zum Thema *Race-* und *Genderkonstruktionen* in der gesamtdeutschen Literatur für Kinder und Jugendliche an den Universitäten Paris (Sorbonne) und Tübingen. Mitglied der Forschungseinheit REIGENN. Forschungsgebiete: Kinder- und Jugendliteratur, Kolonialliteratur, Postkolonialismus, Critical Race Theory, Disability Studies. Publikationen u.a.: *Das deutsche Kolonialerbe in der Jugendkolonialliteratur der BRD und der DDR* (2021); *Der amerikanische Alptraum in ‚Sally Bleistift in Amerika‘ (1935) von Auguste Lazar* (2021); *Genderhybridität in der Mädchenkolonialliteratur des Deutschen Reiches* (2022).

Magdalena Kießling

Geboren in Baden-Württemberg. Studium der Germanistik und der Sozialwissenschaften in Köln und Istanbul. Nach dem ersten Staatsexamen wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Sprache und Literatur I der Universität zu Köln im Arbeitsbereich Literaturdidaktik. Promotion 2018 an der Universität zu Köln mit einer Arbeit zu Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik. Anschließend Referendariat am Erich Kästner-Gymnasium in Köln. Seit 2020 Juniorprofessorin für Literatur- und Mediendidaktik in Paderborn. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: kulturwissenschaftlich orientierte Literaturdidaktik, sprach- und diversitätssensibler Literaturunterricht, Medienverbunddidaktik; aktuelles Forschungsprojekt: empirisch-rekonstruktive Unterrichtsforschung zur (televisuellen) Serialitätsdidaktik; Publikationen u.a.: ‚*Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik* (2020); *Postkolonialismus. Der Deutschunterricht* 5/2022 (Hg. mit Jennifer Pavlik), *Intersektionalität und Erzählte Welten. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf Literatur und Medien* (Hg. mit Verónica Abrego, Ina Henke, Christina Lammer, Maria-Theresia Leuker, 2022).

Annette Kliever

Geboren 1961 in Mannheim. Promotion zur Literatur von Frauen um 1900, Habilitation zum interregionalen Deutschunterricht an der Grenze zum Elsass, Studiendirektorin am Gymnasium im Alfred-Grosser-Schulzentrum in Bad Bergzabern mit den Fächern Deutsch, Französisch, Religion und Ethik. Schwerpunkte: Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik, Mehrsprachigkeit, Holocaust-Forschung, Postkoloniale Literaturdidaktik. Publikationen u.a.: *Interregionalität. Literaturunterricht an der Grenze zum Elsass* (2006); *Guck mal übern Tellerrand. Kinder- und Jugendliteratur aus den Südlichen Kontinenten im Deutschunterricht* (Hg. mit Eva Massingue, 2006); *Deutsche, Französin, Elsässerin – oder einfach nur Frau? – Identitätskonzepte deutscher Frauen an der Grenze zu Frankreich in Antwort auf die ‚Kriege der Männer‘* (2021).

Shadi Kooroshy

Geboren 1984 in Teheran. Nach einem Studium der Diplom-Pädagogik an der Universität Trier arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg im Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Im Anschluss war sie Stipendiatin im Promotionskolleg Migrationsgesellschaftliche Grenzformationen an der Universität Oldenburg. Aktuell arbeitet sie an ihrer Dissertation. Hier unternimmt sie eine rassistuskritische Analyse der Kantrezeption in der politischen Bildung

unter dem Titel: *Immanuel Kant - rassismuskritisch lesen. Bezüge des race-Denkens in ausgewählten Schriften Kants im Hinblick auf ihre Spuren in der Gegenwart – am Beispiel der politischen Bildung*. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen entsprechend in der Rassismuskritik, im Poststrukturalismus und in den Postcolonial Studies, bevorzugt im Blick auf das Feld der Politischen Bildung und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Publikationen u.a.: *Rassismus in der Migrationsgesellschaft* (zusammen mit P. Mecheril und S. Shure, 2021); *Wir sind das Volk. Zur Verwobenheit von race und state* (zusammen mit P. Mecheril, 2019).

