



Einfach aussortieren? Anregungen für kritische Lektüren des Literaturkanons

Magdalena Kißling/Johanna Tönsing (Hg.)

Magdalena Kißling/Johanna Tönsing (Hg.)

Einfach aussortieren? Anregungen für kritische Lektüren des Literaturkanons

Sebastian Bernhardt (Hg.)
Literatur – Medien – Didaktik
Band 10

Magdalena Kießling/Johanna Tönsing (Hg.)

**Einfach aussortieren?
Anregungen für kritische Lektüren
des Literaturkanons**

F Frank & Timme
Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung: © Frank & Timme
unter Verwendung einer Abbildung von stock.adobe.com

Die Beiträge von Magdalena Kießling/Johanna Tönsing und Mika Neumeier wurden durch den Open Access Publikationsfonds der Universität Paderborn gefördert.

Die Beiträge haben eine intensive Qualitätsprüfung und mehrere inhaltliche wie formale Überarbeitungsschleifen durch die Herausgeberinnen des Bandes und den Herausgeber der Reihe erfahren.



CC-BY-NC-ND

ISBN 978-3-7329-1003-8
ISBN E-Book 978-3-7329-8933-1
ISBN Open Access 978-3-7329-8830-3
ISSN 2749-5620
DOI 10.26530/20.500.12657/92421

Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2024.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.
Printed in Germany.
Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|---|
| MAGDALENA KIBLING UND JOHANNA TÖNSING Einfach aussortieren? Einleitung | 9 |
|--|---|

A FACHLICHE BEGRÜNDUNGEN FÜR UND GEGEN DAS AUSSORTIEREN

| | |
|--|----|
| MAGDALENA KIBLING UND JOHANNA TÖNSING Cancel Culture – Eine literaturdidaktische Silhouettierung | 21 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| JUDITH LEIß „Ein bisschen Utopie, bitte“? Warum Bilderbücher zum Thema Dis_Ability nicht in jeder Hinsicht ‚inklusiv‘ sein können – und es vielleicht auch nicht sein müssen | 53 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| MIKA NEUMEIER „Für die Leute geht das nicht, für die darf man nicht beides sein.“ Das lernseitige Begehren nach Empowerment als Kriterium für die Lektürewahl eines gendersensiblen Literaturunterrichts | 79 |
|--|----|

| | |
|--|-----|
| JULIANE DUBE UND ALYSSA KUTZNER Geschlechtsbezogene Diversität in Lehr- und Prüfungsmaterialien – Reproduktion von Machtstrukturen über die Auswahl von Autoren und Autorinnen literarischer Texte | 103 |
|--|-----|

B PERSPEKTIVEN AUF REZEPTIONSWEGE MIT UMSTRITTENEN TEXTEN

NICOLE MASANEK

„Dann isses halt nett, wenn man dann hilft.“

**Die Rezeption von Flucht-Literatur durch Lernende
der Grundschule am Beispiel des Bilderbuchs**

***Zuhause kann überall sein* (2015) 137**

CLAUDIA PRIEBE

**Mit Blümchen und Glurak im Einhornwolkenland –
Reflexion heteronormativer Genderkonzepte**

in der Grundschule am Beispiel des Einhornmotivs 161

C DIDAKTISCHE MODELLIERUNGEN TEILWEISE UMSTRITTENER TEXTE UND MEDIEN

JULIA CATHERINE SANDER

With and against the text –

Zu einem didaktischen Modell kritischen Literaturlesens 185

ERNSTINA EITNER

**Die russifizierte Figur im Jugendroman –
Postkoloniale und vergleichende Lektüre**

im rassismussensiblen Literaturunterricht 209

JULIA STETTER

Filmische Adaptionen

**für einen machtsensiblen Literaturunterricht –
Chancen und Unterrichtsperspektiven**

am Beispiel von *Jim Knopf* 235

LUCAS ALT

***Susi und Strolch* (1955) und dessen Neubearbeitung (2019)
vergleichend lesen – Intersektionale Perspektiven
auf einen Filmklassiker von Walt Disney 255**

SEBASTIAN BERNHARDT

**Auditive Serialität als Möglichkeit zur Dekonstruktion
machtaffirmierender Strukturen
im Literaturunterricht ab Klasse 4 271**

Beiträger:innen 291

Einfach aussortieren?

Einleitung

Die politischen Kämpfe und steten kulturwissenschaftlichen Bemühungen um eine stärkere Awareness für gesellschaftliche Diskriminierung und Ausgrenzung haben sich hinlänglich auf die Beurteilung von (Kinder- und Jugend-) Literatur übertragen; zu dieser Einschätzung veranlasst die gegenwärtige deutschdidaktische Forschungsliteratur. So haben sich in der Disziplin hinsichtlich einer rassismussensiblen Lektüre (vgl. u. a. Rösch 2017; Kießling 2020; Nagy 2021; Becker/Hofmann 2023), einer geschlechterreflexiven und queeren Unterrichtsgestaltung (vgl. u. a. Bieker/Schindler 2023; Brendel-Kepser/Heiser/König 2020; Josting/Hoppe 2006), eines inklusiven Deutschunterrichts (vgl. u. a. Hochstadt/Olsen 2019; Frickel 2015, 2020; Koné/Macha 2020) oder einer intersektionalen Textauswahl (vgl. u. a. Heiser 2023; Becker/Kofer 2022) gängige Analyseraster etabliert, die Diskussionen aus den kritischen Kulturwissenschaften (u. a. Postcolonial, Gender und Disability Studies) für die fachunterrichtlichen Fragen der Textauswahl oder -vermittlung in nachvollziehbarer Weise handhabbar machen. Mit Rastern wie diesen ist es Dozierenden, Lehrkräften und Studierenden im Kontext des Faches Deutsch möglich, „Standpunktreflexivität“ (Fereidooni/Simon 2020) in gleich mehrfacher Hinsicht zu gewinnen: in Bezug auf ihre eigene Person, hinsichtlich des situierten Blicks der Autor:innen oder auch bezogen auf die innerliterarischen Darstellungsweisen von Figuren oder Erzählperspektiven. Diese Standpunktreflexivität verhilft, diskriminierende Machtasymmetrien im Kinder- und Jugendbuch zu erkennen. Doch was genau ist die sich dadurch ergebende didaktische Konsequenz? Sind ästhetische Texte und Medien, die problematische Denkmuster transportieren oder gar affirmieren, schlichtweg aus Klassenräumen und (Schul-)Bibliotheken auszusortieren?

Der vorliegende Sammelband möchte einen differenzierten Blick auf Fragen des Aussortierens werfen, die gegenwärtig öffentlich-medial unter Schlagwörtern wie *Cancel Culture* (vgl. hierzu Kißling/Tönsing in dem Band) diskutiert werden. Leitend ist dabei die Beobachtung, dass Kanonbildung zwar nie ohne Prozesse des Aussortierens stattfindet; Prozesse des Selektierens und Zensierens ermöglichen überhaupt erst Literaturgeschichtsschreibung, da Erinnern des einen immer ein Vergessenmachen des anderen voraussetzt (vgl. Pethes 2013: 127). Der einmal etablierte Kanon scheint dann aber nur noch schwer veränderbar. Debatten um das Aussortieren und Neuordnen kanonischer Texte für den Literaturunterricht werden folglich hitzig geführt. Mitunter beteiligen sich hieran auch Hochschullehrende verschiedener didaktischer Disziplinen, u. a. aus der Politikdidaktik, der Didaktik der Sozialwissenschaften und der Geschichtsdidaktik mit Ideen für Kanonverschiebungen (vgl. hierzu Kißling 2023).

Die Literaturdidaktik bleibt in der öffentlich geführten Debatte um das Aussortieren hingegen noch einige Antworten schuldig. Dies mag mitunter daran liegen, dass die Literaturdidaktik in den letzten Jahrzehnten den Fokus darauf gerichtet hat, überhaupt erst einmal auf problematische Textfaktoren schulrelevanter Texte aufmerksam zu machen und auf eine potenzielle Verletzbarkeit von Literatursprache zu verweisen. Zeitgleich blickt sie auf eine lange Debatte, Kanon in Richtung eines Weltkanons und (post-)migrantischen Kanons zu erweitern (vgl. u. a. Hofmann 2022; Wintersteiner 2022; Nagy 2020; Hamann/Hofmann 2009) sowie andere Medien und Genres dem Deutschunterricht zugänglich zu machen (vgl. u. a. Frederking et al. 2012). Dass ein Aussortieren umstrittener Texte aber nur sehr langsam vonstattengehen und vermutlich nie gänzlich gelingen wird – nicht zuletzt, weil es gesamtgesellschaftlich und innerhalb der Germanistik keine Einigkeit darüber gibt, welche Texte ‚zumutbar‘ sind – hat die germanistische Didaktikforschung bislang kaum diskutiert. Wie ein nicht-immersives Lesen von als (teilweise) problematisch auszumachenden Texten, die in Kinder- und Jugendzimmern, (Schul-)Bibliotheken und schulinternen Curricula nach wie vor präsent sind, speziell mit Kindern in der Grundschule und der frühen Sekundarstufe machtsensibel und verletzungsfrei gelingen kann, darüber gibt es noch kaum Aushandlungsprozesse. Hier möchte der vorliegende Sammelband Impulse setzen und einen theoretischen

Rahmen für mögliche Gelingensbedingungen schaffen. Im Mittelpunkt des Bandes stehen kinder- und jugendliterarische Texte, die in demokratischer Hinsicht als (zumindest teilweise) problematisch zu beurteilen sind. Leitend für die Frage des didaktischen Umgangs mit solchen Texten sind folgende Überlegungen:

1. Welche Gründe sprechen innerhalb eines zuschreibungsreflexiven und diskriminierungskritischen Unterrichts dafür, (in Teilen) rassistische, sexistische und ableistische Texte und Medien weiterhin zu lesen?
2. Wie können Texte und Medien, die (implizit) rassistische, sexistische und ableistische Logiken tradieren und von Kindern in der Freizeit rezipiert werden, in der Grundschule bzw. frühen Sekundarstufe nicht immersiv und metaperspektivisch gelesen werden?
3. Welche Verfahren der empirischen Bildungswissenschaften eignen sich in besonderer Weise zur Klärung der Frage, wie sich Kinder umstrittene Texte und Medien aneignen, und welche didaktischen Schlüsse lassen sich daraus für die Konzeption von Lehr-Lernsettings ziehen?

Ihnen gehen die Beitragenden dieses Bandes in sowohl theoretisch-konzeptuellen als auch empirisch-rekonstruktiven Perspektiven nach.

A Fachliche Begründungen für und gegen das Aussortieren

Welche fachlichen Begründungen sich für und gegen das Aussortieren anbringen lassen, diskutieren die ersten vier Beiträge. **Magdalena Kißling** und **Johanna Tönsing** setzen an der öffentlich-medial geführten *Cancel Culture*-Debatte an und legen Argumente für eine machtkritische Textbegegnung mit Kindern jenseits des Aussortierens vor. Ausgehend von der Annahme, dass Texte nie diskriminierungsfrei sein können, zeigt **Judith Leiß** an ausgewählten Bilderbuchbeispielen, die Dis_Ability literarisch verhandeln, auf, dass Bilderbücher unterschiedliche Paradigmen der Antidiskriminierung in den Fokus setzen können. Leiß schließt daraus, dass Lehrkräfte in der konkreten

pädagogisch-didaktischen Situation Verantwortung für eine entsprechende Schwerpunktsetzung tragen und betont, dass Texte, die in affirmierenden Inszenierungen ästhetisch nicht funktional sind, auszusortieren seien. In einer ähnlichen Weise argumentiert auch **Mika Neumeier**, aber in Bezug auf Jugendtexte, die Intergeschlechtlichkeit verhandeln. Auch Neumeier kommt zu dem Schluss, dass Texte nicht in jeder Hinsicht diskriminierungsfrei sind, je nach Lehr-Lernsetting aber für einen diskriminierungssensiblen Unterricht fruchtbar gemacht werden können. Betont wird dabei, den Aspekt des Empowerments als Auswahlkriterium im schulunterrichtlichen Kontext zu stärken. **Juliane Dube** und **Alyssa Kutzner** sensibilisieren dafür, dass die öffentlich geführten Debatten um *Canon Wars* und die intensive Arbeit der feministischen Literaturwissenschaft kaum Auswirkungen auf Schulbuchverlage hat. Autorinnen seien bis heute in Deutschbüchern systematisch wenig vertreten, was sie zu dem Schluss führt, im Kontext von Fragen der Repräsentation das Aussortieren als unvermeidbares Instrument zu werten.

B Perspektiven auf Rezeptionswege mit umstrittenen Texten

Der gegenstandsorientierte Blick auf Fragen des Aussortierens wird in einem zweiten Teil um kindliche Rezeptionswege erweitert. Wie Kinder Literatur wahrnehmen, die (teilweise) problematische Diskursbilder über ‚Fremde‘ fort schreibt oder geschlechtsspezifisch vermarktet wird, arbeiten **Nicole Masanek** und **Claudia Priebe** heraus. Während Masanek anhand von fokussierten Interviews aufzeigt, inwiefern sich implizit-strukturelle Formen von Rassismus, die in die Textfaktur des ausgewählten Bilderbuches eingeschrieben sind, fortgetragen werden, zielt Priebe darauf, über eine Interventionsstudie das stark weiblich kodierte Motiv des Einhorns mit Kindern der vierten Klasse zu dekonstruieren. Beide Beiträge machen deutlich, dass umstrittene Texte didaktisches Potenzial zur Dekonstruktion stereotyper Vorstellungen bieten, dieses aber unterrichtlich mit entsprechenden Lehr-Lernsettings auch entfaltet werden muss, da der Bildungsgegenstand allein eine diversitätssensible Wirkung nicht erfüllt.

C Didaktische Modellierungen teilweise umstrittener Texte und Medien

Ein letzter Teil widmet sich konkreten didaktischen Modellierungen mit umstrittenen Texten und Medien wie dem Disney-Zeichentrickfilm *Susi und Strolch*, der Hörspielreihe *TKKG* oder dem Kinderbuchklassiker *Jim Knopf*, die in Kinderzimmern präsent sind. Die Konzeptionen, die methodisch den Vergleich als Mittel der Dekonstruktion nutzen, zielen allesamt auf ein kritisches Lesen, für das **Julia Catherine Sander** mit ihrem Beitrag eine theoretische Basis bereitet. Im Rekurs auf verschiedene Theorien, u. a. die internationale *Critical Literacy*-Forschung oder das radikaldemokratische Projekt *Making Democracy*, entwickelt Sander ein didaktisches Modell kritischen Literaturlesens, das beispielhaft an Kristen Boies erstem Band der Kinderkrimireihe *Thabo. Detektiv und Gentleman* durchgespielt wird. **Ernstina Eitner** liest Herrndorfs *Tschick* aus postkolonialer Perspektive unter Einbezug eines differenzierten Russlandblicks neu und schlägt für den Unterricht vor, den Text vergleichend mit Auszügen aus Bronskys *Und du kommst auch drin vor* zu konstellieren, um den ethnisierten Blick in *Tschick* zu entlarven. In ähnlicher Weise verfährt **Julia Stetter**, die vorschlägt, einen machtkritischen Blick auf den Kinder- und Jugendbuchklassiker *Jim Knopf* unterrichtlich über vergleichendes Lesen zu unterstützen. Sie nutzt hierfür eine frühe filmische Adaption, die Augsburger Puppenkiste, sowie die Realverfilmung aus dem Jahr 2018, um problematische Gehalte und Veränderungsprozesse infolge gesellschaftlicher Diskursverschiebungen für Lernende greifbar(er) zu machen. Und auch **Lucas Alt** betont das Potenzial des Vergleichs medialer Adaptionen, in seinem Fall in Bezug auf Genderdarstellungen im Zeichentrickfilm *Susi und Strolch* (1955) und dessen Neubearbeitung aus dem Jahr 2019. In die Argumentationslinie bindet Alt dabei Diskurse um Anthropozentrismus und Speziesismus ein. Den Vergleich zieht schließlich **Sebastian Bernhardt** heran. Zu eigen macht er sich hierfür das serielle Erzählprinzip aus Wiederholungen, die rassistische Darstellungsweisen in der Hörspielreihe *TKKG* für Kinder sichtbar machen und einen hinterfragenden Lesemodus anregen können, der auf einen de-kategorisierenden Blick zielt.

Sprachlich unterscheiden sich die Beiträge im Hinblick auf diskriminierungsarme Wendungen entsprechend der Varianzen, die sich im gesellschaftlichen Diskurs herausgebildet haben. Bezüglich geschlechtergerechten Schreibens finden sich entsprechend neutrale Bezeichnungen, Asterisk und Doppelpunkt wieder. Auf den Einsatz diskriminierender Wörter wurde nach Möglichkeit verzichtet. Wo dies im Sprechen über die Primärtexte und -medien nicht möglich war, haben die Beiträger:innen sich bemüht, soziale Konstruktionen von race im Schriftbild als eben diese Konstruktionen zu markieren, wahlweise durch Kursivsetzung, adjektivische Großschreibung oder Sternchen. Originalzitate werden in einzelnen Beiträgen nicht ‚gecancelt‘, sondern in dem Maß abgebildet, in dem es die Beiträger:innen für relevant hielten.

Mit dem Band hoffen wir, die öffentlich-medial oft hitzig und teils stark polarisierend geführte Debatte um *Cancel Culture* aus literaturdidaktischer Perspektive zu erweitern, die Frage des Aussortierens in ihrer Vielschichtigkeit aufzuzeigen und damit einen weiteren Beitrag zu einem diskriminierungs-sensibleren und zuschreibungsreflexiveren Deutschunterricht zu leisten. Danken möchten wir allen Vortragenden, die unsere Tagung *Einfach aussortieren? Machtaffirmierende Erzählwelten zwischen Zumutbarkeit und Verletzung in der literaturdidaktischen Diskussion*, die am 3. und 4. November 2022 an der Universität Paderborn stattfand, zu einer fruchtbaren Inspirationsquelle haben werden lassen, sowie Timo Heinze, Anna Lewandowski und Hendrik Benteler, die bei der Organisation geholfen haben. Außerdem möchten wir Hendrik Benteler, Jana Brügge, Katharina Gabriel und Mika Neumeier für die Korrekturarbeiten danken und Tim Hanneforth für die Idee mit dem Buchstabenrätsel im Cover. Als Reihenherausgeber hat Sebastian Bernhardt den Publikationsprozess gewinnbringend unterstützt, auch ihm gilt unser Dank. Dem Verlag Frank & Timme danken wir für die gute Zusammenarbeit und last but not least allen Beitragenden für die reibungslose Zusammenarbeit und die vielschichtigen und spannenden Überlegungen. Die Arbeit am Buch mit Euch hat uns sehr viel Freude gemacht.

Literatur

- BECKER, KARINA/HOFMANN, MICHAEL (Hg.) (2023): *Rassismussensibler Literaturunterricht. Grundlagen, Dimensionen, Herausforderungen, Möglichkeiten*. Würzburg: Königshausen & Neumann (Studien zu einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik, 4).
- BECKER, KARINA/KOFER, MARTINA (2022): „Zur Intersektionalität von Gender und Race“. In: Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hg.): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. DOI 10.46586/SLLD.223 (SLLD^B), S. 69–83.
- BIEKER, NADINE/SCHINDLER, KIRSTEN (2023): *Deutschdidaktik und Geschlecht. Konzepte und Materialien für den Unterricht*. Unter Mitarbeit von Kay Busch. Bielefeld: UTB (utb Deutschdidaktik, Schulpädagogik, 6020).
- BRENDEL-KEPSEK, INA/HEISER, INES/KÖNIG, NICOLA (2020): *Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*. Unter Mitarbeit von Eva Maus, Sebastian Tatzel und Dominik Achtermeier. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- FEREIDOONI, KARIM/SIMON, NINA (Hg.) (2020): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer VS (Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse).
- FREDERKING, VOLKER/KROMMER, AXEL/MAIWALD, KLAUS (2012): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt (Grundlagen der Germanistik, 44).
- FRICKEL, DANIELA A. (2015): „Ansichtssache?! Überlegungen zum inklusiven literaturdidaktischen Potential multiperspektivisch erzählter Texte der aktuellen Jugendliteratur“. In: Glasenapp, Gabriele von/Kagelmann, Andre/Giesa, Felix (Hg.): *Die Zeitalter werden besichtigt. Aktuelle Tendenzen der Kinder- und Jugendliteraturforschung*. Festschrift für Otto Brunken. Frankfurt/M.: Peter Lang (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien, 99), S. 231–252.
- FRICKEL, DANIELA A./KAGELMANN, ANDRE/SEIDLER, ANDREAS/GLASENAPP, GABRIELE VON (2020): „Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analy-

- tische und didaktische Perspektiven“. In: Ders. (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur und Inklusion*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 9–26.
- HAMANN, CHRISTOF/HOFMANN, MICHAEL (Hg.) (2009): *Kanon heute. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider.
- HEISER, INES (2023): „Same, same – but different. Überlegungen zur Textauswahl für den Literaturunterricht unter intersektionaler Perspektive“. In: Abrego, Verónica/Henke, Ina/Kißling, Magdalena/Lammer, Christina/Leuker-Pelties, Maria-Theresia (Hg.): *Intersektionalität und erzählte Welten: literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven*. Darmstadt: wbg Academia, S. 403–421. DOI: 10.21248/gups.73888.
- HOCHSTADT, CHRISTIANE/OLSEN, RALPH (Hg.) (2019): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim/Basel: Beltz (Pädagogik).
- HOFMANN, MICHAEL (2022): „Mehr Sprachen, mehr Kulturen, neue Texte. Vorschläge für einen schulischen Kanon einer neuen Weltliteratur“. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 8, S. 1–17. Online verfügbar unter <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2022/12/lr-2022-1-Hofmann.pdf> (letzter Zugriff 28.02.2024).
- JOSTING, PETRA/HOPPE, HEIDRUN (Hg.) (2006): *Mädchen, Jungen und ihre Medienkompetenzen. Aktuelle Diskurse und Praxisbeispiele für den (Deutsch-)Unterricht*. München: Kopaed.
- KIßLING, MAGDALENA (2020): *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Bielefeld: Aisthesis Verlag (Postkoloniale Studien in der Germanistik, 10).
- KIßLING, MAGDALENA (2023): „Deutschdidaktik und Wissenschaftskommunikation. Thesen zu einem latenten Verhältnis am Beispiel der Tauben im Gras-Debatte“. In: *Didaktik Deutsch* 55, S. 3–9. DOI: 10.21248/dideu.687.
- KONÉ, GABRIELE/MACHA, KATRIN (2020): „Die Puppe sieht aus wie ich!“ (Fehlende Vielfalt in Spielmaterialien Anregungen für eine diskriminierungssensible Praxis“. In: Mehringer, Volker/Waburg, Wiebke (Hg.): *Spielzeug, Spiele und Spielen. Aktuelle Studien und Konzepte*. Springer VS, S. 215–231.
- NAGY, HAJNALKA (2020): *Erzähl mir Österreich! Transkulturelle Erinnerungsarbeit in kulturwissenschaftlicher Theorie und deutschdidaktischer Praxis*. Klagenfurt, Habilitationsschrift. Online verfügbar unter: <https://netlibrary.aau.at/obvukloa/content/titleinfo/8602401> (letzter Zugriff 28.02.2024).

- NAGY, HAJNALKA (2021): „Entfremdung des ‚weißen‘ Blicks. Globales Lernen und postkolonial orientierter Literaturunterricht“. In: *Global Citizenship Education und Deutschdidaktik* (ide – informationen zur deutschdidaktik, 4), S. 34–43.
- PETHES, NICOLAS (2013): *Kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien zur Einführung*. 2., überarbeitete Auflage. Hamburg: Junius (Zur Einführung, 356).
- RÖSCH, HEIDI (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler (Lehrbuch). DOI: 10.1007/978-3-476-05548-4.
- WINTERSTEINER, WERNER (2022): *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Erweiterte Neuauflage. Klagenfurt/Celovec: Drava.