Benedikt Krumpen

Geboren 1989, studierte Ethik / Philosophie und Musik im Studiengang Staatsexamen Lehramt Gymnasium an der TU Dresden und der Hochschule für Musik Dresden. Aktuell arbeitet er als Gymnasiallehrer für das Fach Ethik, als freischaffender Musikpädagoge und als Trainer für politische Bildung in München. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen interdisziplinäre Ansätze der Philosophiedidaktik, rassismuskritische Bildung sowie ökonomische und soziale Transformationsprozesse.

Iris Kruse

Geboren 1970 in Rendsburg (Schleswig-Holstein). Nach einem Studium der Erziehungswissenschaften, Germanistik und Chemie an der Universität Kiel Promotion mit einer Dissertation über Max Frisch (1998). Anschließend Lehramtsreferendariat und Zweites Staatsexamen für das Lehramt der Grund- und Mittelstufe in Hamburg; Grundschullehrerin bis 2005. Wissenschaftliche Mitarbeiterin in Hildesheim und Kassel; von 2010–2014 Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der deutschen Sprache und Literatur mit Schwerpunkt Kinder- und Jugendliteratur an der Universität Hamburg. Ab 2014 Professorin für Germanistische Literaturdidaktik/Sprachliche Grundbildung an der Universität Paderborn. Forschungsschwerpunkte: Kinderliteratur und Literacy-Erwerb, praxeologische Unterrichtsforschung, Didaktik des Bilderbuchs, Kinderliteratur zum Holocaust im Wandel der Erinnerungskultur. Publikationen u.a.: *Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik?* (2014); *Trivialität – Komplexität – Intermedialität. Praxistheoretische Perspektiven auf Medienverbunddidaktik und intermediale Lektüre* (2019); *Zwischen emotionaler Verwundbarkeit und Wissensdrang - Zur Fragen generierenden Wirkung eines literarästhetisch anspruchsvollen zeitgeschichtlichen Bilderbuchs* (mit Julian Kanning, 2020); *Vom Selbst- zum Gruppengespräch. Gedankenhöhlen zur Vorbereitung auf den Austausch über Literatur* (2020); *Im Modus der Anästhetik? – Vignettenbasierte Überlegungen*

zu *lehrgangsgestütztem Anfangsunterricht* (2021). – Vorsitzende der Kritikerjury des Deutschen Jugendliteraturpreises für die Preisjahre 2023/24.

Paul Mecheril

Paul Mecheril hat seit Juni 2019 die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Migration an der Fakultät für Erziehungswissenschaft in der AG Migrationspädagogik und Rassismuskritik an der Universität Bielefeld inne. Zuvor war er als Universitätsprofessor an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2011–2019) sowie der Universität Innsbruck (2008–2011) tätig. Er promovierte in Psychologie mit einer Arbeit über das sprachliche Geschehen in Psychotherapiegesprächen, die Habilitation in Erziehungswissenschaft widmete sich dem Phänomen der (Mehrfach-)Zugehörigkeiten in der Migrationsgesellschaft. Er beschäftigt sich unter anderem mit methodologischen und methodischen Fragen interpretativer (Forschungs-)Praxis, Pädagogischer Professionalität als Widerspruchsphänomen, migrationsgesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen, Macht und Bildung.

Jean Bertrand Miguoué

Geboren 1977 in Dschang (Kamerun). Nach einem Studium der Germanistik, Anglistik, Romanistik, Pädagogik und Politikwissenschaft in Dschang und Yaoundé Promotion 2009 zum Thema *Peter Handke und das zerfallende Jugoslawien* (2012) am Institut für Germanistik der Universität Innsbruck. Associate Professor für neuere deutsche Literaturwissenschaft an der Universität Yaoundé I in Kamerun. Lehrtätigkeit in Yaoundé, Maroua, Bielefeld und Paderborn. 2015 Ernst Mach-Forschungsaufenthalt an der Universität Innsbruck. Von 2017 bis 2019 Forschungsstipendiat der Alexander von Humboldt-Stiftung in Paderborn. Seit Oktober 2019 Leiter der Forschungsgruppe *Europäische und afrikanische Raumtexturen in Literatur, Medien und Kultur*. Publikationen zu Peter Handke, Christoph Ransmayr, Robert Menasse, Franz Kafka, Robert Musil, Peter Altenberg, Hans Christoph Buch, Alex Capus, Christian Kracht sowie zu allgemeinen Fragestellungen der Germanistik im afrikanischen Kontext.