A

FACHLICHE BEGRÜNDUNGEN
FÜR UND GEGEN DAS AUSSORTIEREN

Cancel Culture

Eine literaturdidaktische Silhouettierung

Die Literaturdidaktik dürfte dies eigentlich erfreuen: Ihre Debatten um die Frage, was (insbesondere in der Schule) zu lesen oder allgemeiner, welche Kunst zu rezipieren sei, haben den akademischen Elfenbeinturm verlassen und sind im gesellschaftlichen Alltagsdiskurs angekommen (vgl. dazu einleitend Gözen 2021). Das Feuilleton, die Tageszeitungen und das öffentlich-rechtliche Fernsehen, Social Media und die populärkulturelle Comedy, ja sogar die Brettspielindustrie, Celebrities, (ehemalige) Rammstein- und Schlagerfans sowie Schützenfestsäle und Stammtische diskutieren eifrig über Kernfragen der Kunstdidaktiken. Die gesellschaftspolitische Relevanz der Academia, um die es Hochschulen mit ihrem Anspruch des Transfers von Wissen in die Gesellschaft hinein immer auch geht und um die die Geisteswissenschaft lange zu kämpfen hatte, hat sich – so ließe sich schlussfolgern – erhöht.¹ Zugleich gilt, dass es dann, wenn alle mitdiskutieren, immer auch Stimmen im Diskursgewimmel gibt, die man lieber nicht gehört hätte; Stimmen, die populistisch anmuten und die Debatten eher polarisieren als konstruktiv weiterführen. Trotz dieser unliebsamen Stimmen wollen wir den Standpunkt vertreten, dass die Tatsache zu begrüßen ist, dass Fragen der Kunstbewertung und Textauswahl gesamtgesellschaftlich diskutiert werden, und nicht vorschnell den Fokus darauf verlegen, die Debatten seien bei einigen „nicht richtig“ angekommen oder würden gar „falsch geführt“. Die Ent-Akademisierung der kunstdidaktischen Fragen dürfte nicht nur zu einer größeren Awareness gegenüber den

.....

1 Germanistikschelte hat eine lange Tradition und ist fast eine Art eigenes Genre im Feuilleton (vgl. dazu Anz 2004; vgl. einleitend zur Debatte der Relevanz der Literaturwissenschaft auch Geier 2021).

Ismen (u. a. Sexismus, Rassismus, Klassismus, Ableismus, Lookismus, Ageismus, ...) unserer Gegenwart führen, so lautet unsere These, sondern auch zu einer Schulung der Rezeptionskompetenz sowie einer Aufwertung des Verständnisses der Wichtigkeit der Beziehung zwischen Kunst und Denken. Wir gehen an dieser Stelle mit Ijoma Mangold konform, der eine „verbale Abrüstung“ auf allen Seiten fordert, „um sich in offene Diskussionen zu begeben“ (Mangold 2023: 7). Denn unabhängig davon, aus welcher Perspektive Fragen des Cancellns diskutiert werden, sie tragen letztlich zur Relevanzsetzung und Aufwertung der Kunst- und Literaturdidaktik bei. Unser Anliegen ist es nicht, jene unentwirrbaren Alltagsdebatten nachzuzeichnen und an gegebener Stelle schulmeisterlich zu kommentieren oder zu korrigieren. Vielmehr zielt der Beitrag darauf, auf Basis der Ausbreitung des Diskurses um ‚identitätspolitisch‘ motivierte *Cancel Culture*-Debatten, die nachfolgend kursorisch behandelt werden, das offene, gegenseitige Zuhören und Entgegentreten zu unterstützen. Ziel ist es, beide Pole der Debatte einander näher zu bringen und die Fragen des Aussortierens zu verkomplizieren, indem wir uns einerseits von der gegenwärtigen Debatte abgrenzen und andererseits Gründe für das Bewahren umstrittener Texte und Medien aufführen. Unser Ziel ist es dabei, mit und durch Literatur Ismen abzubauen und demokratische Perspektiven (wieder) zu stärken.

1 Zum Potenzial der *Cancel Culture*-Debatte für den Deutschunterricht

Unsere grundsätzliche Begrüßung der *Cancel Culture*-Debatte bei zeitgleichem Anspruch ihrer Verkomplizierung scheint auf den ersten Blick widersprüchlich. Verfolgt man das Ziel der Komplexitätssteigerung, so scheint die Verurteilung des *Cancel Culture*-Vorwurfs auf der Hand zu liegen, insofern diejenigen Stimmen, die derzeit lauthals gegen eine *Cancel Culture* protestieren, offensichtlich nicht verstehen wollen, dass das Aussortieren von ismendurchtränkter Kunst im Zeichen demokratischer Menschenrechte geschieht. Auf der anderen Seite wird schnell übersehen, dass der *Cancel Culture*-Vorwurf mit seiner Kritik an

der Art und Weise der Zurückweisung bestehender Kunst und Kunstausswahlkriterien eben nicht nur von Menschen mit bewahrpädagogischer Haltung oder rechter Gesinnung erhoben wird (vgl. z. B. Domainko/Heyl 2023), die ihre eigenen von Macht zugeschriebenen Privilegien nicht erkennen können oder wollen, sondern auch von subversiven Stimmen. Der *Cancel Culture*-Vorwurf geht nicht automatisch mit einer bestimmten Gesinnung einher. Auch ohne in irgendeiner Art demokratische Werte infrage zu stellen, kann man gegen das Aussortieren von Kunst sein; etwa, weil die Perspektive eines Texts noch keinerlei Aussagen darüber zulässt, welche literaturdidaktischen Möglichkeiten der Modellierung diskutiert werden, um Texte, die potenziell verletzen können, diskriminierungssensibel im Unterricht zu rezipieren, oder weil bislang noch kaum gesichertes Wissen darüber besteht, wie ein Text in einer konkreten Situation überhaupt rezipiert wird. Anzunehmen ist bislang nur, dass nicht alle, die im Sommer 2022 zu dem von Ikke Hüftgold produzierten Partytrack *Leyla* getanzt haben (vgl. Kamhuber 2022), zugleich eine sexistische Einstellung bejahen, und dass zugleich das wiederkehrende Abspielen des Songs in Clubs und auf Volksfesten gewiss einige davon abhielt, dort noch zu feiern, weil sie *Leyla* als misogynen Song wahrnehmen und ablehnen.

Medienwirksame Beispiele wie den *Leyla*-Song gab es in jüngster Zeit viele: Die HU Berlin sagte den Vortrag von Marie-Luise Vollbrecht über Geschlecht und Gender aus biologischer Perspektive im Rahmen der *Langen Nacht der Wissenschaften* aufgrund des Vorwurfs der Transfeindlichkeit ab (vgl. HU Berlin 2023). Die Universität Siegen strich ihrem Mitarbeiter Dieter Schönecker Mittel für die Einladung zweier umstrittener Personen in sein Seminar *Denken und Denken lassen*; bei den Gästen handelte es sich um den AfD-Abgeordneten Marc Jongen sowie Thilo Sarrazin, der mit seinen populärwissenschaftlichen Publikationen seit Jahren rassistisch und islamfeindlich auffällt (vgl. Schönecker 2018). Und die Universität zu Köln lud Nancy Fraser von der Albertus-Magnus-Professur wieder aus. Als Grund führte der Rektor an, dass Fraser im November 2023 die Erklärung *Philosophy for Palestine* unterzeichnete. „Es steht da schwarz auf weiß geschrieben“, so Fraser in einem Interview mit Hanno Hauenstein, „dass ich gecanceled bin, weil ich diesen Brief unterschrieben

und das in unserer anschließenden Kommunikation nicht widerrufen habe.“ (Fraser, zit. n. Hauenstein 2024)²

Ähnliche Fälle gibt es auch im Literaturbetrieb. International ziehen Verlage im Rahmen der geplanten Übersetzungen von Amanda Gormans Gedicht *The Hill We Climb* Übersetzungsaufträge zurück, da sie mit dem Vorwurf konfrontiert waren, es gäbe viele Schwarze Frauen³, die geeigneter für den Übersetzungsauftrag wären (vgl. dpa 2024). Hitzig debattiert wurde zudem die Entscheidung des Ravensburger Verlags, die beiden Kinderromane *Der junge Häuptling Winnetou*, die einen Spinoff zu Mays Trilogie darstellen und den gleichnamigen Kinofilm begleiten sollten, aus dem Verkauf zu nehmen. Motiviert war die Entscheidung durch die Kritik, rassistische Logiken, die May im Jahr 1893 teils ungebrochen bedient, nicht zu brechen und kulturelle Aneignung fortzuschreiben. Ein Novum in der *Cancel Culture*-Debatte war schließlich, dass neben populärliterarischen (*Winnetou*) und kinderliterarischen Texten (u. a. *Pippi Langstrumpf*, *Die Kleine Hexe*) nun auch Texte dem Aussortieren anheimfallen, die zum kanonischen Bestand gehören und ästhetisch komplex erzählen: Wolfgang Koeppens Roman *Tauben im Gras*. Bezeichnend ist diese Ausweitung der Literaturkritik, da neuerlich Grundannahmen infrage gestellt werden. Denn bislang war man sich in der Forschung einig, dass ‚hohe Literatur‘ gesellschaftliche Diskurse nicht einfach widerspiegeln, sondern Ismen in der Wiederholung parodieren oder subvertieren; sprich dass sich entsprechende Texte mittels literarischer Erzähltechniken von verletzender Sprache distanzieren (vgl. Neumeyer 2013: 36). Geschlussfolgert wurde daraus, dass die Rezeption dieser Texte Diskriminierungserfahrungen im Leseprozess verunmöglichen. Diese Prämisse wies Anfang des Jahres 2023 die Lehrerin Jasmin Blunt zurück, indem sie ein Protestschreiben an das Kultusministerium in Baden-Württemberg richtete, in dem sie die Rücknahme des Romans *Tauben im Gras* als Pflichtlektüre

.....

- 2 Ähnlich gelagerte Fälle greift die breit rezipierte ZDF-Reportage „Schweig, alter weißer Mann“ auf und stellt Positionen und Argumente entlang einzelner Beispiele gegenüber (vgl. ZDF-Reportage).
- 3 Um auf den Konstruktionscharakter der Kategorie *race* aufmerksam zu machen, wird Schwarz auch in adjektivischer Verwendung großgeschrieben und *weiß* kursiv gesetzt. Die unterschiedliche Darstellungsweise begründet sich darin, die Kategorie *Weißsein* vom Potenzial Schwarzen Widerstands abzugrenzen (vgl. Eggers et al. 2005: 13).

für das berufsbildende Abitur forderte (vgl. Meisoll 2023). Begründet wird die Forderung unter anderem damit, dass ein situiertes Lesen des Romans eine Rassismuserfahrung darstelle und die Menschenwürde angreife (vgl. ebd.). Zudem wird angeführt, dass Lehrkräfte den Roman wohl kaum im Kontext eines Anti-Schwarzen-Rassismus vermitteln würden, da dieser nicht Teil der Bildungspläne beruflicher Gymnasien sei (vgl. Blunt 2023: 2). Die sich entspannende Kontroverse um *Tauben im Gras* versammelt einerseits Stimmen, die Einspruch gegen den Rassismusvorwurf erheben und das subversive Potenzial des Nachkriegsromans betonen. Andererseits werden Stimmen ins Feld geführt, die die Textauswahl als eine „grobe Ungeschicklichkeit“ (Hochbruck, zit. n. Lisa-Johanna²¹) bezeichnen, da sie neuerlich einen männlich und weiß dominierten Kanon belege. Sie stützen Blunts Argument und verweisen darauf, dass Rassismus kein verpflichtendes Querschnittsthema in der Lehrkräfteausbildung sei. Lehrkräfte könnten mit der sich durch das Buch ziehenden Abwertung Schwarzer Menschen nicht angemessen umgehen, so dass sich das vom Ministerium angegebene Ziel einer Awareness gegenüber Rassismus mit dem ausgewählten Text nicht sicherstellen ließe (vgl. Brüning et al. 2023).

Drei Dinge fallen an den hier kursorisch angeführten Fallbeispielen auf: Erstens wird deutlich, dass die eingeforderte Diversitätssensibilität im Kontext von Academia, Kunst und Kunstvermittlung auf Onlinepetitionen, Protestaufrufe und Social Media-Debatten zurückgeht. Es ist also vor allem die Zivilgesellschaft, die die *Cancel Culture*-Debatte vorantreibt. Zweitens teilt sie sich in verschiedene Lager auf (vgl. hierzu auch Pfister 2023 und Daub 2023): Es gibt diejenigen, die zu mehr Sichtbarkeit von bislang marginalisierten Stimmen in der Kunst eintreten. Wichtiger Bestandteil dieser Position ist der Verweis darauf, dass *Cancel Culture* „keine Tatsachenbeschreibung, sondern Interpretation“ (Daub 2023: 48) ist. Dementsprechend wird das Aussortieren als Möglichkeit im Sinne einer Kanonrevision in Betracht gezogen. Von anderer Seite wird die Option des Aussortierens vehement abgelehnt, weil die liberale Diskurskultur damit in Frage gestellt werde (vgl. Pfister 2023: 45). Winnetou wird zum „Opfer der Cancel Culture“ (Erlenkämper 2022) erklärt und Kunstfreiheit zu *dem* Grundrecht stilisiert, das Demokratie wahren könne: „Wer auf Dauer für Demokratie kämpfen will, verteidigt die Kunstfreiheit als solche, ganz gleich, ob die Kunst seinem Geschmack oder Weltbild entspricht.“

(Marinić 2022) Drittens führen Aussortierungsversuche vielfach zu Protesten. Die Versuche, den *Leyla*-Song zu verbieten – wie es etwa die Stadt Würzburg vornahm – oder das Eingeständnis des Ravensburger Verlags, die *Winnetou*-Kinderbücher zurückzuziehen, führten nicht etwa zu großem Aufatmen. Im Gegenteil: Sie lösten Gegenbewegungen aus. Der Sommerhit *Leyla* wurde mit 60 Millionen Clicks zum meist heruntergeladenen Sommerhit des Jahres 2022 und auch *Winnetou* bleibt ungebrochen das meist verkaufte Westernbuch. Auch wird auf wahrgenommene Zensurmaßnahmen, die als dogmatisch und moralisierend zurückgewiesen werden, mit autoritären Gegenverboten reagiert. Ein Beispiel ist das sog. Genderverbot in Bayern, das Verwaltungen, Schulen und Hochschulen das Gendern mit Sonderzeichen wie Doppelpunkt, Asterisk oder Unterstrich untersagt (vgl. Heim 2024) und damit sprachlichen Wandel, der stets in Relation zu gesellschaftlichen Diskursen stattfindet, künstlich von oben zu steuern versucht.

Kurzum: Es gibt einen gesamtgesellschaftlich aufgeladenen Konflikt um die Textauswahl. Die zivilgesellschaftlich angestoßene *Cancel Culture*-Debatte, die vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Demokratie als Streit um Interessen, Werte und Lebensformen (vgl. Dahrendorf 1977) einen Ausdruck demokratischen Miteinanders darstellen könnte, verkehrt sich in ihr Gegenteil und droht, sich auf einen einfachen Schlagabtausch zu verdichten. Verkompliziert man nun den auf Polarität ausgerichteten Streit, ergeben sich – so wollen wir zeigen – für die Literaturdidaktik durchaus spannende Forschungsfelder, die bisher kaum in den Fokus gerückt sind. Zwar schlagen sich Forderungen eines machtsensiblen und identitätspolitisch aufgeklärten Literaturunterrichts in der Didaktikforschung nieder. Insbesondere gelingt es der Forschung, die ideologische Problematik in (kinder- und jugend-)literarischen Texten des Literaturkanons nachzuvollziehen und Spannungsverhältnisse zwischen Machtaffirmation und -subversion entlang verschiedener Differenzlinien herauszuarbeiten. Über die Jahre hat sich die Literaturdidaktik entsprechend ausdifferenziert. Es liegt eine interkulturelle und migrationspädagogische⁴, eine transkulturelle⁵ sowie eine ras-

4 Vgl. Rösch 2017, Dawidowski/Wrobel 2013, Hofmann/Pohlmeier 2013, Oomen-Welke 1994.

5 Vgl. Wintersteiner 2006/2022; Nagy 2020.

sismuskritische und postkoloniale⁶ Literaturdidaktik vor. Daneben kristallisieren sich eine gendersensible und geschlechterreflektierende⁷, eine heterogenitäts- und inklusionsorientierte⁸ sowie jüngst eine diversitätssensible und in Ansätzen intersektional orientierte⁹ Literaturdidaktik heraus. Eine ganze Reihe von Texten, Serien, Filmen und Liedern – auch im Bereich von (populären) Klassikern –, die lange Zeit und teils bis heute ungefiltert im Deutschunterricht gelesen wurden, stehen im Zentrum dieser Kritik. Eine Sensibilität gegenüber den gesellschaftlichen Ismen hat also bereits Einzug in den akademischen Diskurs erhalten.

Und dennoch gilt es vor Augen zu führen, dass die Debatte um das Aussortieren „aktuell vor allem in den Feuilletons großer Zeitungen, im Radio und in Talkshows geführt wird, das heißt in der Öffentlichkeit und nicht so sehr in der Wissenschaft selbst“ (Gözen 2021: 25). Und wenn Vertreter:innen der Academia öffentlichkeitswirksam ihre Stimme erheben, wie zum Beispiel im Fall Koeppen, dann ertönen sie i. d. R. aus der (germanistischen) Literaturwissenschaft (vgl. u. a. Köhler 2023; Mangold, zit. nach Kreiskott 2023; Erhart, zit. nach Bakmaz 2023) sowie aus den Didaktiken der Geschichte und der Politik/Sozialwissenschaften (vgl. u. a. Brüning et al. 2023). Die Deutschdidaktik bringt sich in das politische Ringen um Sicht- und Hörbarkeit marginalisierter Gruppen bislang noch kaum ein, obwohl es zu *ihrer* Kernaufgabe zählt, Textauswahlprozesse im Kontext deutschsprachiger Literatur an gesellschaftliche Debatten anzubinden und Modelle weiterzuentwickeln, um ästhetische Medien im Sinn des Abbaus von Literaturbarrieren auch zuschreibungsreflexiv und diskriminierungsarm zugänglich zu machen (vgl. Kißling 2023: 3). Wir haben es also mit der Situation zu tun, dass die theoretischen Debatten der Gender-, Postcolonial-, Cultural- und Animal-Studies sowie der Intersektionalitäts- und Inklusionsforschung mit Blick auf die Beurteilung von Texten zwar Eingang in die Disziplin gefunden und sich zu leicht zugänglichen Analyserastern für angehende Lehrkräfte kondensiert haben. Was aber die sich dadurch

6 Vgl. Becker/Hofmann 2023; Nagy 2021; Kißling 2020; Rösch 2000.

7 Vgl. Lundt/Tholen 2013; Müller/Krah/Decker/Schilcher 2016; Garbe 2014; Bieker/Schindler 2020; Brendel-Kepser/Heiser/König 2020.

8 Vgl. Dannecker 2020; Hochstadt/Olsen 2019; Krammer/Malle 2019.

9 Vgl. Heiser 2023; Kißling 2023; Dannecker/Schindler 2022; Becker/Kofer 2022.

ergebende didaktische Konsequenz ist, bleibt innerhalb der Deutschdidaktik noch vergleichsweise wenig diskutiert und die formulierten Haltungs- und Handlungsweisen dringen noch kaum in die gesellschaftliche Öffentlichkeit und schulische Praxis. Bemerkt man als eine Lehrkraft für das Fach Deutsch, dass ein Buch gewisse problematische Denkmuster vermittelt oder affirmiert, dann wäre es vor allem in den frühen Klassenstufen eine logische und naheliegende erste didaktische Folge, diese schlichtweg aus dem Kanon auszusortieren. Doch vielleicht ist diese Antwort auch in der Deutschdidaktik etwas zu voreilig gegeben. Denn

Verstehen von Kinderliteratur heißt prinzipiell Verstehen im Hinblick auf einen Adressaten, dessen Rezeptionsvoraussetzungen andere als die eigenen sind. Methodisch kontrollierte Interpretation von Kinderliteratur ist daher ganz wesentlich von der kritischen Reflexion der Annahmen abhängig, die über die Ebene der Performanz beim eigentlichen, kindlichen Leser gemacht werden. (Hurrelmann 1980: 12)

Im Umkehrschluss heißt dies aber nicht, jeden Debattenbeitrag zum Aussortieren eines Werks zu unterstützen. Es kommt uns vielmehr auf Begründungszusammenhänge an, die sowohl der Komplexität literarischer Texte als auch dem literaturdidaktischen Möglichkeitsrahmen, diskriminierungskritische Lehr-Lernsettings auch sicherzustellen, Rechnung tragen. Eventuell vertut man sich, auch schon im Grundschul- und frühen Sekundarstufenalter, die große Chance, qua eines kritischen Lesens dieser Texte bereits eine gewisse machtsubvertierende Haltung bei den Kindern zu initiieren und Literatur als etwas kennenzulernen, das man auch ideologiekritisch betrachten kann.

2 Literaturdidaktische Position zu *Cancel Culture*

Wer die oben skizzierten Debatten-Beispiele verfolgt hat, merkt, dass wir es im Kontext des *Cancel Culture*-Diskurses i. d. R. mit populärwissenschaftlichen und pseudodidaktischen Auseinandersetzungen zu tun haben, in die normativ-moralisch einzugreifen Fronten eher verhärtet. Zugleich sind es ge-

rade diese massenmedial und in Social Media geführten Debatten, die in die Wissenschaft zurückgetragen werden. Entsprechend müssen wir uns auch im Wissenschaftskontext zu Begriffen wie *Cancel Culture* verhalten, die begrifflich vage sind und zwar politisch funktionieren, aber nur schwierig für wissenschaftstheoretische und empirische Fragen zu operationalisieren sind. Drei problematische Diskursmuster im Kontext der Aussortieren-Debatte führen wir an, von denen wir uns distanzieren wollen.

Erstens wollen wir festhalten, dass die Forderung nach dem Aussortieren machtaffirmierender Texte und Medien unsere Kunst- und Wissenschaftsfreiheit nicht bedroht. Angebracht wird oft, dass eine Wissenschaft oder Kunst, die nur noch das aussprechen darf, was gerade als politisch korrekt gilt, in ihrer Freiheit gefährdet sei. Berufen wird sich dabei auf den Art. 5 des Grundgesetzes, in dem es heißt „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei“ (Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG). Verkannt wird dabei, dass der Paragraph über weitere Absätze verfügt. So heißt es in Art. 5 Abs. 2 GG: „Diese Rechte finden ihre Schranken in den Vorschriften der allgemeinen Gesetze, der gesetzlichen Bestimmungen zum Schutze der Jugend und in dem Recht der persönlichen Ehre.“ Die vom Grundgesetz gedeckte Freiheit ist nicht absolut zu setzen, sondern bewegt sich im Rahmen des Grundrechts auf Nichtdiskriminierung. Ab wann Diskriminierung beginnt, obliegt nicht der persönlichen Einschätzung, sondern gilt es gesamtgesellschaftlich auf Grundlage von Wissenschaft und Forschung auszuhandeln. Aussagen wie „jeder [soll] noch so reden können, wie ihm der Schnabel gewachsen ist“ (Kretschmann, zit. n. Scherthner 2020), die zuweilen von Politiker:innen angeführt werden, sind bewahrpädagogische Versuche, an historisch gewachsenen Sprachnormen festzuhalten, die lange Zeit selbstverständlich waren (z. B. generisches Maskulinum, N-Wort). Die sprachlichen Normalisierungen, die gesellschaftlich stattgefunden haben, sind aber nicht damit gleichzusetzen, keine Ausschlüsse zu produzieren. Verkannt wird zweitens, dass die Frage danach, ob die Kunst- und Wissenschaftsfreiheit in Gefahr ist, falsch gestellt ist. Denn sie fußt auf der Annahme, dass Kunst- und Wissenschaftsfreiheit eine feststehende Kategorie sei und nicht stetig diskursiv und im Streit erst hergestellt wird. Kunst- und Wissenschaftsfreiheit verlaufen nicht losgelöst von gesellschaftlichen, politischen und historischen Einflüssen und Kämpfen (vgl. Gözen 2021: 24). Durch die Behauptung, dass

diejenigen, die bestimmte Texte canceln wollen, „ideologisch“ und „identitätspolitisch“ argumentieren, wird zudem verschleiert, dass der Begriff der Kunst- und Wissenschaftsfreiheit selbst politisch instrumentalisiert wird, „indem er im Sinne der eigenen etablierten Interessen und Deutungshoheit ausgelegt und im Diskurs deutlich sichtbar und hörbar platziert wird“ (ebd.: 25). Dass auch die Prämissen derjenigen, die den Vorwurf einer *Cancel Culture* erheben, unter selbst geschaffenen Prämissen agieren, wird nicht reflektiert. Vielmehr findet ein *Virtue Signalling* statt, also ein Zurschaustellen moralischer Werte für die eigene politische Community. Auch das ließe sich als eine Form von (*weißer*) Identitätspolitik bezeichnen. Drittens wird die Debatte um *Cancel Culture* verflacht geführt. Aufgabe der Wissenschaft ist es, normativ-politischen Konstellationen nicht nach dem Mund zu reden, sondern Argumentationslinien historisch und kulturtheoretisch zu fundieren. Dies beinhaltet u. a., die Übergänge zwischen Kritik und Angriff zu klären. Was als Angriff gewertet wird, kann durchaus eine Kritik sein, z. B. kann die Kritik, eine Position sei rassistisch, als Sachargument gewertet werden, wenn auch die adressierte Person dies als Angriff und beleidigend auffasst (vgl. Villa et al. 2021: 28). Zudem ist zwischen Person/Gegenstand und Position zu unterscheiden. Einen literarischen Text nicht für den Unterricht auszuwählen oder das Werk in abgewandelter Sprache vorzulesen, ist nicht gleichbedeutend damit, dass die temporär gecancelte Position nicht gelesen, diskutiert und analysiert sowie der Grund für die Position (im historischen Kontext) nicht auch verstanden werden kann. Wenn Entscheidungen unter didaktischen Abwägungen stattfinden, werden damit nicht zugleich Positionen aussortiert.

Vor dem Hintergrund dieser Distanzierung zur gegenwärtig geführten *Cancel Culture*-Debatte argumentieren wir aus literaturdidaktischer Perspektive dennoch gegen das Aussortieren insbesondere klassischer (kinder- und jugendliterarischer) Texte. Dass die Frage des Aussortierens keine einfachen Antworten kennt, ist anhand der zuvor skizzierten Fallbeispiele deutlich geworden. Gründe dafür, auch in der Schule umstrittene Texte nicht auszusortieren, sind entsprechend mehrschichtig und ambivalent. Ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu suggerieren, wollen wir hier einige Argumente anführen: Die Debatten um *Winnetou* und *Leyla* erinnern uns daran, dass wir uns als Wissenschaftler:innen deutlich vor Augen führen sollten, dass es gesellschaft-

lich keinesfalls einen Konsens darüber gibt, weder was problematische Texte und Medien sind, noch dass wie oder ob diese zu problematischem Denken beitragen. Wir sollten uns in dem Elfenbeinturm, in dem wir uns an der Universität weitgehend bewegen, daran erinnern, dass literarische Texte, die zum kollektiven Gedächtnis gehören (vgl. Erll 2005), auch weiterhin gesellschaftlich rezipiert und vehement verteidigt werden. Es gilt also, die Machtsensibilität innerhalb unserer Disziplin zu erhalten und weiterhin auszubauen, wir sollten uns aber durchaus fragen, mit welchen Argumentationen wir dies tun, um dem populärwissenschaftlichen Diskurs nicht den Mund zu reden.

Unser Hauptanliegen mit diesem Buch ist es, einen Literaturunterricht zu silhouettieren, der dazu befähigen kann, eine Metaperspektive auf gesellschaftliche Machtstrukturen einzunehmen. Was wir damit meinen, wollen wir anhand der folgenden Fotografie metaphorisch beschreiben (vgl. Abb. 1).

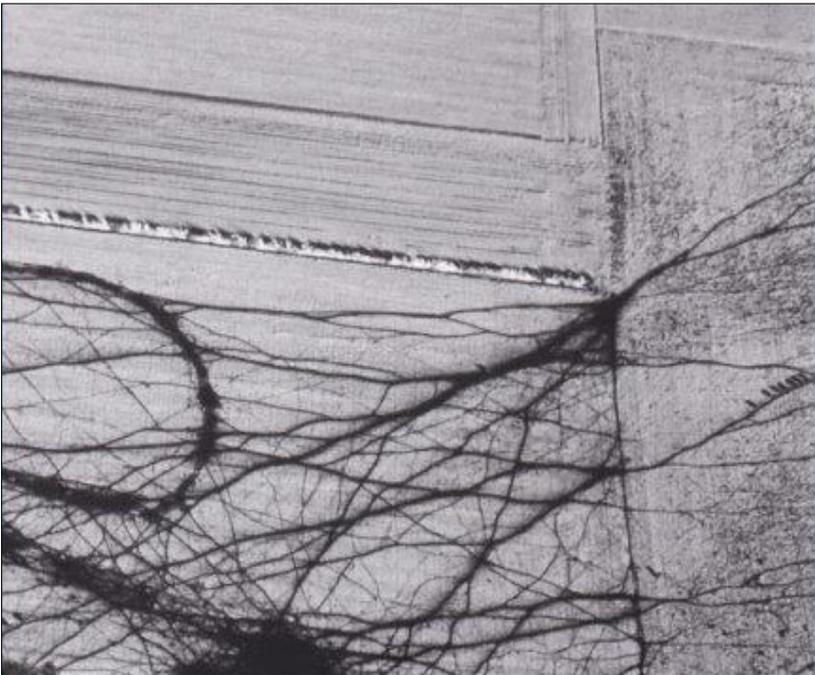


Abb. 1: Ausschnitt aus dem Cover des Sammelbandes *Ungeplante Strukturen. Tausch und Zirkulation*, hg. von Maik Bierwirth, Oliver Leistert, Renate Wieser.

Auf dem Bild sind Schafe zu sehen, die auf einem schneebedeckten Feld grasen und gegrast haben. Nur aus der Perspektive der „Draufsicht“ (Bublitz et al. 2010: 99), die sowohl mit Helikopter als auch mit Fotokamera erzeugt werden musste, lässt sich erkennen, dass die Schafe, obwohl sie sich auf dem Feld theoretisch völlig frei bewegen könnten, dies nicht tun, sondern einander folgen und bestimmte Wege häufig gegangen werden, während andere unbeschriftet bleiben. Diese Fotografie soll im Folgenden als Sinnbild dienen für bestimmte Strukturen, die sich im gesellschaftlichen Denken eingeschlichen haben, ohne dass diese vom Einzelnen so intendiert waren. In einem DFG-Graduiertenkolleg wurden diese Schafsfotografien zu einer Art Leitmetapher für sogenannte Automatismen. Von ihnen lässt sich immer dort sprechen, wo „verschiedene Akteure ohne zentrale Lenkung voneinander unabhängig“ (ebd.: 10) handeln und sich auf höherer Ebene Strukturen ergeben, die für den einzelnen nicht erkennbar sind. Eine erhöhte Perspektive, um diese erkennen zu können, muss erst medial und auch technisch erzeugt werden. In Bezug auf Literatur ließe sich davon ausgehend ableiten, dass auch diese einen wie auch immer gearteten Anteil an den Denkautomatismen einer Gesellschaft hat. Analog zum Schafsbild lassen sich die Automatismen aber auch nur dann erkennen, wenn eine Metaperspektive auf sie eingenommen wird. Das Sichtbar-Machen kollektiver Denkwege ist gerade deshalb ein komplexes Unterfangen, da der Einzelne, der sich ja gewissermaßen innerhalb der Schafsherde befindet, vermeintlich individuell handelt und die gesellschaftlichen Strukturen, die sich aus den vielen Handlungen einzelner ergeben, überhaupt erst einmal erkennen können muss.

Karim Fereidooni und Nina Simon nennen diese Draufsicht auf die eigene Situierung in Bezug auf rassistische Denkstrukturen die Entwicklung von „Standpunktreflexivität“ (Fereidooni und Simon 2018: 23) und die postkoloniale Denkerin Gayatri Spivak fordert von den postkolonialen Subjekten¹⁰ eine „Academy of Ver-learning“ (Spivak 2017). Obwohl sie auf Englisch vorträgt, benutzt sie die deutsche Vorsilbe „Ver“, da die englische Vorsilbe „Un“ nicht ganz trifft, was sie zum Ausdruck bringen möchte. Automatismen des Denkens

.....

10 Unter postkolonialen Subjekten sind jene zu verstehen, die sich in gesellschaftlichen Positionen wiederfinden, die sich infolge von Kolonialismus und globaler Ökonomie in privilegiert und marginalisiert unterteilen lassen.

kann man nämlich nur ver-lernen und nicht ganz plötzlich und ein für alle Mal einfach fallen lassen. Die deutsche Vorsilbe kennzeichnet passgenauer als die englische Vorsilbe „un“ die Performativität ihres Ansatzes. Schon beschrittene Wege des Denkens, so ließe sich festhalten, sind einfacher zu gehen und reduzieren Komplexität. Das Ver-learning wiederum ist ein langwieriger und widriger Prozess, der mit Anstrengungen verbunden ist.

Es ließe sich annehmen, in Kinder und Jugendliche hätten sich die Denkautomatismen noch nicht oder noch nicht allzu sehr eingeschrieben, einzig Erwachsene reproduzierten menschenverachtende Denkwege. Daraus könnte folgen, dass sie eine „academy of Ver-learning“ noch nicht nötig hätten. Dieses *noch-nicht* bestätigt sich allerdings in empirischen Befunden nicht. Mit dem Klassifikationssystem der Sprache übernehmen auch Kinder ihre Differenzlinien (vgl. Eggers 2005: 15–18). Bedenkt man, dass Kinder schon früh hierarchische Wahrnehmungen übernehmen und reproduzieren, dann erscheint das Argument, umstrittene Literatur dafür zu nutzen, die in der Alltagswahrnehmung unbewusst bleibenden Denkwege zu entautomatisieren, umso stichhaltiger. Zwar ist die empirische Forschung in Deutschland zur kindlichen Entwicklung von beispielsweise Rassismus noch nicht stark ausgeprägt, internationale Studien weisen jedoch „darauf hin, dass das Kindesalter an sich eine wichtige Phase für die Entwicklung und Ausbildung von Einstellungen und Haltungen darstellt“ (Schmidt 2020: 7). So wurden in den USA 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 Puppen mit weißer Haut gegenüber Puppen mit schwarzer bevorzugten (vgl. Kenneth et al.: o. J.)¹¹. Ausgehend von diesen Studien 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 An-

.....

11 Interessanterweise kam bei dem Test von 1940 heraus, dass *Schwarze Schüler:innen eher dazu neigen, die weiße Puppe zu bevorzugen, wenn sie gemeinsam unterrichtet werden (vgl. Wolters 2008: 32).

passung und Aneignung zwischen Umwelt und Individuum erfolgt, ist das Grundschulalter der ideale Zeitpunkt, um zu beginnen, diese geeigneten Muster zu hinterfragen und zu relativieren. (Schmidt 2020: 13)

Auch Maisha-Maureen Auma fordert von sämtlichen Bildungsinstitutionen, insbesondere aber bereits von der frühkindlichen Erziehung, mit „Kunst und Kultur zusammenhängende soziale Hierarchien und Traditionen von Exklusionen [zu] problematisier[en].“ (Auma 2018) Gelingt es didaktisch, bei den Kindern eine Metaperspektive auf ideologische Darstellungen zu initiieren, könnte im Hinblick auf eine machtkritische kulturelle Bildung mitunter mehr gewonnen sein, als mit dem Lesen von Texten, die Ideologiekritik werkimmanent leisten. Der didaktische Erklärungsaufwand wird in dieser Hinsicht vor allem in der Grundschule ungleich höher sein, aber dieser Aufwand könnte sich sowohl für das Geschichtsbewusstsein als auch für eine Initiierung der Entwicklung von literarischen Kompetenzen lohnen.

In zehn Thesen wollen wir die Gründe gegen ein Aussortieren und für ein (diskriminierungs-)kritisches, nicht-immersives und metaperspektivisches Lesen von literarischen Texten und Medien abschließend festhalten. Wir meinen damit ein Lesen, das nicht einfach nur dazu dient, in die wie auch immer gearteten erzählten Welten einzutauchen, sondern eines, was darüber hinaus das Erzählte und die damit vermittelte Weltsicht kritisch mit reflektiert. Das Verhältnis zwischen einem emotional-sinnlichen Eintauchen in das Erzählte und dem kritischen Reflektieren dieses Eintauchens ist eine der Kernfragen literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Handelns und der dazugehörigen Methoden; längst wurde entsprechend auch der aus den Medienwissenschaften stammende Begriff der Immersion auf die Literaturwissenschaft (vgl. dazu einführend Bleumer 2012) und die Literaturdidaktik (vgl. dazu einführend Winkler 2015) übertragen. Für unser Anliegen gilt, dass die reine Immersion, also das Eintauchen und Versenken in einen Bildraum und/oder in einen erzählten Raum, nicht das erstrebte Ziel unterrichtlicher Rezeptionswege darstellen kann – dies gilt auch für die Grundschule und frühe Sekundarstufe. Literaturunterricht, wie wir ihn im Kontext bestimmter (in Teilen) machtaffirmierender Texte einfordern, muss durch Reflexionsmomente durchbrochen werden, um Weltsichten des Erzählten, denen Kinder im Rezep-

tionsprozess begegnen, nicht ungebrochen zu perpetuieren. Dieses distanzierende Lesen hat Auswirkungen auf die Methodenwahl und Orchestrierung von Lehr-Lernsettings und bedeutet, die insbesondere für die Grundschule geforderte Offenheit in der Literaturrezeption zugunsten leselenkender didaktischer Settings differenzierter zu betrachten; dass Supportstrukturen und deutungsöffnendes Lesen sich nicht ausschließen müssen, zeigen aktuelle Studien (vgl. u. a. Magirius et al. 2022). Es gilt, die von Winkler aufgeschlüsselten Formen der Textbegegnung „Selbstdistanz“ und „Selbstnähe“ sowie „Textdistanz“ und „Textnähe“ (Winkler 2015: 6), die das vielzitierte Ziel von Spinner der Verbindung von „subjektive[r] Involviertheit und genaue Wahrnehmung“ (Spinner 2006: 8) verkomplizieren, in ein neues Verhältnis zu setzen.

Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses von Lesen kommen wir zu folgenden Thesen gegen das Aussortieren: Erstens gibt es weltweit beliebte Kinderbuchklassiker wie *Pippi Langstrumpf*, *Biene Maja* oder *Nils Holgersson*, die kolonial-rassistisches Denken reproduzieren. Da diese Kinderbücher sowie ihre medialen Adaptionen in Kinderzimmern und lokalen Bibliotheken weit verbreitet sind und es keinen gesellschaftlichen Konsens über als problematisch einzustufende Literatur gibt – das haben die oben genannten Fallbeispiele zu *Leyla*, *Winnetou* oder *Tauben im Gras* aus dem *Cancel Culture*-Diskurs gezeigt –, ist anzunehmen, dass entsprechende Bücher weiterhin rezipiert werden. Wir sollten uns im akademischen Elfenbeinturm, in dem wir uns an der Universität oftmals bewegen, daher vor Augen führen, dass literarische Texte, die zum kollektiven Gedächtnis gehören (vgl. Erll 2005), auch weiterhin gesellschaftlich rezipiert und vehement verteidigt werden. Vor dem Hintergrund, dass die Texte weiterhin kursieren, könnte es fatal sein, den Raum Schule – wortwörtlich und metaphorisch gesprochen – nicht dafür zu nutzen, um über die in ihnen dargestellten Rassismen mit den Kindern metaperspektivisch zu sprechen. Mit dem Aussortieren vertut man sich vielmehr die Chance, auch schon im Grundschul- und frühen Sekundarstufenalter qua kritischem Lesen eine Sensibilität gegenüber rassistischen Darstellungsweisen zu entwickeln und eine erste metareflexive Lesehaltung zu initiieren. Zentrale Aufgabe der Literaturdidaktik ist es u. E., die Machtsensibilität innerhalb unserer Disziplin zu erhalten und weiterhin auszubauen. Das bedeutet nicht, dass es jenseits des machtkritischen Lesens in der Schule nicht auch notwendig und geboten ist,

den Kanon literarischer Texte und Medien im Unterricht zu revidieren und um weitere Texte (beispielsweise postmigrantische) zu erweitern; also um Texte, die andere Erzählweisen entwickeln und sich über Zuschreibungsreflexivität und sprachliche Sensibilität auszeichnen.

Zweitens ist die Frage, ob ein bestimmtes literarisches Angebot problematische Perspektiven produziert, oftmals auch mit Hilfe theoriebasierter Analyseraster nicht eindeutig zu beantworten. Die wenigsten Texte lassen sich vereindeutigend in die Kategorien rassistisch/nicht rassistisch, sexistisch/nicht sexistisch etc. einordnen. Anschaulich machen dies nicht zuletzt die Arbeiten von Mai-Anh Boger, die von einem „Trilemma of Anti-Racism“ (Boger 2016) spricht. So beschreibt Boger, dass es verschiedene Begehrensmodi gebe, sich individuell gegen Rassismen zu wehren: das Bedürfnis nach „empowerment“, „normalization“ und „deconstruction“ (ebd.: 79). Unter Empowerment ist der Prozess der Selbstermächtigung zu verstehen. Normalisierung umfasst, Differenzen zu negieren und Individuen nicht als das Andere darzustellen. Und Dekonstruktion ist eine Denkhaltung, die bestehende Naturalismen hinterfragt (vgl. ebd.: 79–81; vgl. auch Boger 2018: 36). Mit diesen drei Bedürfnissen verweist Boger auf das Paradoxon, dass weder der Weg noch das Ziel antirassistischer Bewegung für alle Menschen gleich gelagert ist. Während sich einige Empowerment herbeisehnen, ist es für andere das Bedürfnis nach Normalisierung oder Dekonstruktion und Selbstreflexion, was sie sich im Umgang mit Rassismen wünschen. Erschwerend kommt hinzu, dass sich die jeweils für sich legitimen Bedürfnisse gegenseitig ausschließen. Wenn im Erzähltext die Hautfarbe bzw. der Körper der Figuren unbenannt bleibt, trägt das zwar zur Normalisierung, aber weniger zu Empowerment oder Dekonstruktion bei. Werden Stereotype dekonstruiert, ist eine Normalisierung zuvor stark gemachter Andersheiten kaum mehr möglich. Legt ein Text Wert darauf, empowernd zu erzählen, werden die eigentlich zu normalisierenden oder dekonstruierenden Unterschiede mitunter erneut hervorgehoben. Damit gilt, dass ein Werk, auch wenn es einen in irgendeiner Art und Weise anti~istischen Anspruch hat, Kindern und Jugendlichen kaum in gleichem Maße die drei Begehrensformen nach Nichtdiskriminierung anbieten kann. Gelingen kann dies nur über viele verschiedene Bücher, die mal empowernd, mal normalisierend und mal dekonstruierend erzählen und darüber Ismen überdenken und/oder

aufbrechen. Das Aussortieren aller machtaffirmierender Texte erweist sich vor diesem Hintergrund als kaum möglich, weil es die im Sinne des Antirassismus ‚richtigen‘ Texte schlichtweg nicht gibt.

Drittens kann Literatur mit Blick auf Lesemotivation nicht rein nach ihrem Inhalt beurteilt werden. Die metapoetische Aussage „[...] und wenn sie auch / Die Absicht hat, den Freunden wohlzuthun, / So fühlt man Absicht und man ist verstimmt“ (Goethe 1790: 63), die Goethe in seinem Schauspiel *Torquato Tasso* seinem Helden in den Mund legt, trifft auch oft auf Kinder- und Jugendliteratur zu, die den Anspruch erhebt, anti~istisch zu sein. Die Botschaft des Textes wird oft über die Ästhetik des Textes gestellt, womit die Lektüre selbst langweilig werden kann. Anti~istische Erzählungen im engeren Sinn laufen genuin Gefahr, zu einem „zweckhaften Gebrauchsgut“ (Haas 1988: 4) zu werden und damit zu dem, was Gerhard Haas „didaktisch ausgebeutete KJL“ (ebd.) nennt. Dass diese Literatur, schlichtweg weil sie nicht gerne gelesen wird, dann selbst ihren Zweck verfehlt, anti~istische Botschaften zu vermitteln, ist plausibel. Damit soll keineswegs ausgesagt werden, es gäbe keine Literatur, die didaktischen Zweck und literarästhetischen Anspruch nicht miteinander zu verbinden wüsste. Insbesondere in den letzten Jahren verändert sich der Literaturmarkt dahingehend; Beispiele sind Texte von Andrea Karimé, Tomer Gardi, Sharon Dodua Otoo, Mithu Sanyal, um nur einzelne zu nennen.

Viertens – und das wurde insbesondere im Zusammenhang mit der sogenannten N-Wort-Debatte im Jahr 2013 ausführlich diskutiert – verzerrt man die Kultur- und Literaturgeschichte, wenn man ~istische Texte einfach aussortiert. Man vermittelt eine geglättete Vorstellung der deutschen (Kultur-) Geschichte und ignoriert damit auch die nationale Schuld. Insbesondere der Zeit-Redakteur Ijoma Mangold plädiert dafür, historische Texte nicht nach heutigen Moralvorstellungen auszusortieren, sondern über die historische Relevanz der Texte zu sprechen und auch darüber, warum man diese aus heutiger Sicht anders beurteilen würde (vgl. Frankfurter Buchmesse 2021). Die Behandlung problematischer Texte kann Kinder in die Lage versetzen, national gewachsene Ismen geschichtlich zu untersuchen und eine Perspektive der Draufsicht zu entwickeln. Denn auch dieser Reflexionsprozess ist ein Teil der bereits erwähnten Standpunktreflexivität.

Fünftens ist das reine Aussortieren von Literatur auf Basis der Verwendung problematischer oder beleidigender Begriffe bei genauerer Betrachtung nur schwer möglich. So gibt es Autor:innen, die abwertende Begriffe benutzen, nicht um sie zu affirmieren, sondern um deutlich zu machen, wie verletzend sie in der Verwendung sind. So kann das N-Wort beispielsweise von einer Figur in einem Text ausgesprochen werden, dieses rassistische Vokabular aber dann auch textimmanent kritisiert werden. Außerdem lässt sich, und das ist ein Anliegen dieses Bandes, ein problematischer Text immer auch kritisch lesen. Es kann zudem Teil eines „reclaiming“-Prozesses sein, sich ursprünglich beleidigende Begriffe wieder selbst empowernd anzueignen. Beziehungsweise kann nach Judith Butler das mit dem Begriff einhergehende Trauma nur dann überwunden werden, wenn das verletzende Wort selbst systematisch dechiffriert und darüber die Geschichte des Wortes aufgearbeitet wird (vgl. Butler 2006: 159; in literaturdidaktischer Perspektive Kliewer 2023: 305; Kißling 2020, Kap. 3.2). Unabhängig vom weiteren Kontext lassen sich also auf Basis eines Begriffs keine hinreichenden Argumente finden, die es erlauben, einen Text als rassistisch oder nicht-rassistisch einzustufen. In der Literaturdidaktik wurde dies am Beispiel des N-Wortes ausführlich diskutiert (vgl. dazu einführend Rösch 2000: 139–180; Hahn et al. 2015).