Hajnalka Nagy

Geboren 1980 in Ungarn. Nach einem Studium der Germanistik und Romanistik 2009 Promotion an der Universität Szeged zu Ingeborg Bachmann (*Ein anderes Wort und ein anderes Land. Zum Verhältnis von Wort, Welt und Ich in Ingeborg Bachmanns Werk*, 2010). 2021 Habilitation an der Universität Klagenfurt mit der Monografie *Erzähl mir Österreich! Transkulturelle Erinnerungsarbeit in kulturwissenschaftlicher Theorie und*

deutschdidaktischer Praxis. Seit 2010 wissenschaftliche Mitarbeiterin, seit 2021 Assoziierte Professorin an der Universität Klagenfurt am Institut für Germanistik, Abteilung Fachdidaktik. Forschungsschwerpunkte: (Transkulturelle) Erinnerungskulturen, Europa- und Mitteleuropadiskurse, Österreichische Gegenwartsliteratur, Kinder- und Jugendliteratur im globalen Kontext; literar- und medienästhetisches Lernen; kulturwissenschaftlich- und postkolonial orientierte Literaturdidaktik.

Nishant K. Narayanan

Geboren 1981. Studium der Germanistik an der Jawaharlal Nehru University, New Delhi. Abschlüsse: B.A., M.A. und M.Phil. Seit 2010 tätig als Assistant Professor am Department of Germanic Studies an der English and Foreign Languages University, Hyderabad. Forschungsschwerpunkte sind, neben Themen der Germanistik, Ideengeschichte und interkulturelle Studien. Publikationen zur Rezeption Indiens in der deutschen Literatur, zu deutscher Gegenwartsliteratur und zur DaF-Methodik und -Didaktik.

Johannes Odendahl

Geboren 1968 in Kerken (Niederrhein). Nach einem Studium der Unterrichtsfächer Deutsch und Musik für das Lehramt in Essen sowie Instrumentalpädagogik (Klavier) in Dortmund Referendariat und langjährige Tätigkeit als Studienrat an Gymnasien in Solingen und Oldenburg. 2007 Promotion mit einer Dissertation über musikalische Strukturen im Oeuvre Thomas Manns an der Universität Duisburg-Essen bei Jochen Vogt. Zwischen 2009 und 2016 wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten in Frankfurt am Main bzw. Oldenburg. Seit 2016 Universitätsprofessor für Didaktik des Unterrichtsfachs Deutsch an der Universität Innsbruck. Forschungsschwerpunkte: Literarisches und ästhetisches Verstehen, Hermeneutik, Literaturemiotik, Literarisches Lernen in intermedialen Kontexten (speziell Musik und Literatur).

Publikationen u.a.: *Literarisches Musizieren. Wege des Transfers von Musik in die Literatur bei Thomas Mann* (2008); *Lesen, Kompetenz und Bildung. Nachtrag zu einer verstummenden Diskussion* (2012); *Ästhetische Erziehung in Zeiten des Postfaktischen. Zur Legitimation literarischen Lernens* (2017); *Literarisches Verstehen. Grundlagen und didaktische Perspektiven* (2018); *Musik und literarisches Lernen* (Hg. 2019); *Kultur der Analogität. Für eine sprachlich-mentale Bewegungserziehung in einer digitalisierten Gesellschaft* (2021); *Spielarten des Nichtverstehens. Versuch der Eingrenzung eines negativen Begriffs* (2022).