Sechstens stehen hinter dem Aussortieren rassistischer Texte aus der Grundschule und frühen Sekundarstufe oft implizite oder vornehmlich intuitive Annahmen darüber, was kindgemäß ist. Die Einnahme einer Metaperspektive auf literarische Texte, also einer Lektürehaltung, die nicht rein immersiv ist, wird Kindern dabei schlichtweg nicht zugetraut.

Dahinter steckt ein literaturdidaktisch völlig überholtes Konzept, nämlich das der Erziehung durch Literatur, das längst vom Konzept der Erziehung zur Literatur abgelöst wurde und im Umgang mit Literatur die Alteritätserfahrung, die Aufforderung zur Imagination und Mitgestaltung sowie zur Reflexion und zum Austausch mit anderen stärkt. Es geht dabei um Literatur und einen Umgang mit Literatur, bei der Rezipierende als Mit-Denkende und nicht als Zu-Belehrende behandelt werden. (Rösch 2015: 49)

Bestimmte verzerrte Vorstellungen von ‚Kindgemäßheit‘ führen dazu, bestimmte Bücher und Texte vorschnell auszuschließen. Kinder, die sich ohnehin in einem Stadium der Machtlosigkeit gegenüber Erwachsenen befinden, können nur dann zu selbstständig denkenden Bürger:innen werden, wenn ihnen nicht aus falsch verstandenen Vorstellungen von ‚Kindgemäßheit‘ heraus beigebracht wird, etwas sei für sie noch zu kompliziert. Dem Kind qua Literatur ein Bild von der Gesellschaft zu zeigen, das ismenfrei ist, impliziert ein Bild vom Kind als nicht ernstzunehmendem Gegenüber. Diesbezüglich gehen wir mit dem Psychoanalytiker Erich Fromm (2012) konform:

Sie [die Kinder] möchten die Wahrheit wissen, da dies der sicherste Weg ist, sich in einer fremden und mächtigen Welt zu orientieren. Stattdessen nimmt man sie nicht ernst, wobei es keinen Unterschied macht, ob diese Einstellung sich als offene Mißachtung oder als subtile Herablassung äußert, wie man sie all jenen gegenüber zu bekunden pflegt, die machtlos sind. (Ebd.: 179)

Fromm wirft Erwachsenen „Unaufrichtigkeit“ vor, wenn sie Kindern ein „fiktives Bild von der Welt“ vermitteln und fordert, ihnen keine „Informationen über das Leben in der Arktis“ zu geben, wenn man sie „auf eine Expedition in die Wüste Sahara“ (ebd.) vorbereiten möchte. Denn auch Kinder – um im oben eingeführten Bild zu bleiben – sind längst Teil der Schafsherde. Hier haben Iris Kruse und Julian Kanning jüngst für eine Didaktik des Zutrauens plädiert, die sich gegen stark verankerte Teacherbeliefs richtet, Kinder würden bei schwierigen Themen angstvoll und traumatisiert wirken. Ihre „Fragen-generierende-Didaktik-des-staunenden-Erschreckens“ (Kruse/Kanning 2023: 103) strebt an, veraltete Diskurse über Kindgemäßheit mindestens zu überdenken und die Potentiale, die sich durch eine Beschäftigung mit thematisch schwieriger Literatur ergeben, neu freizusetzen.

Siebtens stehen hinter dem Aussortieren ~istischer Texte aus der Grundschule oft implizite oder vornehmlich intuitive Annahmen darüber, wie Kinder Texte rezipieren. Die Forschungsliteratur fokussiert sich bisher vornehmlich auf die textseitige Analyse von Literatur und das von ihr gemachte Rezeptionsangebot. Bisher noch weitgehend vernachlässigt ist die eigentliche Rezeption

~istischer Texte bei lesenden Kindern. So herrscht oft die weder empirisch noch theoretisch belegbare Begründung vor, Kinder lesen ohnehin rein immersiv und die Einnahme einer kritischen metaperspektivischen Haltung sei der Sekundarschule vorbehalten. In den vier Niveaustufen der literarischen Kompetenz von Schilcher und Pissarek wäre das nicht immersive Lesen von Texten erst ab etwa 15 Jahren überhaupt möglich. Zwar sind die Stufen bei ihnen permeabel gedacht, eine Tendenz zur vergleichsweise späten Befähigung zum distanzierenden Lesen scheint aber zweifelsfrei durch, insbesondere mit Blick auf Hans Krahs, der mit einem Beitrag zur Ausdifferenzierung dieses stufenbasierten Kompetenzmodells beiträgt. Er ordnet die Fähigkeit, „[d]ie Grenze(n) zwischen Fiktion und Wirklichkeit erfassen und implizite Setzungen des Textes erkennen und hinterfragen [zu] können“ (Krahs 2018: 283) sowie die Fähigkeit „[k]omplexe Referenzformen erkennen und Thematisierungen der Grenze von Fiktion und Wirklichkeit reflektieren und diskutieren [zu] können“ (ebd.: 285) innerhalb der literarischen Kompetenz „[m]it fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen“ (ebd.) auf den Niveaustufen 3 und 4 an. Innerhalb des Modells von Schilcher und Pissarek bedeutet dies, dass die Fähigkeit zur Draufsicht eher von Jugendlichen der höheren Sekundarstufen erreicht werden könne. Entwicklungstheoretische Argumentationen und die damit einhergehenden Stufenmodelle sind, insbesondere wenn sie nicht evidenzbasiert sind, mit größter Vorsicht zu betrachten, weil sie biologische Plausibilität vorgeben und sozialisationsbedingte Faktoren oft trotz einer gewissen Awareness ignorieren. Sie erwecken zwar den Anschein einer hohen Praktikabilität in der Lehramtsausbildung, führen aber oft dazu, die demokratischen Bildungspotenziale, die Literatur eigentlich hätte, zu ignorieren. Dahingehend haben jüngst Alex Aßmann und Jens Oliver Krüger mit der entwicklungstheoretischen Annahme gebrochen, Kinder verstünden in der Grundschule inner- wie außerliterarisch keine Ironie. Sie konnten nachweislich zeigen, dass es zweifelsohne möglich ist, das Ironieverständnis auch bei Kindern systematisch zu schulen und sie es auch literarisch erkennen zu lassen (vgl. Aßmann/Krüger 2011). Diese Überlegungen lassen sich auch auf das kritische Lesen von literarischen Texten übertragen, handelt es sich doch auch beim Ironieverständnis um ein Lesen gegen den Strich. Texte selbst geben zwar hinsichtlich ihrer Struktur und ihres Inhalts Hinweise auf mögliche Rezeptionen, wie diese aber tatsächlich

gelesen werden, kann nur durch empirische Beobachtungen in konkreten Lesesituationen eruiert werden.

Achtens ist die demokratische Funktion des frühen Redens über statt der Kultivierung einer Kultur des Verschweigens, Verdrängens bzw. Ignorierens ein wichtiger Bestandteil der Überlegungen Fromms (vgl. Fromm 2012: 179–181). In diesem Sinne wäre ein kritisches und historisch einordnendes Lesen problematischer Texte, die ja da sind, Teil einer „Gedächtnispolitik“, die die „traumatischen Erfahrungen der Opfer“ (Hofmann 2022: 4) in den Mittelpunkt stellt. „Marginalisierte oder gar getilgte Erinnerungen [...]“ würden in einem derartigen Unterricht „erzähl- und erinnerbar gemacht“ (Nagy 2020: 74). Solange angenommen wird, „Verdrängung und Verleugnung wären für irgendetwas gut, so lange wird das Leid eher gefördert als verringert. [...] Das ist das schwierige der Gefühlserbschaft, mit der die Kriegsenkel von Kindesbeinen an zu tun haben. Bis heute.“ (Meyer-Legrand 2021: o. S.) Deutschland ist ein Land des Verdrängens. Zwar gab es seit den 68ern immer wieder Wellen der Aufklärung deutscher Verbrechen, aber trotzdem sind die Kriegsenkel und Kriegsurenkel bis heute traumatisiert. Die Gesellschaft muss ihre vom Kolonialismus und Nationalsozialismus ausgehenden, unverarbeiteten intergenerationalen Traumata aufarbeiten. Diese Aufarbeitung sollte schon im Kindesalter beginnen, um das Verdrängte gar nicht erst zu Tabuthemen werden zu lassen. Um gegen die Depression der Kriegsenkel anzukämpfen, die der deutschen Gesellschaft „bleiern in die DNA gegossen“ wurde, müssen „die Kriege unserer Großeltern“ (Rönne 2016: 61) verarbeitet werden. Ein Unterricht, in dem offen über die historischen und weiterhin anhaltenden Ismen gesprochen wird, die über Jahrhunderte selbstverständlicher Bestandteil von Literatursprache geworden sind, kann zu diesem Anliegen beitragen. Natürlich wird Gedächtnispolitik auch von Texten geleistet, denen es gelingt, auf verletzende Sprache zu verzichten (z. B. *Das Wort, das Bauchschmerzen macht* von Nancy J. Della) oder in komplexer Weise von Microaggressions zu erzählen (z. B. *1000 Serpentina Angst* von Olivia Wenzel). Unser Argument zielt nicht darauf, diese Texte gegenüber den problematischen Texten zu vernachlässigen oder gar zu suggerieren, eine Geschichte der Gewalt nachzuvollziehen werde nur über das Lesen ‚weißer Männer‘ ermöglicht. Das Argument setzt vielmehr an der Beobachtung an, dass problematische Texte (bislang noch) da sind und ein

Aufarbeiten dieser Texte zugunsten einer machtkritischen Gedächtnispolitik daher im schulischen Kontext vonnöten ist.

Neuntens kann die Frage, ob es richtig ist, mit Kindern über Ismen in und außerhalb der Literatur zu sprechen, nur aus einer privilegierten Position heraus gestellt werden. Die in Bezug auf die Ismen Privilegierten haben nicht unbedingt den Zwang, über die mit den Ismen einhergehenden Probleme zu sprechen, schlichtweg, weil sie nicht negativ davon betroffen sind. Nur weil es didaktisch unverfänglicher ist, nur noch über Texte zu sprechen, die das Aufbrechen der Ismen bereits werkimmanent leisten, ist dies noch kein hinreichender Grund, sich aus der Verantwortung zu ziehen, über die in der literarischen und nicht-literarischen Wirklichkeit enthaltenen Ismen zu sprechen.

Zehntens lassen sich verschiedene literarische Teilkompetenzen (vgl. dazu einfürend Schilcher/Pissarek 2018) der Kinder schulen. So lernen Kinder durch das kritische Lesen ~istischer Texte, dass die Darstellung von Figuren in der Literatur und die Wahrnehmung von Menschen außerhalb der Literatur reziprok aufeinander bezogen sind und können Literatur zunehmend auch als ein historisches Produkt wahrnehmen und kritisieren. Sie lernen literarische Texte auch kritisch zu hinterfragen und erfahren ästhetische Strategien als etwas Gemachtes. Die sprachliche Gestaltung eines Textes kann zunehmend in den Mittelpunkt der kindlichen Wahrnehmung rücken: Sie lernen, dass Sprache nicht unschuldig ist und kein Instrument, um Dinge wertneutral zu beschreiben. Und sie entwickeln die Fähigkeit, über Literatur in distanzierter Weise zu sprechen. Die mögliche Schulung der Teilkompetenzen ist also vielfältig.

3 Fazit

Mit dem Beitrag haben wir deutlich zu machen versucht, wie stark gegenwärtig die Verunsicherung in Bezug auf den Kanon ist, wie polarisierend die Debatten um das Aussortieren verlaufen und sich in Schlagabtauschen verfangen und wie komplex und heikel es auch ist, Positionen innerhalb der *Cancel Culture*-Debatte zu beziehen. Umso wichtiger erachten wir es, eine Position innerhalb der *Cancel Culture*-Debatte zu suchen und in einer Differenziertheit

einzunehmen, wie es dem Gegenstand angemessen ist, sowie sich darum zu bemühen, diese Haltung in den öffentlich-medialen Diskurs zurückzuspielen. Trotz der Komplexität und Ambivalenz, die ein Positionieren mit sich bringt, haben wir zahlreiche Gründe stark gemacht, Texte, die aus demokratischer Perspektive problematisch sind, nicht auszusortieren. Abschließend möchten wir betonen, dass den Argumenten eine Bedingung vorausgeht: Lehr-Lernsettings müssen gewährleisten können, diese Texte diskriminierungskritisch im Unterricht zu verhandeln, d. h. es bedarf fachspezifischer Unterrichtsmodellierungen und Konzeptionen für Lehr-Lernsettings, die Sorge tragen, Zugänge zu den ästhetischen Texten und Medien jenseits der sozialen Situierung von Lehrkräften und Lernenden verletzungsfrei und zuschreibungsreflexiv zu öffnen. Wird diese Voraussetzung nicht beachtet, sondern als identitätspolitischer Wahn abgetan, bleibt nur das Plädoyer des Aussortierens. Konkrete Ideen für Alternativen zum Aussortieren versammeln die nachfolgenden Beiträge. Sie setzen an der Komplexität des Debattenstandes an, erklären situierte Lese- und Textverstehenswege als relevant und machen es sich zum Ziel, Diskriminierung durch Literatur zu vermeiden und ein Bewusstsein für die Durchsetzung von Literatur mit Ismen – in welchem Spannungsfeld zwischen Machtaffirmation und Subversion die Erzählwelten auch immer stehen – zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- DELLA, NANCY J. (2023): *Das Wort das Bauchschmerzen macht. Empowerment für Kinder*. Unter Mitarbeit von Rina Rosentreter und Tsepo Andreas Bollwinkel Keele. 3. Auflage. Münster: edition assemblage.
- GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON (1790): *Torquato Tasso. Ein Schauspiel*. Leipzig: bei Georg Joachim Göfchen. Online verfügbar unter https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/goethe_torquato_1790?p=10 (letzter Zugriff: 28.2.2024).
- WENZEL, OLIVIA (2020): *1000 Serpentinaen Angst*. Roman. Originalausgabe. Frankfurt/M.: Fischer.

Sekundärliteratur

- ANZ, THOMAS (2004): „Bildung durch Wissenschaft. Die Germanistik und ihre Öffentlichkeiten.“ In: *literaturkritik.de*. Online verfügbar unter <https://literaturkritik.de/id/7523> (letzter Zugriff: 27.02.2024).
- AßMANN, ALEX/KRÜGER, JENS OLIVER (2011): „Ironie in der Pädagogik. Annäherungen und Perspektiven.“ In: Dies. (Hg.): *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie*. Weinheim: Juventa, S. 7–25.
- AUMA, MAISHA-MAUREEN: „Kulturelle Bildung in pluralen Gesellschaften: Diversität von Anfang an! Diskriminierungskritik von Anfang an!“ Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-pluralen-gesellschaftendiversitaet-anfang-diskriminierungskritik-anfang> (letzter Zugriff: 01.03.2024).
- BAKMAZ, ALEKSANDRA (2023): Rassismus-Streit um Abi-Lektüre: „Als Bildungsinstitutionen müssen wir uns damit auseinandersetzen, wem wir da was zumuten.“ *News4TEACHERS. Das Bildungsmagazin*. Online verfügbar unter <https://www.news4teachers.de/2023/03/rassismus-debatte-um-abitur-pflichtlektuere-als-bildungsinstitutionen-muessen-wir-uns-damit-auseinandersetzen-wem-wir-da-was-zumuten> (letzter Zugriff: 01.07.2023).
- BECKER, KARINA/HOFMANN, MICHAEL (Hg.) (2023): *Rassismussensibler Literaturunterricht. Grundlagen, Dimensionen, Herausforderungen, Möglichkeiten*. Würzburg: Königshausen & Neumann (Studien zu einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik, 4).
- BECKER, KARINA/KOFER, MARTINA (2022): „Zur Intersektionalität von Gender und Race.“ In: Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hg.): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. DOI 10.46586/SLLD.223 (SLLD^B), S. 69–83.
- BIEKER, NADINE/SCHINDLER, KIRSTEN (2023): *Deutschdidaktik und Geschlecht. Konzepte und Materialien für den Unterricht*. Unter Mitarbeit von Kay Busch. Bielefeld: UTB (utb Deutschdidaktik, Schulpädagogik, 6020).
- BIERWIRTH, MAIK/LEISTERT, OLIVER/WIESER, RENATE (Hg.) (2010): *Ungeplante Strukturen. Tausch und Zirkulation*. Paderborn/München: Fink (Schriftenreihe des Graduiertenkollegs „Automatismen“).

- BLEUMER, HARTMUT (2012): „Immersion im Mittelalter. Zur Einführung“. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 42, S. 5–15. DOI: 10.1007/BF03379684.
- BLUNT, JASMIN (2023): *Brief ans Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*. Ulm.
- BOGER, MAI-ANH (2016): „The Trilemma of Anti-Racism.“ In: Dada, Anum/Kushal, Shweta (Hg.): *Whiteness Interrogated*. Oxford: Inter-Disciplinary Press, S. 79–87.
- BOGER, MAI-ANH (2018): *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatische Inklusion zum Mitdenken*. Dissertation. Münster: edition assemblage (Theorie der trilemmatischen Inklusion, 4).
- BRENDEL-KEPSEK, INA/HEISER, INES/KÖNIG, NICOLA (2020): *Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*. Unter Mitarbeit von Eva Maus, Sebastian Tatzel und Dominik Achtermeier. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- BRÜNING, CHRISTINA et al. (2023): „Protestschreiben von Professor*innen gegen Wolfgang Koeppens Tauben im Gras als Lektüre im Abitur“. In: *Instagram*. Online verfügbar unter https://www.instagram.com/p/Cp3E7BYLi_M/?utm_source=ig_embed&utm_campaign=loading (letzter Zugriff: 29.06.2023).
- BUBLITZ, HANNELORE/MAREK, ROMAN/STEINMANN, CHRISTINA L./WINKLER, HARTMUT (2010): „Thesenbaukasten zu Eigenschaften, Funktionsweisen und Funktionen von Automatismen. Teil 2“. In: Dies. (Hg.): *Automatismen*. Paderborn: Fink, S. 99–128.
- BUTLER, JUDITH (2006): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DAHRENDORF, RALF (1977): *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*. 5. Auflage. München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- DANNECKER, WIEBKE (2020): *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- DANNECKER, WIEBKE/SCHINDER, KIRSTEN (Hg.) (2022): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. DOI 10.46586/SLLD.223 (SLLD^B).
- DAUB, ADRIAN (2023): Von verzerrten Evidenzen und moralischer Panik. In: *APuZ* 73 (43–45), S. 48–53.

- DAWIDOWSKI, CHRISTIAN/WROBEL, DIETER (Hg.) (2013): *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven*. 2. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider (Diskussionsforum Deutsch, 22).
- DOMAINKO, ANNIKA/HEYL, TOBIAS/KESSLER, FLORIAN/LENDLE, JO/OSWALD, GEORG M. (Hg.) (2023): *Canceln. Ein notwendiger Streit*. München: Hanser.
- Dpa (2024): „Übersetzungsdebatte um Amanda Gormans Gedichte“. In: *FR*, 26.03.2024. Online verfügbar unter <https://www.fr.de/ratgeber/medien/uebersetzungsdebatte-um-amanda-gormans-gedichte-zr-90262803.html> (letzter Zugriff: 30.04.2024).
- EGGERS, MAUREEN (2005): „Rassifizierung und kindliches Machtempfinden. Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene von Identität“. Online verfügbar unter https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00002289/Dissertation_Maureen_Eggers.pdf (letzter Zugriff: 5.10.2021).
- EGGERS, MAUREEN MAISHA/KILOMBA, GRADA/PIESCHE, PEGGY/ARNDT, SUSAN (2005): „Konzeptionelle Überlegungen“. In: Dies. (Hg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weisheitsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast, S. 11–13.
- ERLENKÄMPER, JONAS (2022): „Winnetou als Opfer der Cancel Culture. So gewinnen Eiferer.“ In: *Berliner Morgenpost*. Online verfügbar unter <https://www.morgenpost.de/vermishtes/article236228453/winnetou-cancel-culture-ravensburger-kommentar.html> (letzter Zugriff: 27.02.2024).
- ERLL, ASTRID (2005): „Literatur als Medium des kollektiven Gedächtnisses“. In: Erll, Astrid (Hg.): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Stuttgart: Metzler, S. 143–166.
- FEREIDOONI, KARIM/SIMON, NINA (2018): „Rassismuskritische Fachdidaktik“. In: Fereidooni, Karim/Hein, Kerstin/Kraus, Katharina (Hg.): *Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis – Beiträge für die Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann, S. 17–30.
- Frankfurter Buchmesse 2021: „Cancel Culture und Trigger Warnung: Müssen literarische Texte heutigen Erwartungen angepasst werden?“ Podiumsdiskussion. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=0u9Bbzq7bOk&t=34s> (letzter Zugriff: 28.02.2024).
- FROMM, ERICH (2012): *Die Furcht vor der Freiheit*. München: dtv.

- GARBE, CHRISTINE (2014): „Mädchen lesen gern – Jungen auch? Unterschiede im Leseverhalten und in Leseleistungen von Jungen und Mädchen erkennen und berücksichtigen.“ In: *Grundschulunterricht Deutsch* 61, Heft 2, S. 4–7.
- GEIER, ANDREA (2021): „Relevante Literaturwissenschaft. Einführung.“ Online verfügbar unter <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Relevanz+der+literaturwissenschaft#fpstate=ive&vld=cid:538385ca,vid:0pm5eL2t6AI,st:0> (letzter Zugriff: 27.02.2024).
- GÖZEN, JIRÉ EIMINE (2021): „Wissenschaftsfreiheit. Identitätspolitik mit anderen Mitteln. Wessen Freiheit soll geschützt werden? – Essay.“ In: *APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte*. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/wissenschaftsfreiheit-2021/343226/identitaetspolitik-mit-anderen-mitteln/> (letzter Zugriff: 27.02.2024).
- HAAS, GERHARD (1988): „Das Elend der didaktisch ausgebeuteten Kinder- und Jugendliteratur.“ In: *Praxis Deutsch* 89, S. 3–5.
- HAHN, HEIDI/LAUDENBERG, BEATE/RÖSCH, HEIDI (Hg.) (2015): „*Wörter raus!?*“ Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- HAUENSTEIN, HANNO (2024): Nancy Fraser über Ausladung von Uni Köln: „Wird der deutschen Wissenschaft erheblichen Schaden zufügen.“ In: *Frankfurter Rundschau*, 11.04.2024. Online verfügbar unter <https://www.fr.de/kultur/gesellschaft/deutschen-wissenschaft-erheblichen-schaden-zufuegen-nancy-fraser-ueber-ausladung-von-uni-koeln-dieser-vorgang-wird-der-92992311.html> (letzter Zugriff: 06.05.2024).
- HEIM, MAXIMILIAN (2024): Bayerisches „Genderverbot“: So bewertet es der Rechtsschreibrat. In: *BR24*, 05.04.2024. Online verfügbar unter <https://www.br.de/nachrichten/bayern/genderverbot-bayern-so-bewertet-es-der-rechtsschreibrat,U8m7zi6> (30.04.2024).
- HEISER, INES (2023): „Same, same – but different. Überlegungen zur Textauswahl für den Literaturunterricht unter intersektionaler Perspektive.“ In: Abrego, Verónica/Henke, Ina/Kießling, Magdalena/Lammer, Christina/Leuker-Pelties, Maria-Theresia (Hg.): *Intersektionalität und erzählte Welten: literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven*. Darmstadt: wbg Academia, S. 403–421. DOI: 10.21248/gups.73888.
- HOCHSTADT, CHRISTIANE/OLSEN, RALPH (Hg.) (2019): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim/Basel: Beltz (Pädagogik).