Susanne Schul

Geboren 1982 in Gelnhausen. Nach dem Studium des Lehramts an Gymnasien in den Fächern Deutsch und Geschichte an der Universität Kassel hat sie dort in der Germanistischen Mediävistik auch promoviert. Im Rahmen ihrer Dissertation zu *HeldenGeschlechtNarrationen* hat sie einen Ansatz entwickelt, Konzepte der genderorientierten Narratologie und der Intersektionalitätsforschung auf Fragestellungen der älteren deutschen Literaturwissenschaft zu übertragen. In einer diachronen und text- und medienkomparativen Analyse untersuchte sie das mittelhochdeutsche *Nibelungenlied* im Vergleich zu Stoff-Adaptionen aus dem 19., 20. und 21. Jahrhundert in Drama, Stummfilm und Fernsehtheater. Als Habilitandin forschte sie zum Thema *Humanimales Erzählen: Tier-Mensch-Relationalität aus kulturhistorischer Perspektive* u.a. im interdisziplinären LOEWE-Schwerpunkt *Tier – Mensch – Gesellschaft: Ansätze einer interdisziplinären Tierforschung* und war an der Universität Kassel bis 2021 als Gastprofessorin im Fachgebiet der Germanistischen Mediävistik tätig. Derzeit entwickelt sie ein fachlich-didaktisches Projekt, in dem sie eine intersektionale und kulturhistorische Kompetenzorientierung für unterrichtspraktische Kontexte erprobt.

Dorothee Schwendowius

Geboren 1977, Studium der Erziehungswissenschaft mit den Nebenfächern Soziologie und Psychologie, wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Universitäten Wien, Flensburg und der HSU Hamburg. Dissertation an der Universität Wien: *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik*. Seit 2018 Professorin für internationale und interkulturelle Bildungsforschung an der OvGU Magdeburg. Publikationen u.a.: *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich* (hg. mit Merle Hummrich und Saskia Terstegen, 2022); *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung* (hg. mit Bettina Dausien und Daniela Rothe, 2016); *Studienbiographien ‚mit Migrationshintergrund‘? Kritische Anmerkungen zu Praktiken der Besonderung in der universitären Praxis* (mit Nadja Thoma 2016).

Saphira Shure

Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe *Migrationspädagogik & Rassismuskritik* an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Promoviert hat Saphira Shure an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Titel: *De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*).

Sie beschäftigt sich unter anderem mit Bildung und pädagogischer Professionalisierung unter Bedingungen von Differenzverhältnissen, arbeitet zu rassismustheoretischen und postkolonialen Perspektiven und nimmt insbesondere die Felder Lehrer*innenbildung und Schule in den Blick. Zurzeit ist sie vor allem mit Fragen der Wissens- bzw. Bedeutungsproduktion, mit Überlegungen zu einem gesellschaftlichen Unbewussten und zu der Rolle von Berührbarkeit und Empfindlichkeit im Zusammenhang mit pädagogischem Handeln befasst. Aktuelle Publikation: *Lehrer*innenbildung – (Re-) Visionen für die Migrationsgesellschaft* (Hg. mit O. Ivanova-Chessex, S. Shure, A. Steinbach, 2022)

Nina Simon

Geboren 1988 in München. Nach einem Studium der Fächer Deutsch, Deutsch als Zweitsprache, Sozialkunde und Darstellendes Spiel auf gymnasiales Lehramt an der Ludwig-Maximilians-Universität in München 2021 Promotion zu herrschaftskritischer Didaktik (*Wissensbestände (be)herrschen(d). Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch) (Hochschul)Didaktik*). Seit 2021 Juniorprofessorin für DaF/DaZ mit dem Schwerpunkt Kulturstudien am Herder-Institut der Universität Leipzig. Herausgeberin eines Sammelbandes zu rassismuskritischen Fachdidaktiken (Hg. mit Karim Fereidooni, 2020) sowie der seit 2022 jährlich erscheinenden internationalen OA-Zeitschrift *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik* (double blind peer reviewed) (Hg. mit Silvia Demming, İnci Dirim, Sabine Guldenschuh, Nazli Hodaie, Assimina Gouma, Heidi Rösch und Maria Weichselbaum).

Johanna Tönsing

Geboren 1986 in Braunschweig. Nach dem Studium eines Grundschullehramts sowie eines Magisterstudiums in Neuere deutsche Literatur- und Ideengeschichte, Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Musikpädagogik an der Julius-Maximilians Universität Würzburg arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am DFG-Graduiertenkolleg *Automatisieren – Kulturtechniken* zur Komplexitätsreduktion. Seit 2022 hat sie die Assistenzstelle am Lehrstuhl für Neuere deutsche Literatur in Paderborn inne und ist Redakteurin der ZfdPh. Publikationen: *Hallo, wer spricht? Hallo, wer spricht! Über die Poetik der Selbstoptimierung in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur* (Dissertation, 2021), *Zeitnutzung in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur* (Hg. mit Sebastian Bernhardt, 2021), *(K)eine kinderleichte Gattung: Konsequenzen einer psychoanalytisch informierten Märchendidaktik* (2022), *John von Düffel's Ego* (2001) *as a Seismographic Recorder of the Neoliberal Crisis* (2022), *Ein feministischer Blick: Zur Dar-*

stellung der Coronakrise in ausgewählter Kinder- und Jugendliteratur (2021).

Markus Tiedemann

Geboren 1970, ist Professor für Didaktik der Philosophie und für Ethik an der Technischen Universität Dresden. Zuvor lehrte er als Professor an der Johannes-Gutenberg-Universität in Mainz und der Freien Universität Berlin. Zudem war er zwölf Jahre Lehrer und Fachseminarleiter in Hamburg. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Philosophiedidaktik, Radikalisierungsprozesse und normative Fragen von Migration und Integration.

Werner Wintersteiner

Geboren 1951 in Wien. Studium der Germanistik und Romanistik (Lehramt) in Wien. Gymnasiallehrer; Dissertation *Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne* (1998); Habilitation *Poetik der Verschiedenheit. Literarisch-kulturelle Bildung unter den Bedingungen der Globalisierung* (2003); Professor für Deutschdidaktik, Universität Klagenfurt bis 2016. Freiberuflicher Friedensforscher und Friedenspädagoge. Forschungsschwerpunkte: Literatur, Politik und Frieden; Kulturwissenschaftliche Friedensforschung, Fokus Alpen-Adria-Region; Friedenspädagogik/Global Citizenship Education; (transkulturelle) literarische Bildung. Publikationen u.a.: *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung Globalisierung* (2022, erweiterte Neuauflage); *Die Welt neu denken lernen – Plädoyer für eine planetare Politik* (2021); *Manifest|o Alpe-Adria. Stimmen für eine Europa-Region des Friedens und Wohlstands* (mit Cristina Beretta und Mira Miladinović Zalaznik, 2020).



Studien zu einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik



Band 1
332 Seiten, Broschur
Format 15,5 x 23,5 cm
ISBN 978-3-8260-7757-9

Sigrid Thielking / Michael Hofmann /
Miriam Esau (Hrsg.)

Neue Perspektiven einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik



Band 2
484 Seiten, Broschur
Format 15,5 x 23,5 cm
ISBN 978-3-8260-7259-8

Karina Becker

Briefroman und Subjektivation

Transformationen der Gattung und
des Subjekts und deren Bedeutung
für einen subjektivationsorientierten
Literaturunterricht

K&N

Verlag Königshausen & Neumann GmbH

Postfach 6007 | D-97010 Würzburg | Tel. (09 31) 32 98 70-0 | Fax (09 31) 32 98 70-29
www.koenigshausen-neumann.de

EIN rassismussensibler Literaturunterricht setzt eine rassismuskritische Bildung der Lehrkräfte voraus. Doch findet sie in den fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Seminaren an den Universitäten und in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften nur selten statt. Der vorliegende Band präsentiert aktuelle Perspektiven auf eine rassismuskritische Bildung aus Sicht verschiedener Fachdisziplinen und Ergebnisse von Untersuchungen zu Einstellungen und Werthaltungen von Lehrkräften, die grundsätzliche Überlegungen zu Dimensionen, Herausforderungen und Möglichkeiten eines rassismussensiblen Literaturunterrichts liefern. Darauf aufbauend folgen aus literaturdidaktischer Perspektive theoretische Überlegungen und praxisnahe Reflexionen zu den Themen Kinder- und Jugendliteratur, Diversität und Interkulturalität, Critical Whiteness und Erinnerungsarbeit im rassismussensiblen Literaturunterricht.