- HOFMANN, MICHAEL (2022): „Mehr Sprachen, mehr Kulturen, neue Texte. Vorschläge für einen schulischen Kanon einer neuen Weltliteratur“. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 8, S. 1–17. Online verfügbar unter <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2022/12/lr-2022-1-Hofmann.pdf> (letzter Zugriff: 27.02.2024).
- HOFMANN, MICHAEL/POHLMMEIER, INGA (Hg.) (2013): *Deutsch-türkische und türkische Literatur. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Oldenburg: De Gruyter (Studien zur deutsch-türkischen Literatur und Kultur, 2).
- HU Berlin (06.12.2023): Zur Absage des Vortrags „Geschlecht ist nicht (Ge)schlecht: Sex, Gender und warum es in der Biologie zwei Geschlechter gibt“ bei der Langen Nacht der Wissenschaften 2022. Stellungnahme der Humboldt-Universität zu Berlin. Nietzsche, Boris. Online verfügbar unter <https://www.hu-berlin.de/de/pr/nachrichten/juli-2022/nr-23125> (letzter Zugriff: 30.04.2024).
- HURRELMANN, BETTINA (1980): „Kinderliteraturforschung als literaturwissenschaftliche Pragmatik“. In: Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Kinderliteratur und Rezeption. Beiträge zur Kinderliteraturforschung zur literaturwissenschaftlichen Pragmatik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 1–52.
- KAMHUBER, SIMONE (2022): „Umstrittener Partysong. Der Oberbürgermeister tanzt mit“. In: *Süddeutsche Zeitung* 14.07.2022. Online verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/bayern/wuerzburg-verbot-layla-schuchardt-ob-1.5621468> (letzter Zugriff 27.02.2024).
- KENNETH, CLARK/KENNETH, BANCROFT/CLARK, PHIPPS MAMIE: „The Doll Test“. Online verfügbar unter <http://www.naacpldf.org/brown-at-60-the-doll-test> (letzter Zugriff: 5.10.2021).
- KIßLING, MAGDALENA (2020): *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Bielefeld: Aisthesis (Postkoloniale Studien in der Germanistik, 10).
- KIßLING, MAGDALENA (2023): „Deutschdidaktik und Wissenschaftskommunikation. Thesen zu einem latenten Verhältnis am Beispiel der Tauben im Gras-Debatte“. In: *Didaktik Deutsch* 55, S. 3–9. DOI: 10.21248/dideu.687.
- KLIEWER, ANNETTE (2023): „Das N-Wort vermeiden? Critical Whiteness und Ödön von Horváths *Jugend ohne Gott* im Literaturunterricht der Mittelstufe“. In: Becker, Karina/Hofmann, Michael (Hg.): *Rassismussensibler Literaturunterricht. Grundlagen, Dimensionen, Herausforderungen, Möglichkeiten*. Würzburg: Königshausen

- und Neumann, S. 295–310 (Studien zu einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik, 4).
- KÖHLER, SIGRID (2023): „Aus Fehlern darf gelernt werden“. In: *TAZ*. <https://taz.de/Rassismus-in-Tauben-im-Gras/!5921779/> (letzter Zugriff: 30.06.2023).
- KRAH, HANS (2018): „Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen“. In: Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Hohengehren: Schneider, S. 261–288.
- KRAMMER, STEFAN/MALLE, JULIA (Hg.) (2019): *Inklusion. Deutschunterricht der Vielfalt*. Innsbruck: StudienVerlag (ide – informationen zur deutschdidaktik, 4).
- KREISKOTT, MISCHA (2023): „Tauben im Gras“ als Abi-Lektüre: „Eine gewisse Robustheit gehört dazu“. In: *NDR*. Online verfügbar unter <https://www.ndr.de/kultur/Tauben-im-Gras-als-Abi-Lektuere-Eine-gewisse-Robustheit-gehört-dazu,koepen114.html> (letzter Zugriff: 30.06.2023).
- KRUSE, IRIS/KANNING, JULIAN (2023): „Nie wieder! Plädoyer für eine Fragen-generierende-Didaktik-des-staunenden-Erschreckens mit literarästhetisch anspruchsvollen Bilderbüchern zum Holocaust“. In: Dies. (Hg.): „*So viel Größenwahn muss sein!*“ *Kinderliteratur – Schule – Gesellschaft*. München: Kopaed, S. 103–130.
- lisajohanna21: *Ein Beitrag zur Debatte um den Roman „Tauben im Gras“*. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=fwckjx0Q5lM> (letzter Zugriff: 18.06.2024).
- LUNDT, BEA/THOLEN, TONI (Hg.) 2013: „*Geschlecht*“ in der Lehramtsausbildung. *Die Beispiele Geschichte und Deutsch*. Münster: Lit Verlag (Historische Geschlechterforschung und Didaktik).
- MAGIRIUS, MARCO/SCHERF, DANIEL/STEINMETZ, MICHAEL (2022): „Lernunterstützung im Literaturgespräch: Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts“. In: *SLLD*^Z (2). DOI: 10.46586/SLLD.Z.2022.9552.
- MANGOLD, IJOMA (2023): „An ihren Worten sollt ihr sie erkennen!“ In: Dardan, Asal/Daub, Adrian/Engelmeier, Hanna et. al. (Hg.): *Canceln. Ein notwendiger Streit*. München: Hanser, S. 9–16.
- MARINIĆ, JAGODA (2022): „Sie sprechen mir aus der Seele!“ – Leser reagieren auf Kolumne zu Winnetou-Diskussion“. In: *Stern*, 30.08.2022. Online verfügbar unter <https://www.stern.de/gesellschaft/jagoda-marinic-ueber-die-winnetou-debatte--32677990.html> (letzter Zugriff: 13.04.2024).

- MEISOLL, ASTRID (2023): „Rassismus: Ulmer Lehrerin will wegen Roman nicht mehr unterrichten“. In: *SWR Aktuell*, 11.03.2023. Online verfügbar unter <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/pflichtlektuere-tauben-im-gras-petition-wegen-rassismus-100.html> (letzter Zugriff: 13.02.2024).
- MEYER-LEGRAND, INGRID (2021): *Die Kraft der Kriegsenkel. Wie Kriegsenkel heute ihr biografisches Erbe erkennen und nutzen*. München: europa.
- MÜLLER, KARLA/KRAH, HANS/DECKER, JAN-OLIVER/SCHILCHER, ANITA (Hg.) (2016): *Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen – Analysen – Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider.
- NAGY, HAJNALKA (2020). „Die Geschichte des/der Anderen. Zum Umgang mit dem österreichischen Täter-Opfer-Gedächtnis bei Maja Haderlap und Hamid Sadr“. In: Binder, Eva et al. (Hg.): *Opfernarrative in transnationalen Kontexten*. Berlin/Boston: DeGruyter, S. 73–92.
- NAGY, HAJNALKA (2021): „Entfremdung des ‚weißen‘ Blicks. Globales Lernen und postkolonial orientierter Literaturunterricht“. In: *Global Citizenship Education und Deutschdidaktik* (ide – informationen zur deutschdidaktik, 4), S. 34–43.
- NEUMEYER, HARALD (2013): „Diskurs“. In: Borgards, Roland/Neumeyer, Harald/Pethes, Nicolas/Wübben, Yvonne (Hg.): *Literatur und Wissen: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler, S. 32–36.
- OOMEN-WELKE, INGELORE (1994): „Umriss einer interkulturellen Didaktik für den gegenwärtigen Deutschunterricht“. In: Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Brückenschlag. Von anderen lernen – miteinander handeln. Deutsch im Gespräch*. Stuttgart: Klett, S. 170–180.
- PFISTER, RENÉ (2023): „Wie die Meinungsfreiheit zum Problemfall erklärt wird“. In: *APuZ* 73 (43–45), S. 42–47.
- RÖNNE, RONJA VON (2016): *Wir kommen*. Berlin: Aufbau.
- RÖSCH, HEIDI (2000): *Jim Knopfist (nicht) schwarz. Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- RÖSCH, HEIDI (2015): „Rassistisches, rassismuskritisches, post-rassistisches Erzählen in der Kinder- und Jugendliteratur (KJL)“. In: Hahn, Heidi/Laudenberg, Beate/Rösch, Heidi (Hg.): „Wörter raus!“ *Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 48–65.
- RÖSCH, HEIDI (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler (Lehrbuch). DOI: 10.1007/978-3-476-05548-4.

- SCHERNTHANER, JULIAN (2020): „Liebe Menschen“: Stuttgart will künftig alle Anreden gendern. In: Freilich, 03.08.2020. Online verfügbar unter <https://www.freilich-magazin.com/politik/liebe-menschen-stuttgart-kuhn-will-kuenftig-alle-anreden-gendern> (letzter Zugriff: 06.05.2024).
- SCHILCHER, ANITA/PISSAREK, MARKUS (Hg.) (2018): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Hohengehren: Schneider, S. 261–288.
- SCHMIDT, MAREIKE (2020): *Vielfalt von Anfang an! Warum interkulturelle Bildung(sarbeit) bereits in Kindergarten und Grundschule wichtig ist*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. DOI: 10.18442/135.
- SCHÖNECKER, DIETER (2018): „Darf man mit Sarrazin diskutieren?“ In: FAZ, 07.11.2028. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/streit-ueber-meinungsfreiheit-an-der-universitaet-siegen-15876029.html> (letzter Zugriff: 30.04.2024).
- SPINNER, KASPAR H. (2006): „Literarisches Lernen“. In: *Praxis Deutsch* 33 (200), S. 6–16.
- SPIVAK, GAYATRI CHAKRAVORTY (2017): „What Time is it on the Clock oft the World?“ Vortrag im Rahmen der Akademie des Verlernens bei den Wiener Festwochen am 13.05.2017. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=f199qcIDZxw&t=166s> (letzter Zugriff: 28.02.2024).
- STEINBRENNER, MARCUS/WIPRÄCHTIGER-GEPPERT, MAJA (2006): „Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs“. In: *Literatur im Unterricht* 7 (3), S. 227–241.
- VILLA, PAULA-IRENE/TRAUNMÜLLER, RICHARD/REVERS, MATTHIAS (2021): „Lässt sich ‚Cancel Culture‘ empirisch belegen?“ In: *APuZ* 71 (46), S. 26–33.
- WINKLER, IRIS (2015): „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht“. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 2 (2), S. 155–168. Online verfügbar unter http://leseraeume.de/?page_id=308 (letzter Zugriff: 17.06.2024).
- WOLTERS, RAYMOND (2008): *Race and Education 1954–2007*. Columbia/London: University of Missouri Press.
- ZDF-Reportage „Schweig, alter weißer Mann“. *Youtube*. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=7QS4FsrM5Sw> (letzter Zugriff: 18.06.2024).

„Ein bisschen Utopie, bitte“¹

Warum Bilderbücher zum Thema Dis_Ability nicht in jeder Hinsicht ‚inklusiv‘ sein können – und es vielleicht auch nicht sein müssen

1 Problemaufriss: Warum sollten wir den Einsatz ‚problematischer‘ Texte im Literaturunterricht überhaupt in Erwägung ziehen?

Thema des vorliegenden Beitrags ist die (Nicht-)Eignung literarischer Texte für einen inklusiven Literaturunterricht, der sich u. a. durch eine diskriminierungssensible Gegenstandswahl auszeichnet. Das Adjektiv ‚diskriminierungssensibel‘ verweist dabei auf den Anspruch, nicht nur unterschiedliche fachliche Lernvoraussetzungen, sondern auch die unterschiedliche soziale Positioniertheit der Lernenden² bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen und eine Reproduktion diskriminierender Strukturen im Unterricht zu verhindern (Leiß 2022; Rösch 2019: 71). Die Frage nach der Eignung bzw. nach sinnvollen Eignungskriterien soll daher auf Texte bezogen werden, die grundsätzlich das Potenzial haben, mittels ästhetischer Strategien körperbezogene Normalitätskonstruktionen und diskriminierende Strukturen zu schwächen, die aber zugleich aus diskriminierungssensibler Sicht problematisch sind.

Zur Präzisierung der Fragestellung und zur Formulierung einer Leitthese beziehe ich mich hier auf ein konkretes Textbeispiel, das später noch einmal

.....

- 1 Kollodzieyski 2022: o. S.
- 2 Simon und Fereidooni (2022: 4) weisen im Zusammenhang mit einer rassismuskritischen Fachdidaktik darauf hin, dass auch die Positionierung der Lehrperson und entsprechende Erfahrungen zu berücksichtigen sind. Dies gilt auch mit Blick auf andere Differenzkategorien wie Dis_Ability.

vertiefend aufgegriffen wird: das Bilderbuch *Was soll ich da erst sagen?* von Anja Drescher und Martin Baltscheit (2011). Es thematisiert Dis_Ability im Sinne „körperlicher und verkörperter Differenzen“ (Waldschmidt 2007: 69) auf eine Art und Weise, die auf Destigmatisierung und Solidarisierung mit den dargestellten Tierfiguren abzielt. Das Buch enthält jedoch eine Doppelseite, die gleich in zweifacher Hinsicht als Ausdruck symbolischer Gewalt³ gelesen werden kann (siehe Abb. 1): Zu sehen ist auf der rechten Seitenhälfte ein Adler, der am linken Flügel das oft als ‚Blindenbinde‘ bezeichnete Verkehrsschutzzeichen trägt und mit dem rechten Flügel einen Stock umgreift (vgl. Baltscheit/Drescher 2011: [23]). Auf der linken Seite berichtet eine anonyme Erzählstimme, wiedergegeben in schwarzer Schrift: „Bunt ist die Welt, // hat der Adler gehört“ (ebd.: [22]). Darunter ist in etwa doppelter Schriftgröße und in pinkfarbenen Lettern, durch Anführungszeichen markiert als direkte Rede des Adlers, zu lesen: „Schlimmer ist nur, // man wär geistesgestört.“ (ebd.)



Abb. 1: Baltscheit/Drescher 2011: [22f.].

.....
3 Zum Potenzial von Bourdieus Konzept der symbolischen Gewalt als Analyseinstrument für eine Soziologie der Behinderung vgl. Waldschmidt 2011.

Im Kontext eines diskriminierungssensiblen Literaturunterrichts ist die Doppelseite zum einen problematisch, insofern sie uns mit einer ableistischen Perspektive auf nicht Sehende konfrontiert bzw. eine solche Perspektive nahelegt. Aus dieser Perspektive heraus wird Blindsein per se als „schlimm“ (ebd.) bewertet und die Lebensweise der von Geburt an Blinden⁴ abgewertet. Problematisch ist der Bild-Schrifttext zum anderen, insofern er der symbolischen Diskriminierung von psychisch erkrankten Menschen zuarbeitet. Es gibt, so wird suggeriert, nichts Schlimmeres, als „geistesgestört“ (ebd.) zu sein. Es handelt sich also um eine literarische Kommunikation mit hohem Verletzungspotenzial, die bestehende Herrschaftsverhältnisse durch Reproduktion von ableistisch⁵ bzw. mentalistisch geprägten Topoi affirmiert.

Das Textbeispiel legt eine grundsätzliche Frage nahe: Gibt es gute Gründe, warum Lehrpersonen, die demokratischen Werten verpflichtet sind und ihren Unterricht diskriminierungssensibel planen, den Einsatz problematischer Bilderbücher überhaupt in Erwägung ziehen sollten? Warum nicht lieber Texte auswählen, die aus einer diskriminierungssensiblen Perspektive unproblematisch sind und den vielfältigen Lebenswelten, Bedürfnissen und Forderungen von Menschen mit abnormalen*⁶ Körpern, mit Behinderungs- und Diskriminierungserfahrung literarisch Ausdruck verleihen, ohne dabei diskriminierende Praxen der Unterscheidung und Bewertung zu reproduzieren?

.....

- 4 Dass der Adler von Geburt an blind ist, wird durch die Formulierung impliziert, er habe davon gehört, dass die Welt bunt sei. Er scheint dies also offensichtlich nie selbst wahrgenommen zu haben (vgl. Baltscheit/Drescher 2011: [22]).
- 5 Ableismus ist Voraussetzung für die diskursive Herstellung von Dis_Ability und meint ein Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster, das auf die „Nicht-/Erfüllung von Normalitätsanforderungen im Hinblick auf bestimmte kognitive und körperliche Fähigkeiten“ fokussiert und zur Naturalisierung, und Hierarchisierung von Unterschieden führt (Köbsell 2016: 93; vgl. auch Maskos 2010).
- 6 Der Asterisk hinter Wörtern wie behindert*, normal* oder abnorm* verweist nicht nur auf die Konstruiertheit dessen, was in einem bestimmten historischen und kulturellen Kontext als Normalität* gilt. Seine Funktion besteht primär darin, darauf aufmerksam zu machen, dass für jeden Kontext neu zu fragen ist, *wie* Normalität* (oder auch Behinderung* als eine bestimmte Form der Abweichung von der Normalität*) in einem konkreten Fall konstruiert ist. Dabei gilt es stets zu bedenken, dass die Norm* zwar sozial und diskursiv hergestellt ist, aber dadurch nicht weniger real und konkret in ihrer Wirkmacht.

Der Wunsch, sich auf solche Texte zu beschränken, ist naheliegend und die Überzeugung, dass dies möglich sei, ist weit verbreitet. Man begegnet ihnen – mehr oder weniger explizit formuliert – an vielen Orten im digitalen wie im analogen Raum, in Form von Empfehlungslisten⁷ und Buchrezensionen. Er begegnet uns im KIMI-Siegel für Vielfalt in der Kinder- und Jugendliteratur oder auch in den Fragen von Lehramtsstudierenden, in welchen literarischen Texten Behinderung* denn ‚richtig‘ dargestellt würde oder welche Texte denn nun wirklich ‚inklusiv‘ seien. Ich möchte hier allerdings die These aufstellen, dass es solche Texte nicht gibt – und auch nicht geben kann. Es geht also nicht darum, auf eine Angebotslücke im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur hinzuweisen. Die These lautet vielmehr, dass literarische Texte, die sich inhaltlich-thematisch für eine inklusionsorientierte Wertebildung eignen und dabei aus einer diskriminierungssensiblen Perspektive in jeder Hinsicht unproblematisch sind, aus logischen Gründen unmöglich sind.

Diese These wird im nächsten Abschnitt unter Rückgriff auf Mai-Anh Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion ausgeführt und auf das eingangs formulierte Erkenntnisinteresse rückbezogen (Abschnitt 2). Anhand dreier Beispielanalysen, welche die Theorie der trilemmatischen Inklusion als Analyseinstrument mit Perspektiven der Disability Studies verbinden (Abschnitt 3), werden mögliche Kriterien entwickelt, die im Rahmen einer diskriminierungssensiblen Textauswahl für den inklusiven Literaturunterricht in Anschlag gebracht werden könnten (Abschnitt 4).

2 Theorie der trilemmatischen Inklusion

Bei der Theorie der trilemmatischen Inklusion von Mai-Anh Boger handelt es sich um eine philosophische Meta-Theorie mit erziehungswissenschaftlichen Bezügen. Ihr Anspruch ist es, einen „Überblick über die Verständnisse,

.....

7 Hier nur einige Beispiellinks zu Empfehlungsseiten aus dem deutschsprachigen Raum, die teils von Einzelpersonen, teils von Non-Profit-Organisationen, Bibliotheken oder Verlagen gepflegt und unterstützt werden: <https://www.meinekinderbücher.de/empfehlungslisten/>; <https://www.ueberreuter.de/kimi-das-siegel-fuer-vielfalt/> (letzter Zugriff 22.03.2023).

Definitionen und Theoriezugänge zu Inklusion“ (Boger 2019: 10) zu geben und Orientierung zu schaffen, indem sie eine systematische Verortung und das Inbezugsetzen verschiedener Verständnisse von Inklusion ermöglicht. Voraussetzung für die Anwendbarkeit im gegebenen Kontext ist ein bestimmtes Grundverständnis von Inklusion, ein begrifflicher Minimalkonsens: Inklusion als Programm wird verstanden als Ensemble von Antidiskriminierungsstrategien, Inklusion als Zustand ist dementsprechend „synonym zu Differenzgerechtigkeit (oder ex negativo: Nicht-Diskriminierung/Diskriminierungsfreiheit)“ (Boger 2017: o.S.). Zu betonen ist, dass Diskriminierung bzw. Diskriminierungsfreiheit nicht auf eine bestimmte Differenzkategorie (etwa Dis_Ability) bezogen wird. Die Theorie ist also anwendbar auf alle politischen oder pädagogischen Positionen und Agenden, die gegen Diskriminierung zielen (Boger 2019: III) und erlaubt deren Verortung in Relation zu drei möglichen politischen Einsatzpunkten: Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion.

Empowerment umfasst „sämtliche Forderungen und Wünsche, die darauf zielen, seiner selbst bemächtigt zu sein“ (Boger 2015: 52). Politische Forderungen im engeren Sinne sind damit ebenso gemeint wie der Wunsch nach einem positiven Selbstbild und persönlicher Autonomie (vgl. ebd.). Aus Perspektive der jeweils privilegierten Position geht es bei diesem Aspekt von Antidiskriminierung „um die Fähigkeit, sich mit den Betroffenen solidarisch zu zeigen, zu lernen nicht nur für die eigenen, sondern auch für die Rechte der Anderen einzustehen“ (ebd.). Dies erfordert eine Aufmerksamkeit für Diskriminierungsprozesse, was wiederum an das Reflektieren der eigenen Privilegien geknüpft ist (vgl. ebd.).

Normalisierung umfasst „sämtliche Forderungen und Wünsche, die darauf zielen, [...], ‚ganz normal behandelt‘ zu werden und/oder die gleichen Rechte, Möglichkeiten, Pflichten, Privilegien zu haben wie die Normalen auch“ (Boger 2015: 52f.). Dabei betont Boger, dass Normalisierung trotz der Probleme, die mit sozialen Konstruktionen des Normalen* verbunden sind, „neben der repressiven immer auch eine ermöglichende Seite“ hat (ebd.: 53), weshalb „Inklusion ohne solche Normalisierungen nicht gelingen“ könnte (ebd.).

Dekonstruktion schließlich umfasst „sämtliche Forderungen und Wünsche, die darauf zielen, die Konstruktionen, die die Welt in binäre Codes teilen,

zu erodieren [...] oder mindestens zu irritieren oder zu flexibilisieren“ (ebd.), um Formen symbolischer Gewalt, die mit diesen binären Kategorisierungen verbunden sind, entgegenzuwirken (vgl. ebd.).

Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion als politische Einsatzpunkte entsprechen dabei drei empirisch rekonstruierten „Grundformen des Begehrens diskriminierter Subjekte“ (Boger 2019: I).⁸ Da alle drei Grundformen von Menschen artikuliert werden, die negativ von Diskriminierung betroffen sind, sind auch die drei entsprechenden politischen Einsatzpunkte legitim und werden innerhalb der Theorie nicht hierarchisiert.

Allerdings ist es unmöglich, allen drei Formen des Begehrens nach Nichtdiskriminierung gleichzeitig gerecht zu werden. Eine der zentralen Thesen Bogers lautet nämlich, dass sich das Verhältnis der drei Grundformen zueinander logisch als Trilemma beschreiben lässt: Jeweils zwei Formen des Begehrens nach Nichtdiskriminierung sind miteinander vereinbar, die jeweils dritte ist ausgeschlossen und wird unterdrückt. Grund dafür ist, dass Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion auf jeweils „unterschiedlichen Ontologien der Differenz“ (ebd.: 113) beruhen. So basiert z. B. der Empowerment-Ansatz auf einer „realistischen Ontologie, die es ermöglicht, Menschen *als* unterdrückte Subjekte und somit *als* Andere* anzuerkennen (E)“ (ebd.: IIf.; Hervorh. i. O.). Der Normalisierungsansatz (N) basiert auf der „Übernahme der normalisierten Ordnungskategorien“, die die Voraussetzung einer Normalisierung der Anderen* darstellt (ebd.: III). Und Dekonstruktion (D) wiederum beruht auf „verschiedenen Variationen nominalistischer (z. B. radikalkonstruktivistischer) Ontologien, die es [...] ermöglichen, das Bild von Andersheit* zu verschieben“ (ebd.).

.....

8 Empirisches Fundament der Theorie der trilemmatischen Inklusion ist eine Grounded Theory-Analyse. Ausgewertet wurden biografische Interviews, aber auch wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche Publikationen zu Inklusion im Sinne von Antidiskriminierung. Mittels Kartografierung durch Rhizombildung nach Deleuze und Guattari (1977a, b) identifiziert Boger „drei Knotenpunkte, an denen sich das Begehren, nicht diskriminiert zu werden, regelhaft verdichtet. Diese sind die Einsatzpunkte inklusiver/anti-diskriminierender Bewegungen“ (Boger 2019: I). Der Methodenteil des vierbändigen Werks (ebd.) ist online zugänglich.

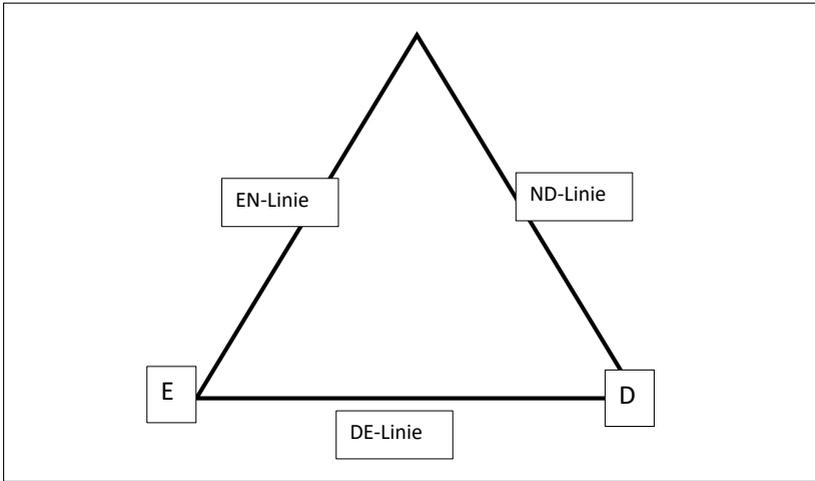


Abb. 2: Trilemma der Inklusion, eigene, vereinfachte Grafik in Anlehnung an Boger 2017: o.S.

Ordnet man die drei möglichen Einsatzpunkte Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion als gleichseitiges Dreieck an, ergeben sich drei Verbindungslinien (ND, DE und EN), die jeweils für drei unterschiedliche Paradigmen stehen (siehe Abb. 2). Jedes der Paradigmen impliziert eine andere Konzeptualisierung von Inklusion bzw. Antidiskriminierung und berücksichtigt dabei zwei der Einsatzpunkte, negiert aber die jeweils dritte Form des Begehrens nach Nichtdiskriminierung.

Greifen wir nun auf das Trilemma der Inklusion zurück, um literarische Texte zu analysieren, so müsste sich auch hier zeigen lassen, dass jede literarische Subversion diskriminierender Strukturen eine der drei Formen des Begehrens nach Nichtdiskriminierung ausschließt. Mit Boger kann also argumentiert werden, dass es das uneingeschränkt geeignete, in jeder Hinsicht inklusive Bilderbuch genauso wenig geben kann, wie das eine, umfassende Verständnis von Inklusion bzw. Antidiskriminierung. Es ist vielmehr von der Positionierung der Leser:innen innerhalb des Trilemmas abhängig, ob ein Text (bzw. eine Textpassage) als literarischer Ausdruck von Antidiskriminierung gelesen wird oder im Gegenteil Widerstand auslöst, Enttäuschung oder Wut hervorruft oder verletzend wirkt, weil er der jeweils individuellen Form des Begehrens nach Nichtdiskriminierung nicht entspricht.

Damit ist die Frage nach Gegenständen, die sich mit den Ansprüchen eines diskriminierungssensiblen Literaturunterrichts vereinbaren lassen, keinesfalls für obsolet erklärt. Akzeptiert man die Prämisse, dass jede Form von Antidiskriminierung in literarischen Texten notwendig eine der drei Grundformen des Begehrens nach Nichtdiskriminierung negiert, dass der in jeder Hinsicht inklusive literarische Text also ein Phantasma ist, verschiebt sich lediglich der Fokus bei der Beantwortung der Frage: Es gilt, Hinsichten zu unterscheiden, in welchen Texte problematisch sein können (deskriptiv) und Kriterien oder zumindest Beurteilungskategorien zu entwickeln, anhand derer aus der Menge der problematischen Texte jene herausgefiltert werden können, die dennoch als Gegenstände eines inklusiven Literaturunterrichts legitimierbar sind/sein könnten (normativ). Die Theorie der trilemmatischen Inklusion wird in diesem Sinne nicht nur als Instrument für die diskriminierungssensible Analyse dreier Bilderbücher genutzt, sondern auch als Heuristik, um solche Hinsichten und Beurteilungskategorien induktiv zu entwickeln.

3 Beispielanalysen

3.1 Baltscheit/Drescher (2011): *Was soll ich da erst sagen?*

Gegenstand der ersten Beispielanalyse ist das schon erwähnte Bilderbuch von Drescher und Baltscheit. Mit Blick auf die Frage nach Kriterien für eine diskriminierungssensible Textauswahl ist dieses Buch interessant, weil ihm trotz der oben beschriebenen Problematik durchaus diskriminierungskritisches Potenzial zugeschrieben werden kann. Um dies nachvollziehbar zu machen, sei zunächst die Grundstruktur beschrieben: Auf 13 Doppelseiten wird jeweils ein Tier vorgestellt, das mit Blick auf die Kategorien Dis_Ability bzw. Körper⁹

.....

9 Eine gewisse Sonderstellung kommt dem Huhn zu, das insofern „zu verzwick“ (Baltscheit/Drescher 2011: [24]) fühlt, als es sich in einen Wurm verliebt hat. Doch auch hier lässt sich Waldschmidts Konzept der verkörperten Differenz in Anschlag bringen – zumindest in seiner weiten Bedeutung „[a]ls unspezifischer Sammelbegriff“ für „die vielfältigen körperlichen, mentalen und psychischen Auffälligkeiten, denen gemeinsam ist, dass sie immer nur mittels des Körpers ausgedrückt und wahrgenommen werden können“ (Waldschmidt 2011: 90).

als besonders* inszeniert wird und das harte Schicksal beklagt,¹⁰ das aus dieser körperbezogenen Besonderheit* resultiert. Neben dem blinden Adler begegnen uns etwa der Elefant „mit dem zu kurzen Rüssel“, der sich nicht selbständig mit Wasser versorgen kann (Baltscheit/Drescher 2011: [2f.]), eine Giraffe „ohne Hals“ (ebd.: [4f.]); ein Chamäleon mit Albinismus, das sich nicht tarnen kann (ebd.: [18f.]), sowie ein grau gefiederter Pfau, der mit Depressionen zu kämpfen scheint („Die Tage sind grau, // der Glanz ist verblichen“), was der Pfau damit begründet, dass ihm das Alter die „Farben gestrichen“ habe (ebd.: [20f.]). Auf jeder Doppelseite befindet sich in der Ecke rechts unten eine Sprechblase mit den Worten „Was soll ich da erst sagen?“ Gesprochen werden diese Worte jeweils von dem Tier auf der nächsten Seite. Die Tiere versuchen sich also mit ihren körperbezogenen Defiziten gegenseitig zu überbieten.

Dieses Muster wird auf der 13. Doppelseite (ebd. [26f.]) partiell durchbrochen. Der Inhalt der Sprechblase lautet hier: „Und ich?“ (ebd.: [27]). Wer umblättert, sieht, dass der Sprecher dieser Worte ein Mensch ist, der dem Elefanten mit dem zu kurzen Rüssel zu trinken gibt (ebd. [28f.]). Diesen Akt der Solidarität kommentiert der Mensch mit den Worten: „Ich tu was ich kann. // Keine weiteren Fragen“ (ebd.: [28]). Auf der 15. Doppelseite (ebd. [30f.]), die in neun gleich große Panels unterteilt ist, sind schließlich noch einmal 12 der 13 Tiere abgebildet– und zwar jeweils zusammen mit anderen Tieren oder auch Menschen (siehe Abb. 3). In diesem Schlusstableau werden die Tiere nun nicht mehr als defizitäre, einsame und bemitleidenswerte Wesen inszeniert, sondern als Individuen in sozialen Zusammenhängen und Handlungen gezeigt, die geeignet zu sein scheinen, sowohl ihr physisches Überleben wie auch das psychische Wohlbefinden zu sichern. So werden etwa die Spinne ohne Beine, die Giraffe ohne Hals und der Biber „mit ohne Zähne“ (ebd.: [8]) zusammen mit Figuren abgebildet, die ihnen helfen.

.....

10 In zwei Fällen sprechen die Tiere nicht selbst: Im Falle des kleinen Nashorns, dessen Horn nicht seine Nase, sondern sein Hinterteil ziert, informiert uns die Erzählstimme darüber, dass diese Normabweichung „den Vater so quält“ (Baltscheit/Drescher 2011: [10]). Außerdem gibt es einen Hasen, der ebenfalls nicht über seine körperlichen Besonderheiten* klagt, denn er „spricht ohne Worte, // die Ohren sind taub“ (ebd.: [26f.]). Dass der Hase allerdings durchaus Grund zur Klage hätte, wird auf der Bildebene vermittelt: Im Hintergrund sieht man eine Jagdgesellschaft vorbeigaloppieren, die der Hase, der in aller Seelenruhe die Blumen vor seinem Bau gießt, offensichtlich auf Grund seiner Gehörlosigkeit nicht wahrnimmt.

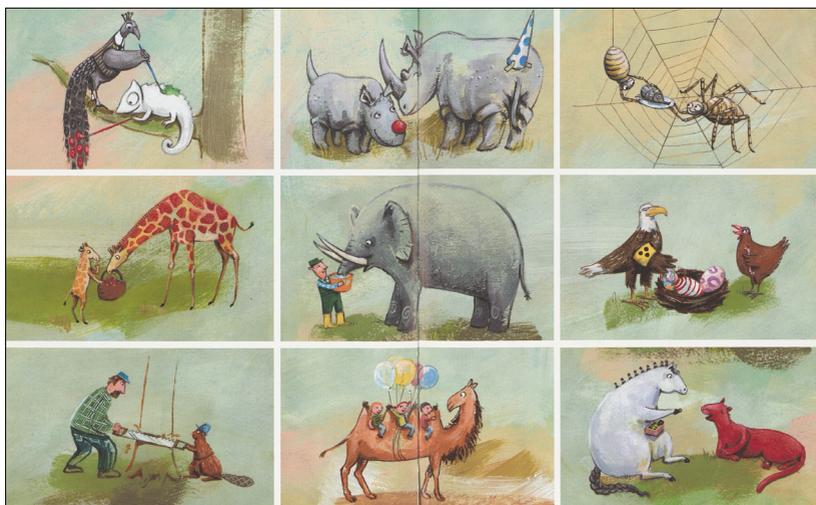


Abb. 3: Baltscheit/Drescher 2011: [30f.].

Fragt man nun danach, welche Formen des Begehrens nach Nichtdiskriminierung in dem Bilderbuch ihren ästhetischen Ausdruck finden, so scheint hier Empowerment im Vordergrund zu stehen. Denn der Text sensibilisiert für die besonderen* Bedürfnisse der besonderen* Tiere und fordert Solidarität mit ihnen ein. Hierfür wird auf den ersten 13 Doppelseiten insofern auf ableistische Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster zurückgegriffen, als die Tiere ausschließlich über ihre körperliche Abweichung* und deren negative Konsequenzen charakterisiert werden. Verstärkt wird diese narrative Essentialisierung durch den Umstand, dass die Tiere nicht bei ihrem Namen genannt werden, sondern nur als „Elefant mit dem zu kurzen Rüssel“ (ebd.: [2]) oder „Biber mit ohne Zähne“ (ebd.: [8]) eingeführt werden und dass sich ihre Defizite oft auf Merkmale beziehen, die für das jeweilige Tier als charakteristisch angesehen werden.

Die letzte Doppelseite (ebd.: [30f.]) allerdings könnte dem Einsatzpunkt Dekonstruktion zugeordnet werden. Unter diesen Einsatzpunkt im Trilemma werden alle Wünsche, Forderungen und Handlungen subsummiert, „die darauf zielen, die Konstruktionen, die die Welt in binäre Codes teilen, zu erodieren [...] oder mindestens zu irritieren oder zu flexibilisieren“ (Boger 2015: 53).

In diesem Sinnen kann das Schlusstableau in *Was soll ich da erst sagen?* als Versuch der Dekonstruktion genau jener diskriminierenden ableistischen Praxis der Unterscheidung gelesen werden, welche die Tiere offensichtlich selbst verinnerlicht haben:¹¹ einer Praxis, die dem Körper und seiner Funktionalität und Leistungsfähigkeit höchste Priorität zuspricht und die Abweichung von einer statistischen Körpernorm* mit der Exklusion aus der gesellschaftlichen Normalität* verknüpft. Zumindest einige der Panels lassen Kategorisierungen anhand einer binär, hierarchisch und statisch gedachten Unterscheidung zwischen normalen* und abnormalen*, zwischen nicht behinderten* und behinderten* Körpern auf einmal fragwürdig erscheinen. Durch die veränderten sozialen Kontexte, in welchen die Figuren gezeigt werden, werden Konzeptualisierungen von Abweichung* und Normalität* als Ergebnisse diskursiver Prozesse erkennbar – und somit auch als verhandelbar und veränderlich. Besonders eindrücklich ist hier das Beispiel der Nashörner: Der Sohn hat sich im Abschlusspanel eine rote Clownsnase auf die Schnauze gesetzt, der Vater trägt ein blau gepunktetes Papierhorn auf seinem Hinterteil: Durch diese karnevalistische Subversion ist die Unterscheidung zwischen dem normalen* und dem abnormalen* Nashorn nicht mehr möglich. Die Komik der Bildkommunikation ermöglicht es darüber hinaus, Distanz zu dieser potenziell gewaltvollen Unterscheidungspraxis aufzubauen und sie kritisch zu hinterfragen.

Der Rückgriff auf das Trilemma der Inklusion lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass jede Subversion diskriminierender Verhältnisse notwendig mit einem blinden Fleck einhergeht. Dies lässt sich auch für das untersuchte Bilderbuch bestätigen. Während der Text als literarische Inszenierung des Begehrens nach Empowerment und Dekonstruktion gelesen werden kann, wird das Begehren der Anderen* nach Teilhabe an einer Normalität* literarisch nicht ausgestaltet. Denn dort, wo durch die Dekonstruktion der binären Opposition zwischen normal* und abnormal* das Konzept Normalität* fragwürdig wird, fehlt die Grundlage, um konkrete Formen der Integration in eine Nor-

.....
11 Dies kann mit Waldschmidt als Ausdruck symbolischer Gewalt im Sinne Bourdieus und Effekt jener „Praktiken der Inkorporierung [gelesen werden], mit denen sich (Nicht-)Behinderung unmerklich einprägt in die Körper, Deutungsschemata und Selbstverhältnisse derjenigen, die als (nicht) behindert gelten“ (2011: 99).

malität* kritisch zu diskutieren und verbesserte Teilhabemöglichkeiten der Anderen* an der Normalität* einzufordern. Zwar könnte man argumentieren, dass einige der Tiere im Schlusstableau als Teilhabende an einer Normalität* dargestellt werden – so beispielsweise der Biber ohne Zähne, der mit Hilfe eines Menschen und einer Säge einen Baum fällt. Doch bleiben alle der dargestellten Handlungen der Tiere auf ihre zuvor problematisierten körperlichen Abweichungen* bezogen. Die einzige Ausnahme stellt jenes Panel dar, das den blinden Adler und das Huhn, das sich in einen Wurm verliebt hat, den es im Flügel hält, neben einem Nest bunter Eier zeigt. Eine Dethematisierung der Abweichung*, die als Normalisierung interpretiert werden könnte, ist daher nicht gegeben.

3.2 Kulot (2021 [2016]): Zusammen!

Wie *Was soll ich da erst sagen?* wird auch *Zusammen!* von Daniela Kulot durch ein Muster strukturiert, welches sich auf jeder Doppelseite wiederholt und erst am Ende des Textes durchbrochen wird. Das Bilderbuch richtet sich laut Verlagsangabe an Vorschulkinder. Auf den ersten neun der insgesamt 11 Doppelseiten sieht man jeweils zwei Menschen, meistens Kinder, die – auf der linken Seite – in einer bestimmten Hinsicht als unterschiedlich dargestellt werden, welchen aber zugleich – auf der rechten Seite – eine Gemeinsamkeit zugeschrieben wird, die sich entweder auf eine Tätigkeit oder auf eine Eigenschaft bezieht („Ob klein oder groß – beiden schmeckt der Kloß“¹²; Kulot 2021: [3f.]). Oft sind die Unterschiede zwischen den beiden Figuren als Gegensatzpaar angelegt. Die Gegensätzlichkeit der einander gegenübergestellten Figuren bezieht sich zum Teil auf Zustände („sauber oder schmutzig“; ebd.: [5]); „traurig oder froh“; ebd.: [7]), zum Teil auf vorübergehende oder permanente körperliche Merkmale („klein oder groß“; ebd.: [3]; „alt oder jung“; ebd.: 17) oder Persönlichkeitsmerkmale („zickig oder nett“; ebd.: [15]) – manchmal aber auch auf die Positioniertheit der Figuren mit Blick auf Differenzkategorien wie Gender (ebd.: [9f.]), Race (ebd.: [11f.]), oder Dis_Ability (ebd.: [13f.]). Die

.....

12 Der Verbaltext des Bilderbuches ist in Versalschrift gehalten. Die Zitate wurden typografisch angepasst.

letzte Doppelseite (siehe Abb. 4) zeigt alle Figuren der vorigen Seiten, wie sie zusammen ein grünes, drachenähnliches Ungeheuer jagen (ebd.: [21f.]). Der Blick auf menschliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede wird dadurch in den Kontext einer Bedrohungssituation gestellt. Das aus den vorangegangenen Seiten bekannte Sprachmuster wird nun zu einem Motto mit Appellcharakter: „Ob Schleifchen oder Schrammen – auf jeden Fall **zusammen!**“ (ebd.: [21]; Hervorh. i. O.).



Abb. 4: Kulot 2021: [21f.].

Gerade die geringe Komplexität der Handlung in Kombination mit der repetitiven Struktur in der Thematisierung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten machen den Text zu einem interessanten Gegenstand mit Blick auf die Frage, ob und inwiefern diesem „Bilderbuch über Freundschaft, Toleranz und Zusammenhalt“ (ebd.: Klappe) inklusives Potenzial zugeschrieben werden kann. Zumindest auf der Bildebene scheint der im Titel *Zusammen!* artikuliert Anspruch, das Gemeinsame stärker zu gewichten als das Trennende, eingelöst zu werden. Zu sehen ist unter anderem ein Kind im Rollstuhl, das Teil gemeinsamer Unternehmungen ist – nämlich „Äpfel klau’n“ (ebd.: [14]) und Ungeheuer jagen (ebd.: [21]).



Abb. 5: Kulot 2021: [13f.].

Wenn also das „Rollstuhlfräulein“ (Selbstbezeichnung)¹³ Tanja Kollodzieyski „[g]ute Kinderbücher“ zu Behinderung und Inklusion fordert, mit „Geschichten, die von Abenteuern handeln, bei denen sich alle einbringen können, egal ob die Kinder mit oder ohne Behinderung leben“ (Kollodzieyski 2022: o. S.), dann scheint dieser Wunsch nach „[e]in bisschen Utopie“ (ebd.)¹⁴ im Sinne einer Subversion der sozialen Ordnung hier erfüllt zu werden. Innerhalb des Boger'schen Trilemmas wäre *Zusammen!* wohl am ehesten dem Einsatzpunkt Normalisierung zuzuordnen: Dem Kind „mit Rolli“ (Kulot 2021: [13]) gelingt es, als besonderes* Kind an der Normalität* teilzuhaben, indem es Äpfel klaut (siehe Abb. 5), aber auch, indem es mit den anderen Figuren zusammen das Ungeheuer, also das Fremde, nicht Normale* verjagt.

Bei genauer Betrachtung von Abb. 5 lässt sich zudem ein Detail erkennen, das es ermöglicht, die Schrift-Bild-Kommunikation auch als literarische Artikulation des Begehrens nach Empowerment zu verstehen: Auffällig ist, dass das Äpfelklauen hier als kooperative Tätigkeit dargestellt wird, bei der den beiden beteiligten Kindern unterschiedliche Rollen zukommen. Das Kind ‚ohne Rolli‘ pflückt die Äpfel vom Baum, was ihm aber auf Grund der Höhe des Stamms nur möglich zu sein scheint, weil das Kind „mit Rolli“ (Kulot 2021: [13]) ihm mit seinem Rollstuhl die nötige Reichweite und einen stabilen Stand verschafft. Das pflückende Kind steht mit einem Fuß auf der Armlehne des Rollstuhls, mit dem anderen auf der Rückenlehne. Der Rollstuhl stellt hier also einen besonderen

.....

13 Vgl. Kollodzieyskis Blog: <https://thabs.de>.

14 Vgl. auch den Titel dieses Beitrags.

Vorteil dar, was die Situation für seine:n Besitzer:in zumindest potenziell zu einer Gelegenheit macht, die körperliche Besonderheit* im Sinne von Empowerment in ein positives Selbstbild zu integrieren. Allerdings ist festzuhalten, dass der Wunsch nach Empowerment hier zwar einen möglichen Deutungsrahmen darstellt, aber weder in prominenter noch in eindeutiger Form artikuliert wird.

Hier deutet sich an, dass die Theorie der trilemmatischen Inklusion, als Analysehilfe angewandt, in vielen Fällen keine abschließende Zuordnung eines literarischen Textes oder Textausschnittes zu einem Paradigma ermöglichen wird. Gerade bei eher kurzen Texten mit geringer Komplexität ist zu erwarten, dass die spezifische Thematisierung von (Nicht-)Diskriminierung häufig nur einen der drei Einsatzpunkte deutlich erkennbar werden lässt. Umgekehrt ist bei längeren Texten mit hoher Komplexität zu erwarten, dass nicht selten alle drei Formen des Begehrens nach Nichtdiskriminierung innerhalb eines Textes artikuliert werden, wenngleich in unterschiedlicher Funktion, Gewichtung und Wertung. Dass die Theorie der trilemmatischen Inklusion oftmals keine eindeutigen Zuordnungen ermöglicht, spricht allerdings nicht gegen ihre Anwendung auf literarische Texte – schließlich stellt die Verortung eines Textes innerhalb des Trilemmas keinen Selbstzweck dar. Vielmehr soll die Bezugnahme auf die trilemmatische Struktur des Begehrens nach Nichtdiskriminierung eine differenzierte, diskriminierungstheoretisch fundierte Textanalyse ermöglichen, die gerade auch nicht Artikuliertes bzw. Ausgeschlossenes und Uneindeutiges berücksichtigt.

So kann die oben vorgenommene – tentative – Verortung von *Zusammen!* auf dem EN-Paradigma ergänzt werden, indem nach der ausgeschlossenen Form des Begehrens nach Nichtdiskriminierung gefragt wird, die hier mit dem literarischen Doing Dis_Ability einhergeht. Diese Frage ist leichter zu beantworten als die positiv formulierte Frage nach dem zweiten Einsatzpunkt neben Normalisierung: Es ist der Einsatzpunkt Dekonstruktion, der hier unartikuliert bleibt. Denn insofern das Buch das Begehren beeinträchtigter Menschen

nach Teilhabe an einer Normalität* artikuliert, kann [es] die Dichotomie normal* – anders* in diesem Moment nicht dekonstruieren. Das unterdrückte Begehren ist sodann jenes danach, nicht als anders* wahrgenommen und adressiert zu werden (EN → non-D) (Boger 2019: I).

Diese Unterdrückung des Begehrens nach Dekonstruktion erfolgt weniger über die Bilder als über den Verbaltext. Indem die Gegenüberstellung „Rolli oder nicht“ (Kulot 2021: [13]) in eine Reihe von Gegensatzpaaren eingegliedert ist, wird die dichotome Einteilung von Menschen in Behinderte* und nicht Behinderte* naturalisiert. Das Bilderbuch perpetuiert somit nicht nur soziale Praxen der *Unterscheidung* zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderung*, sondern affirmiert auch die *Unterscheidbarkeit* der beiden Gruppen als gegeben und unhinterfragbar. Aus einer diskriminierungssensiblen Perspektive kann dies als problematisch bezeichnet werden.

Man könnte aus einer diskriminierungssensiblen Perspektive auch problematisieren, dass die ‚Moral‘ des Textes, kondensiert im Titel und in den mottohaften letzten vier Wörtern „auf jeden Fall **zusammen!**“ (ebd.: [21]; Hervorh. i. O.), durch die Grundstruktur des Bilderbuchs unterminiert wird: Es werden zunächst durch die musterhafte Formulierung „Ob ... oder ... – auf jeden Fall ...“ Gegensätze aufgebaut, die dann im Angesicht der Gefahr überwunden werden können. Man darf allerdings bezweifeln, ob das grüne Ungeheuer, dessen angenommene Gefährlichkeit die Vernachlässigung der zuvor dramatisierten¹⁵ Unterschiede notwendig zu machen scheint, tatsächlich eine Gefahr darstellt. Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Umstand, dass auf jeder Doppelseite – allerdings nur bei genauer Betrachtung – ein kleiner, grüner, gezackter Schwanz zu entdecken ist (vgl. z. B. Abb. 4). Dies kann von der letzten Doppelseite aus rückblickend als Antizipation der drohenden Gefahr gelesen werden – auch wenn das Wesen, dem dieser Schwanz gehört, offensichtlich viel kleiner ist als jenes, das am Ende der Erzählung eine ganze Buchseite füllt. Dass das Ungeheuer oder zumindest eine kleinere (jüngere?) Version desselben in allen der dargestellten Situationen und Konstellationen anwesend ist und dabei keinesfalls aggressiv wirkt, sondern sich scheu versteckt, kann aber ebenso ein Hinweis darauf sein, dass das Ungeheuer lediglich Gesellschaft sucht und somit zu Unrecht mit Fäusten bedroht und gejagt wird. Der Zusammenhalt der Verschiedenen wird also – so eine mögliche, kritische Lesart des

.....

15 ‚Dramatisierung‘ wird hier nicht alltagssprachlich im Sinne der Übertreibung eines Sachverhalts verwendet. Es geht vielmehr um das literarische „In-den-Vordergrund-Rücken“ (Budde 2006: 87) von Differenz (vgl. Leiß 2019: 129–131).

Textes – durch die speziezistische Dämonisierung eines Wesens forciert, für dessen Feindseligkeit es weder auf der Bildebene noch im Verbaltext Evidenz gibt. Ob handlungsbezogen-konkret als Jagd verstanden oder symbolisch als literarisch inszeniertes Othering: Das ‚Zusammen‘ hat in diesem Bilderbuch eine gewaltsame Seite.

3.3 Klein/Osberghaus (2021 [2019]): *Alle behindert!*

Während es im Falle der beiden bisher besprochenen Bilderbücher möglich schien, jene Form des Begehrens nach Nichtdiskriminierung zu identifizieren, die jeweils keinen literarischen Ausdruck findet, ist dies im Falle von *Alle behindert!* von Horst Klein und Monika Osberghaus nicht möglich. Es handelt um ein komplexeres Bilderbuch, das zwischen verschiedenen Paradigmen zu changieren scheint.

Laut Cover geht es in *Alle behindert!* um „25 spannende und bekannte Beeinträchtigungen in Wort und Bild“. Diese Beeinträchtigungen begegnen uns als Sammlung von Steckbriefen zu Kindern, die beispielsweise das Down-Syndrom (Klein/Osberghaus 2021: [2]), ADHS (ebd.: [10]) oder eine Querschnittslähmung (ebd.: [4]) haben, aber auch zu solchen, deren ‚Behinderung‘ darin besteht, eine „Tussi“ (ebd.: [8]), ein „Angeber“ (ebd.: [3]) oder ein „Essensnörgler“ (ebd.: [20]) zu sein. Eines der auf dem Cover abgebildeten Kinder wendet sich mit folgenden Worten direkt an den:die potenzielle:n Leser:in: „Und du kommst auch drin vor!“ Ergänzend heißt es auf dem rückseitigen Cover: „Wer das liest, ist behindert! Ja, du auch!“ Diese peritextuellen Elemente signalisieren, dass das Grundkonzept des Werks dem Paradigma ND zugeordnet werden kann. Das subversive Potenzial des Textes besteht darin, die Unterscheidbarkeit zwischen Behinderten* und Nicht-Behinderten* radikal in Frage zu stellen – bis zu dem Punkt, an dem die Abweichung, also das Behindertsein*, mit der Norm* in eins fällt, weil eben alle in irgendeiner Form behindert* sind, einschließlich aller Leser:innen des Buches. Der ‚blinde Fleck‘, also der Ausschluss, den der Text produziert, läge demnach beim Empowerment, was auch in den zahlreichen kritischen Rezensionen deutlich wird. So kritisiert etwa die oben bereits zitierte Tanja Kollodzieyski das Buch dafür, dass es durch die Nivellierung der Unterschiede zwischen Beeinträchtigungen und

Charaktereigenschaften strukturell bedingte „Herausforderungen und Diskriminierung von Kindern mit Behinderung unsichtbar“ (Kollodzieyski 2020: o. S.) mache.

Allerdings werden diese Unterschiede nur auf der Makroebene nivelliert – also durch das Nebeneinander von Steckbriefen jener Kinder mit körperlichen Besonderheiten*, die mit Behinderungserfahrungen und Diskriminierung verbunden sind, und jener Kinder mit ‚behindernden‘ Charakterzügen, für die dies nicht gilt. Auf der Mikro-Ebene hingegen werden durch die verschiedenen Rubriken innerhalb der Steckbriefe sowie einige Fußnoten Informationen in durchaus differenzierter Form vermittelt: Viele davon (v. a. in den Kategorien „Was ist daran einfach nur doof“ und „Was lasse ich lieber“) dienen der Aufklärung über besondere Belastungen und Bedürfnisse der betroffenen Kinder und sensibilisieren für verletzende Verhaltensweisen der Normalen*.¹⁶

Durch die Binnenstrukturierung der Steckbriefe und die hier enthaltenen Informationen und Appelle könnte *Alle behindert!* also zum Empowerment betroffener Leser:innen bzw. zu Solidarität seitens der nicht Betroffenen beitragen. Auch der Umstand, dass die Steckbriefe auf der Basis von Interviews mit betroffenen Kindern entstanden, kann eine solche Lesart stützen. Zugleich zeigt insbesondere die Rubrik „Kann ich mit [Name des jeweiligen Kindes] spielen“ auf, dass Teilnahme an einer Normalität* – zumindest unter Beachtung gewisser Regeln – möglich ist. Während das grundlegende Gestaltungsprinzip des Buches also dem Paradigma ND zugeordnet werden kann, sind die einzelnen Steckbriefe eher auf dem EN-Paradigma zu verorten.

In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass in der Rubrik „Spitz- oder Schimpfname“ Bezeichnungen wie „Krüppel“ (Klein/Osberghaus 2021: [4]), „Mongo“ (ebd.: [2]) oder „Fettie“ (ebd.: [24]) benutzt werden. Diese Wörter zeichnen sich durch ein hohes Verletzungspotenzial aus

.....

16 Zwar erfährt man in diesen Steckbriefkategorien auch über die Probleme von Kindern wie Vanessa (Behinderung: Tussi) (Klein/Osberghaus 2021: [8]) oder Karlotta (Behinderung: Rüpel) (ebd.: [16]). In der Gegenüberstellung bietet das Buch jedoch die Chance zu erkennen, dass diese Probleme eine andere Qualität haben als etwa die von Pippa (Behinderung: Querschnittslähmung) (ebd.: [4]) oder Xenia (Behinderung: Epilepsie) (ebd.: [11]), insofern sie weder durch Formen individueller oder struktureller Diskriminierung bedingt, noch mit körperlichen Leiden (z. B. Schmerzen, Krampfanfälle) verbunden sind.

und sind daher aus diskriminierungssensibler Perspektive problematisch. Ihre Verwendung hat aber im Kontext von Empowerment eine wichtige Funktion: Zum einen, indem sie individuelle Diskriminierung durch verbale Aggression, wie sie in der außerliterarischen Wirklichkeit nun einmal vorkommt, thematisiert und dadurch auch kritisierbar macht. Dass die Rubrik offenlässt, welche der Bezeichnungen nun Spitznamen sind und welche Schimpfnamen, lädt zudem zur Metakommunikation über verletzendende Sprache sowie den Unterschied zwischen Selbst- und Fremdbezeichnungen ein und hat Potenzial für Reclaiming-Prozesse.

4 Didaktische Implikationen

Die Frage nach der Eignung literarischer Texte für einen diskriminierungssensiblen Literaturunterricht wurde auf drei Beispieltex-te bezogen, die zwar grundsätzlich das Potenzial haben, mittels ästhetischer Strategien körperbezo-gene Normalitätskonstruktionen und diskriminierende Strukturen zu schwä-chen, die aber zugleich aus diskriminierungssensibler Sicht problematisch sind. Eindeutige Eignungs- oder Ausschlusskriterien lassen sich aus den drei exemplarischen Bilderbuchanalysen nicht ableiten – wohl aber drei Beurtei-lungskategorien, die von Lehrkräften herangezogen werden können, um eine solide Entscheidungsgrundlage für oder gegen den Einsatz eines konkreten Textes in einem konkreten didaktischen Kontext zu schaffen.

4.1 Literarische Artikulation des Begehrens nach Nichtdiskriminierung

Die Theorie der trilemmatischen Inklusion hat sich als produktive Heuristik erwiesen, wenn es darum geht zu bestimmen, ob und inwiefern thematisch einschlägige Texte, Texte also, die diskriminierungsrelevante Sachverhalte und Zusammenhänge thematisieren, ‚inklusiv‘ sind. Die Verortung literarischer Kommunikationen innerhalb des Trilemmas der Inklusion kann eine wich-tige Entscheidungsgrundlage darstellen, wenn es darum geht, ob und wie ein Text im Literaturunterricht eingesetzt werden sollte. Als Analyseinstrument

eignet sich die Theorie der trilemmatischen Inklusion ausschließlich für solche Texte, die als literarischer Ausdruck des Begehrens nach Nichtdiskriminierung gelesen werden können.

Sofern man Bogers These der trilemmatischen Struktur von Inklusion annimmt, ist ausnahmslos jede auf Nichtdiskriminierung bezogene Kommunikation insofern problematisch, als eine Form des Begehrens nach Nichtdiskriminierung notwendig ausgeschlossen bleibt. Wenn also eingangs gefragt wurde, warum Lehrkräfte den Einsatz problematischer Texte überhaupt in Erwägung ziehen sollten, anstatt sich auf Texte zu beschränken, die aus einer diskriminierungssensiblen Perspektive unproblematisch sind und den vielfältigen Lebenswelten, Bedürfnissen und Forderungen von Menschen mit abnormalen* Körpern, mit Behinderungs- und Diskriminierungserfahrung literarisch Ausdruck verleihen, so lautet die Antwort: weil es nicht möglich sein wird, einen literarischen Text ausfindig zu machen, der Diskriminierung thematisiert und gleichzeitig nicht das Potenzial hat, negativ von Diskriminierung Betroffene zu verletzen. Es ist immer damit zu rechnen, dass ein für die Klassenlektüre ausgewählter Text bei einigen Schüler:innen Frustration, Wut, Trauer oder andere negative Emotionen auslöst, weil der Text ihr individuelles Begehren nach Nichtdiskriminierung nicht repräsentiert. Diese Möglichkeit besteht selbst dann, wenn die Lehrperson die Schüler:innen sehr gut kennt. Denn Menschen unterscheiden sich in ihrem Begehren nach Nichtdiskriminierung nicht nur untereinander, sondern können ihre Positionierung innerhalb des Trilemmas auch situationsbedingt verändern. Will man im inklusionsorientierten Literaturunterricht also nicht gänzlich auf die Thematisierung von (Anti-)Diskriminierung verzichten, so bleibt keine andere Wahl, als das grundsätzliche Verletzungspotenzial literarischer Texte zu akzeptieren. Die Anwendung des Trilemmas der Inklusion kann zum einen dafür sensibilisieren, dass dieses Potenzial allen Texten inhärent ist. Sie kann darüber hinaus genutzt werden, um genauer zu bestimmen, welche Form des Begehrens nach Nichtdiskriminierung dominant artikuliert oder nur angedeutet wird, welche Form unterdrückt bzw. ausgeblendet wird und zu welchen Anteilen und unter Einsatz welcher Vertextungsstrategien dies jeweils geschieht. Lehrkräfte können sich auf dieser Basis fragen, welches ihr persönliches Verständnis von Antidiskriminierung ist bzw. welches Paradigma der Antidiskriminierung in

einer konkreten pädagogisch-didaktischen Situation ‚bespielt‘ werden sollte und welcher literarische Text dazu (nicht) passt.

Wie die Anwendungsbeispiele gezeigt haben, ist der Nutzen der Theorie als Analyseraster für literarische Texte nicht davon abhängig, ob ein untersuchter Text sich eindeutig zu einem der drei Paradigmen (EN, ED oder ND) zuordnen lässt. Die Stärke des Instruments kann vielmehr gerade darin gesehen werden, dass seine Anwendung entlang der drei Einsatzpunkte Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion die systematische Entwicklung von Fragen an den Text erlaubt, die nicht nur Formen des Begehrens nach Nichtdiskriminierung sichtbar machen, sondern auch blinde Flecken und textimmanente Widersprüche erhellen und so zu einer Pluralisierung von Lesarten führen können. Wie die Seminararbeit mit Lehramtsstudierenden zeigt, kann die Theorie der trilemmatischen Inklusion dazu beitragen, literarische Texte als Kunstwerke zu rezipieren, die zwar keinesfalls immer, aber doch oft durch Uneindeutigkeit bzw. Polyvalenz gekennzeichnet sind.

4.2 Verhältnis von Affirmation und Subversion diskriminierender Praktiken

Für alle drei Beispieltexte wurde gezeigt, dass sie einerseits als literarischer Ausdruck des Begehrens nach Nichtdiskriminierung gelesen werden können, andererseits aber insofern problematisch sind, als sie diskriminierende Denk- und Wahrnehmungsfiguren sowie Praktiken sozialer Exklusion reproduzieren. In solchen Fällen ist es wichtig zu fragen, ob die Reproduktion (eher) ungebrochen affirmativ ist oder (eher) nicht. ‚Ungebrochen‘ meint hier, dass die punktuelle Affirmation von Differenzordnungen im Text nicht für deren literarische Subversion funktionalisiert wird. Der problematische Charakter der Texte ergibt sich in solchen Fällen also nicht aus der trilemmatischen Struktur von Inklusion. Der Unterschied zwischen den beiden Hinsichten lässt sich gut anhand der Doppelseite zu dem blinden Adler in *Was soll ich da erst sagen?* (Abb. 1) illustrieren. Die ableistische Ordnung, die sich in der Bewertung des Nichtsehens als per se ‚schlimm‘ sowie in der Überbietungslogik, die den Text als Ganzes strukturiert, manifestiert, wird am Ende des Buches durch dekonstruktive Elemente im Sinne Bogers subvertiert. Die literarische Reproduktion einer gewaltvollen Ordnung

ist also funktional, insofern sie die veränderte Sicht auf den abnormalen* Körper am Ende des Buches überhaupt erst ermöglicht. Anders verhält es sich im Falle der Abwertung von Personen mit psychischen Erkrankungen („Schlimmer ist nur, man wär’ geistesgestört“ (Baltscheit/Drescher 2011: [22])): Diese hat keine Funktion für das narrative Ganze, sie wird nicht wieder aufgegriffen und kann somit auch nicht relativiert oder konterkariert werden.

4.3 Potenzial für diskriminierungskritische Anschlusskommunikation

Werden diskriminierende Strukturen in einem literarischen Werk nicht diskriminierungskritisch funktionalisiert, also problematisiert, besteht natürlich die Möglichkeit, im Rahmen der unterrichtlichen Anschlusskommunikation zu einer solchen Problematisierung anzuregen. Man könnte etwa die mentalistische (Selbst-)Darstellung des Adlers in *Was soll ich da erst sagen?* im Unterricht so aufgreifen, dass ein kritischer Blick auf die literarische Reproduktion diskriminierender Denk- und Wahrnehmungsweisen ermöglicht wird. Allerdings scheint mir dies angesichts der jungen Zielgruppe, die das Buch anspricht, methodisch äußerst herausfordernd und mit geringen Erfolgsaussichten verbunden zu sein. Ein solches Vorgehen liefe zudem Gefahr, Kinder mit direkten oder indirekten Behinderungs- und Stigmatisierungserfahrungen (beispielsweise Kinder mit psychischen Problemen oder Kinder, deren Eltern psychisch krank sind) nicht nur über die Buchlektüre, sondern nun noch ein zweites Mal über die Anschlusskommunikation mit symbolischer Gewalt zu konfrontieren. Diese Gefahr bestünde im Fall von *Zusammen!* eher nicht, da hier keine in der außerliterarischen Wirklichkeit existierende soziale Gruppe im Fokus steht. Dieses Bilderbuch bietet – im Gegensatz zu *Was soll ich da erst sagen?* – die Möglichkeit einer diskriminierungskritischen Lektüre ohne gleichzeitige Reproduktion symbolischer Gewalt. Beispielsweise könnte eine Diskussion darüber angeregt werden, ob das Motto „auf jeden Fall **zusammen!**“ (Kulot 2021: [21]; Hervorh. i. O.) das grüne Ungeheuer nicht inkludieren müsste. Bezüge zur außerliterarischen Wirklichkeit und den Ausgrenzungserfahrungen konkreter Gruppen wären möglich, stellen jedoch keine Bedingung für eine kritische Lektüre dar. Gerade für die Arbeit mit jüngeren Schüler:innen scheint

diese Offenheit von Vorteil zu sein. Mit Blick auf die Frage nach der Eignung literarischer Texte für einen diskriminierungssensiblen Literaturunterricht ergibt sich daraus Folgendes: Texte, die insofern problematisch sind, als sie diskriminierende Denk- und Wahrnehmungsfiguren sowie Praktiken sozialer Exklusion ungebrochen affirmativ reproduzieren, sind in einem zweiten Schritt daraufhin zu untersuchen, ob (und mit welchem Risiko bzw. welchen Erfolgsaussichten) sich die problematischen Aspekte als Ausgangspunkt für eine diskriminierungskritische Lektüre didaktisch fruchtbar machen lassen.

Konkrete Hinweise für die Unterrichtsgestaltung können sich auch aus der Identifikation des durch den literarischen Text ausgeschlossenen Begehrens nach Nichtdiskriminierung ergeben. So besteht die Möglichkeit, das Ausgeschlossene oder Ausgeblendete durch eine Anschlusskommunikation auszugleichen, die die blinden Flecken des Textes durch Gesprächsimpulse oder weiterführende Aufgabenstellungen gezielt erhellt. Auch der kontrastierende Einsatz eines weiteren Textes, in welchem die durch den ersten Text nicht artikulierte Form des Begehrens nach Nichtdiskriminierung literarisch ausgestaltet wird, käme in Frage. Wie zudem am dritten Beispiel (*Alle behindert!*) deutlich wurde, ist es insbesondere bei komplexeren Texten von der Beschreibungsebene abhängig, welche der drei Einsatzpunkte in den Fokus geraten. Daher ist es durchaus möglich, dass ein einziger literarischer Text alle drei Grundformen des Begehrens nach Nichtdiskriminierung repräsentieren kann – wenngleich auch nicht auf einer Ebene. Didaktisch ergeben sich durch solche komplexen Texte Möglichkeiten einer diskriminierungssensiblen Binnendifferenzierung, die sich nicht (nur) auf die fachlichen Lernausgangsbedingungen bezieht, sondern auch auf die soziale Positioniertheit und die individuellen Bedürfnisse kindlicher und jugendlicher Leser:innen mit Blick auf Nichtdiskriminierung. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem literarischen Text könnte angeregt werden, indem verschiedene Ansätze von Antidiskriminierung, die *im* Text zu entdecken sind, im Sprechen *über* den Text miteinander ins Spiel gebracht werden. Literarisches Lernen kann so auf eine integrative Weise mit einer diskriminierungskritischen Wertebildung verbunden werden, die es wohl nie allen recht machen kann, die aber zumindest zur Reflexion darüber anregen sollte, warum das so ist.

Literaturverzeichnis

Primärtexte

BALTSCHKEIT, MARTIN/DRESCHER, ANTJE (2011): *Was soll ich da erst sagen?*. Zürich: Bajazzo.

KLEIN, HORST/OSBERGHAUS, MONIKA (2021 [2019]): *Alle behindert! 25 spannende und bekannte Beeinträchtigungen in Wort und Bild*. 5. Auflage. Leipzig: Klett Kinderbuch.

KULOT, DANIELA (2021 [2016]); *ZUSAMMEN!* 9. Auflage. Hildesheim: Gerstenberg.

Forschungsliteratur

BOGER, MAI-ANH (2015): „Theorie der trilemmatischen Inklusion“. In: Schnell, Irmtraud (Hg.): *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51–62.

BOGER, MAI-ANH (2017): „Theorien der Inklusion – eine Übersicht“. In: *Zeitschrift für Inklusion* (1). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317> (letzter Zugriff 21.03.2023).

BOGER, MAI-ANH (2019): *Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographie-rung. Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken*. Münster: Edition Assemblage. Online verfügbar unter https://pub.uni-bielefeld.de/download/2933776/2933777/EA_Boger_Methodenteil_Trilemma.pdf (letzter Zugriff 22.03.2023).

BUDDE, JÜRGEN (2006): „Dramatisieren – Differenzieren – Entdramatisieren. Männlichkeitskonstruktionen im Unterricht“. In: *Der Deutschunterricht* 58 (1), S. 86–91.

DELEUZE, GILLES/GUATTARI, FÉLIX (1977a): *Anti-Ödipus* Übersetzt von Bernd Schwibs. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

DELEUZE, GILLES/GUATTARI, FÉLIX (1977b): *Rhizom*. Übers. von Dagmar Berger, Clemens-Carl Haerle, Helma Konyen, Alexander Krämer, Michael Nowak und Kade Schacht. Berlin: Merve.

FEREIDOONI, KARIM/SIMON, NINA (Hg.) (2022): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer.

- KÖBSELL, SWANTJE (2016): „Doing Dis_Ability: Wie Menschen mit Beeinträchtigung zu ‚Behinderten‘ werden“. In: Fereidooni, Karim/Zeoli, Antonietta P. (Hg.): *Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung*. Heidelberg: Springer, S. 89–103.
- KOLLODZIEYSKI, TANJA (2020): *Kinderbuch ‚Alle behindert!‘ – Inklusion braucht Unterschiede*. Online verfügbar unter <https://dieneuenorm.de/kultur/kinderbuch-alle-behindert/> (letzter Zugriff: 22.03.2023).
- KOLLODZIEYSKI, TANJA (2022): *Inklusive Kinderbücher: Ein bisschen Utopie, bitte*. Online verfügbar unter <https://www.aktion-mensch.de/menschen-und-geschichten/aus-dem-leben/inklusive-kinderbuecher> (letzter Zugriff: 22.03.2023).
- LEIß, JUDITH (2019): „Normal ist der heilige Gral: Dramatisierung und Entdramatisierung von ‚Behinderung‘ als sozialer Konstruktion in Sarah Crossans *Eins*“. In: Frickel, Daniela A. Kagelmann, Andre/Seidler, Andreas/Glasenapp, Gabriele von (Hg.): *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven*. Frankfurt/M.: Lang, S. 125–142.
- LEIß, JUDITH (2022): „Diversitätsorientierung als Prinzip inklusiven Unterrichts: Konkretisierung in zwei literaturdidaktischen Problemzusammenhängen“. In: Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hg.): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik*. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. DOI 10.46586/SLLD.223 (SLLD^B), S. 84–102.
- MASKOS, REBECCA (2010): „Was heißt Ableism? Überlegungen zur Behinderung“. In: *arranca!* 43. Online verfügbar unter <https://arranca.org/ausgaben/bodycheck-und-linker-haken/was-hei%C3%9Ft-ableism> (letzter Zugriff: 21.03.2023).
- RÖSCH, HEIDI (2019): „Heterogenität – ein Weg zur Bildungsgerechtigkeit?“. In: *Mitteilungen des Germanistenverbandes* 1, S. 70–74.
- WALDSCHMIDT, ANNE (2007). „Macht – Wissen – Körper. Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies“. In: Schneider, Werner/Waldschmidt, Anne (Hg.): *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung*. Bielefeld: transcript, S. 55–78.
- WALDSCHMIDT, ANNE (2011): „Symbolische Gewalt, Normalisierungsdispositiv und/oder Stigma? Soziologie der Behinderung im Anschluss an Goffman, Foucault und Bourdieu“. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Vierteljahresschrift der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie* 36 (4), S. 89–106.

„Für die Leute geht das nicht, für die darf man nicht beides sein.“

Das lernseitige Begehren nach Empowerment als Kriterium für die Lektürewahl eines gendersensiblen Literaturunterrichts

1 Einleitung

Seit den Ergebnissen der PISA-Studie 2000/2001 nahm die Anzahl literaturdidaktischer Kriterienraster für die Auswahl passender Schullektüren merklich zu. Angesichts der Fokussierung auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden wurde dabei sowohl bei den allgemeinen (vgl. u. a. Brand 2016; Pfäfflin 2012) als auch bei den differenzspezifischen (vgl. u. a. Heiser 2020; Wintersteiner 2006) und als intersektional konzipierten (vgl. u. a. Becker/Kofer 2022) Orientierungs- und Analysehilfen textseitig auf die Lektürewahl geblickt. Insbesondere die beiden letztgenannten Kriterienraster leiten dazu an, die Erzählwelten diskriminierungssensibel auf Darstellungen von Differenz zu untersuchen, wobei die soziale Kategorie Geschlecht in besonderer Weise Berücksichtigung findet. Rückfragen an die Texte in Bezug auf Repräsentationen klassischer Genderstereotype, die zu eindimensionalen Figurenzeichnungen führen (vgl. u. a. Willms 2022) und Auswirkungen auf das Selbstbild sowie die Lesefreude der Lernenden nehmen können (vgl. u. a. Garbe 2008), beschränken sich dabei jedoch häufig auf Endo-Cisgeschlechtlichkeit. Fachspezifische Beiträge über Inter- und Transrepräsentanzen in Kinder- und Jugendliteratur bilden eher die Ausnahme (vgl. Baier 2017; Seidel 2019). Dies führt zu dem Widerspruch, dass trotz Fokussierung auf Geschlecht vergeschlechtlichte Lebensrealitäten unberücksichtigt bleiben und mit dieser Marginalisierung geschlechtlicher Vielfalt lernseitige Textzugänge in ihrer Breite an subjektiven Begehren nach Repräsentation und Anerkennung zu wenig literaturdidak-

tisch diskutiert werden. Dass aus diesem Desiderat ein Konflikt resultiert, zeigt sich mit Heiser, die argumentiert, dass eine „lernförderliche Passung zwischen Text und Leser:innen“ (Heiser 2023: 404) die Wechselbeziehung beider Faktoren zu berücksichtigen hat. Für die Differenzkategorie Geschlecht, die ein zentrales Kriterium bei der Textauswahl darstellt, bedeutet die von Heiser angemahnte Wechselbeziehung, dass sowohl Texte in die Auswahl eingeschlossen werden, die Inter- oder Transgeschlechtlichkeit literarisch verhandeln, als auch das lernseitige Begehren von inter bzw. trans Lernenden, nicht diskriminiert zu werden, insofern sich „Minoritätenstress“ (Spahn 2018: 80f.) unmittelbar auf die Lesemotivation, das Leseverstehen sowie die Lesekompetenzentwicklung auswirken kann (vgl. ebd.). Einfach herstellen lässt sich die Passung zwischen Text und Lesenden jedoch nicht. Denn nur weil Texte von Intergeschlechtlichkeit erzählen oder trans-Figuren repräsentieren, sind sie noch nicht frei von machtaffirmierenden Erzähllogiken. Dass die Forderung nach einer Erweiterung von genderbezogenen Textauswahlkriterien um den Aspekt lernseitigen Empowerments eine komplexe und nicht leicht umzusetzende, dennoch aber lernproduktive Forderung darstellt, will der Beitrag an ausgewählten jugendliterarischen Texten aufzeigen. Hierfür wird eine theoretische Einführung in den Diskurs der Intergeschlechtlichkeit sowie das lernseitige Begehren nach Boger (2019) gegeben, welches folgend auch als axiologischer Wert (vgl. Heydebrand/Winko 1996) und somit Einflussfaktor auf den individuellen Textzugriff verstanden wird. Exemplarisch wird aufgezeigt, wie der Blick auf dieses Begehren einerseits zwar Ambivalenzen sichtbar macht, diese jedoch andererseits auch didaktisch genutzt werden können. Aus diskriminierungssensibler Perspektive wird hierfür exemplarisch auf die zwei Jugendromane *Liebe macht Anders* von Karen-Susan Fessel (2013) sowie *Weil ich so bin* von Christine Fehér (2016) geblickt, die unterschiedlich über Intergeschlechtlichkeit erzählen und nicht frei von machtaffirmierenden Geschlechtsdarstellungen sind und somit Fragen nach Repräsentanz und didaktischem Einbezug in einen diskriminierungssensiblen Literaturunterricht aufwerfen.

2 Der Diskurs über Intergeschlechtlichkeit als das ‚andere‘ Geschlecht

Öffentlich-medial und lange Zeit auch juristisch als Abweichungskategorie verhandelt, wuchs die öffentliche Wahrnehmung von Intergeschlechtlichkeit in den letzten Jahren stetig. In Kombination mit den politischen Entwicklungen, das sog. dritte Geschlecht als weitere geschlechtliche Differenzkategorie einzuführen, lässt sich eine Zunahme an als inter eingetragenen Personen prognostizieren. Dass damit auch die Zahl an inter Lernenden an deutschen Schulen wächst, zeigt sich bereits jetzt. Diese in Bezug auf Geschlecht zunehmende Vielfalt nimmt, mit Blick auf axiologische Werte (vgl. dazu Kap. 3.2), auch Einfluss auf den Literaturunterricht. Um die Möglichkeiten einer intersensiblen Textauswahl aufzuzeigen und zugleich für machtaffirmierende Erzählweisen im Kontext Intergeschlechtlichkeit zu sensibilisieren, blickt dieser Beitrag folgend auf den medizinisch wie gesellschaftlich verhandelten Diskurs über Intergeschlechtlichkeit, sind diese doch miteinander verwoben und prägen die Erfahrungen mit und von inter Personen.

Als intergeschlechtlich werden im globalen Norden¹ Körper bezeichnet, die nicht (eindeutig) einem der beiden Normgeschlechter männlich und weiblich zugeordnet werden (können) (vgl. Klöppel 2010: 13). Aus dieser Definition geht bereits die binär gedachte und sich zwischen den beiden Polen Norm und Abweichung aufspannende Konstruktion von Differenz hervor (vgl. Merl/Mohseni/Mai 2018: 4), ist doch Intergeschlechtlichkeit lediglich dadurch definiert, den endogeschlechtlichen Normkategorien *nicht* zu entsprechen. Durch die der Abweichungskategorie inhärenten negativen Markierung sowie Fixierung als defizitär schreibt sich hier zusätzlich eine marginalisierte Positionszuweisung ein – und dies, obwohl die gesellschaftliche Setzung von Zweigeschlechtlichkeit als Norm keineswegs ‚natürlich‘, sondern immer perspektiviert ist und somit kulturellen Deutungen unterliegt (vgl. ebd.); in diesem Fall hinsichtlich des Geschlechts, wie folgend deutlich wird.

.....

1 Näheres zu der kolonialen Geschichte des Zwei-Geschlechter-Modells u. a. Oyèwùmí, Oyèrónké (1997): *The Invention of Women. Making an African Sense of Western Gender Discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Dem Versuch, den menschlichen Leib biologisch-sprachlich zu erfassen, ist ein Wunsch nach Eindeutigkeit inhärent, dem hinsichtlich der leiblichen Komplexität nur schwerlich nachzukommen ist. Dennoch setzte sich seit der Aufklärung das Verständnis eines Zwei-Geschlechter-Modells² durch (vgl. u. a. Laqueur 1992), das Endogeschlechtlichkeit als Norm und Intergeschlechtlichkeit als das abweichende ‚Andere‘ konstruierte, das nicht sein sollte. Es wurde folgelogisch „medikalisiert, also als medizinisches Phänomen konstituiert“ (Krämer 2021: 45). Rechtlich bedeutete diese Medikalisierung ab 1900³ die juristische Nicht-Existenz von inter Personen, deren Körper nun mit dem Ziel formaler Zuordnung operational an die optische Anforderung eines der beiden Normgeschlechter angepasst wurden. Begründungen für die sog. Angleichung bezogen und beziehen sich bis heute auf das gesunde Heranwachsen und das Wohlergehen der inter Personen,⁴ der medizinische Eingriff wird also über psychosoziale Faktoren legitimiert. Diesen medizinisch-rechtlichen Setzungen stehen die Erfahrungen und Bedürfnisse der inter Community gegenüber, die seit den 1990er Jahren gegen diese medizinischen Eingriffe ankämpfen (vgl. ebd.: 51). Bei der medizinischen Behandlung geht es demnach nicht um ein Handeln im Sinn intergeschlechtlicher Kinder. Die Eingriffe gleichen vielmehr einer Pathologisierung, die dem Versuch dienen, die binäre endogeschlechtliche Norm zumindest optisch aufrecht zu erhalten.

Zurückführen lässt sich dieser Bias auf die Perspektive der Forschenden, hier der Mediziner:innen, bleibt die Deutungshoheit über Intergeschlechtlich-

.....

- 2 Nach Laqueur bestand zuvor ein sog. Ein-Geschlecht-Modell, bei welchem alle Körper prinzipiell gleich gewesen seien, sich jedoch im Grad der Vollkommenheit unterschieden (Laqueur 1992). Inwiefern hierbei tatsächlich von einer vorherrschenden Theorie gesprochen werden kann, ist historisch jedoch unklar.
- 3 1900 wurde der sog. Zwitterparagraf aus dem Bürgerlichen Gesetzbuch gestrichen, laut dem die Eltern oder ab dem 18. Lebensjahr die inter Menschen selbst bestimmen konnten, welchem Geschlecht sie zugeordnet wurden (vgl. Klöppel 2010: 203f.).
- 4 „Hinter all diesen Argumentationen steht die Vorstellung, dass ein eindeutig männliches oder weibliches, aber vor allem ‚normales‘ Genital für die psychische Gesundheit des Menschen in erheblichem Maße wichtig sei. So führt beispielsweise die DGKJ aus: ‚Durch Operationen werden (meist äußerlich sichtbare) anatomische Veränderungen vorgenommen, die einer besseren Akzeptanz im gewählten sozialen Geschlecht dienen können sowie zu einer besseren psychosexuellen Funktionalität während des Lebens führen sollen.‘ (DGKJ: 3)“ (Krämer 2021: 49)

keit doch trotz jahrzehntelanger Kritik nach wie vor der Medizin vorbehalten, wie Krämer herausstellt: „Mediziner:innen als Berufsgruppe besitzen das Monopol darauf, festzulegen, was als krank und was als gesund gilt, wie auch die Tätigkeit, die Krankheit zu behandeln.“ (Ebd.: 40) Mohseni et al. (2018) stellen treffend heraus, dass statistisch gesehen die Positionierung einer forschenden Person, also die Einbettung in Hierarchien und Machtverhältnisse, mehrdimensional beeinflusst, welches Wissen hervorgebracht und etabliert wird. Denn diese Machtverhältnisse haben Einfluss darauf, welchen Personen ein Zugang zu Wissen ermöglicht und wem eine Deutungsmacht zugesprochen wird (vgl. ebd.: 20). Die eigene Positioniertheit, welche sich entlang von Fremd- und Selbstzuschreibungen austariert, beeinflusst wiederum, worüber und mit welchem Zweck geforscht wird (vgl. ebd.: 22). Diese beiden Aspekte der machtvollen Position der Medizin sowie der Einfluss der Positioniertheit auf die Forschung scheint einen entscheidenden Einfluss auf die Art und Weise zu nehmen, wie über Intergeschlechtlichkeit gesprochen und geforscht wird.

Die Medikalisierung und das (statistische) Verschweigen intergeschlechtlicher Körper verhinderte lange Zeit eine Bündnisbildung und fand erst in den 1980er Jahren in Form einer Selbsthilfegruppe für inter Menschen und ihre Angehörigen ihren Anfang (vgl. ebd.: 15). Aus ihr formierte sich eine politische Bewegung, die im Jahr 2013 ihren ersten Erfolg verbuchen konnte: Die politische Entscheidung, den Geschlechtseintrag intergeschlechtlicher Neugeborener offen lassen zu können. Diese Regelung wurde 2017 durch die Möglichkeit erweitert, ‚divers‘ als dritte positive Option anzugeben (vgl. IMeV 2021: 16). An der Dominanz des medizinischen gegenüber dem sozial- und kulturwissenschaftlichen Diskurs ändert sich jedoch auch infolge dieser politischen Neuerung nichts: Der Medizin wird nach wie vor die Kompetenz zugeschrieben entscheiden zu können,

ob eine Operation dem Kindeswohl diene oder nicht, oder auch in der Diskussion darum, wer den Geschlechtseintrag divers für sich beanspruchen darf und was es als Grundlage der Einschätzung bedarf (Krämer 2021: 22).

Intergeschlechtlichkeit blickt, zusammengefasst, auf eine biologisch-medizinisch geprägte Vergangenheit und naturalisierende Diskursivierung zurück, welche die systematische Entwertung bestimmter Lebensrealitäten zur Folge hatte und bis heute hat. Der kurze historische Abriss zeigt dabei, dass der Kampf um Entpathologisierung sowie Entmedikalisierung von intergeschlechtlichen Körpern vergleichsweise jung und das Alltagsverständnis daher noch stark von der medikalisierten Perspektive geprägt ist. Sichtbar wird dies nicht zuletzt an den offiziellen Zahlen zur Zuordnung zum ‚dritten Geschlecht‘. Krämer und Sabisch weisen darauf hin, dass die Anzahl von inter Personen allein in Nordrhein-Westfalen bei etwa 304.000 liegt (vgl. Krämer/Sabisch o. J.),⁵ während die Statistiken des Bundesinnenministeriums lediglich knapp 300 Personen ausweisen, die für sich den Geschlechtseintrag ‚divers‘ oder ‚keine Angabe‘ nutzen (vgl. Bundesministerium des Innern, Stand 2020). Gründe für die Abweichung werden in der Pathologisierung und Diskreditierung des Interdiskurses vermutet, der für Betroffene keinen verletzungsarmen Alltag sicherstellen kann. Eine fehlende sprachliche Inklusion, das Nicht-Bereitstellen geschlechtsneutraler Sanitäranlagen oder auch das politische Zögern, Intergeschlechtlichkeit denk- und lebbar zu machen, sind dabei nur ausgewählte Versäumnisse, die das Leben von inter Personen erschweren und ein Begehren wecken, nicht diskriminiert zu werden.

3 Lernseitiges Begehren als Kriterium zur Lektürewahl

Die Voraussetzungen schulischen Lernens bestimmen sich aus einer „Vielzahl differierender Subjektpositionen und den unterschiedlichen Machtlinien und -achsen [...], die diese Positionen hervorbringen“ (Mecheril 2021: o. S.). Ein diversitätssensibler Unterricht berücksichtigt diese strukturellen Interdependenzen und intersektionalen Überlagerungen, insbesondere in ihren intrasubjektiven Auswirkungen (vgl. Abrego et al. 2023; Dannecker/Schindler

.....
5 Die mögliche Zuordnung zum Geschlechtseintrag ‚divers‘ liegt im Ermessen der behandelnden Ärzt:innen, da Intergeschlechtlichkeit medizinisch nach wie vor nicht eindeutig klassifiziert ist (vgl. Krämer/Sabisch o. J.).

2022, IV). In seinen didaktischen Überlegungen hat er jene marginalisierten Positionen im Blick, die (vermeintlich) didaktisch verhandelt werden. Manifestiert als lernseitiges Begehren lassen sich diese intrasubjektiv eingeschriebenen Erfahrungswerte nach Boger (2019) kartographieren: Boger identifiziert im Kontext pädagogischer Fragen an Inklusion „drei Knotenpunkte, an denen sich das Begehren, nicht diskriminiert zu werden, regelhaft verdichtet“ (Boger 2019: 7). Auf diese Knotenpunkte wird folgend geblickt, um im Anschluss das lernseitige Begehren nach Inklusion mit literaturwissenschaftlicher Theorie zur Wertung von Texten (Hydebrand/Winko 1996) in Verbindung zu bringen, mit dem Ziel, das didaktische Potential lernseitigen Begehrens herauszustellen.

3.1 Empowerment als lernseitiges Begehren

Mai-Anh Boger (2019) stellt in ihrem Werk *Theorien der Inklusion* Dekonstruktion, Normalisierung und Empowerment als „Grundformen des Begehrens diskriminierter Subjekte“ (ebd.: 7) heraus.⁶ Unter Dekonstruktion wird das Infragestellen und Aufbrechen deterministisch-binärer Differenzkonstruktionen verstanden. Normalisierung bezeichnet das Implementieren von Lebensrealitäten in gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen, also den Gewöhnungseffekt an zunächst Irritierendes oder als unerhört Wahrgenommenes. Empowerment umfasst die Selbstermächtigung, die mit einer Anerkennung der eigenen ‚Andersheit‘ einhergeht. Boger bezeichnet dieses Begehren als dissonant und bestimmt es folglich als Trilemma, da das Erfüllen von zwei der oben genannten Lemmata das dritte zwangsläufig ausschließt (vgl. ebd.). So verunmögliche das Anerkennen der eigenen ‚Andersartigkeit‘ (Empowerment) und der Wunsch nach Partizipation an der lebensweltlichen Normalität (Normalisierung) die Dekonstruktion der Dichotomie anders – normal. Und das Verständnis der eigenen Andersartigkeit (Empowerment) schließt wiederum bei gleichzeitigem Kampf gegen die Abwertung dieser Andersartigkeit (Dekonstruktion) eine Normalisierung der Lebensrealität aus (vgl. ebd.: 7f.).

Innerhalb der Literaturdidaktik ist das von Boger aufgezeigte Trilemma dahingehend präsent, als dass sich eine Vielzahl an Arbeiten findet, die bspw.

.....

6 Zu Bogers Grundformen des Begehrens vgl. auch Judith Leiß in diesem Band.

einen dekonstruierenden Umgang mit machtaffirmierender Literatur für den schulischen Kontext modellieren. Mittels verschiedener Textanalysestrategien werden Differenzen in ihrer Konstruiertheit historisiert (Dekonstruktion) und folgend Vorstellungen von Normalität und Abweichung infrage gestellt (Normalisierung) (vgl. u. a. Baum 2016; Kißling 2020; 2023). Im Unterschied zu Normalisierung und Dekonstruktion findet Empowerment als drittes Begehren im fachdidaktischen Diskurs jedoch bisher noch wenig Beachtung. So taucht dieses Moment auch in den bisherigen Kriterienkatalogen zur unterrichtlichen Lektürewahl nicht auf. Während neben Aspekten wie der thematischen Zugänglichkeit, der Figurensicht und der machtkritischen Analyse von Erzählperspektive oder Raumgestaltung (vgl. u. a. Heiser 2020; Becker/Kofer 2022) auch Dekonstruktion als relevantes Kriterium angeführt wird, bleibt Empowerment unberücksichtigt. Innerhalb dieses Beitrags soll für eine Implementierung des Empowermentansatzes in literaturdidaktische Überlegungen plädiert werden, der nachfolgend in einem Abriss vorgestellt wird.

Empowerment als Begriff und Konzept ist aus der Bürger:innenrechtsbewegung hervorgegangen und ist in seinen Ursprüngen auf Rassismuserfahrungen bezogen (vgl. Merl/Mohseni/Mai 2018: 137). Darunter zu verstehen sind „Prozesse der Selbstermächtigung“ (ebd.: 143), wobei einerseits die „see-lische Widerstandskraft“ (Maduboku 2015: o. S.) marginalisierter Individuen gestärkt und andererseits individuelle und kollektive Ressourcen gebündelt werden, die in einem Kampf gegen diskriminierende Gesellschaftsstrukturen kulminieren (vgl. Merl/Mohseni/Mai 2018: 143). Als Konzept wird Empowerment heute auch auf andere Differenzkonstruktionen wie bspw. das Geschlecht (vgl. u. a. Klemm 2018) und im vorliegenden Fall auf Intergeschlechtlichkeit als vermeintlicher Abweichungskategorie übertragen.

Das Anliegen des Empowermentansatzes besteht darin, den diskriminierenden Alltag zum Ausgangspunkt von Bildungsarbeit zu machen mit dem Ziel, bestehende Normalitätsvorstellungen aufzubrechen (vgl. Merl/Mohseni/Mai: 137f.). Das marginalisierte Subjekt bekommt in dafür eigens konzipierten Trainings die Gelegenheit, sich gemeinsam mit Menschen ähnlicher Erfahrungshintergründe (vgl. ebd.: 144) zu emanzipieren und wird darin begleitet, Strategien der Selbstbefähigung und -ermächtigung zu entwickeln (vgl. ebd.: 142–148.). Während die *Befähigung* stärker auf das Individuum und dessen

unmittelbaren Umgang mit diskriminierenden Situationen zielt, umfasst *Selbstermächtigung* eine stärkere politische Dimension. Hier geht es um das Erkennen seiner Selbst im Kontext machtvoller Differenzordnungen (vgl. ebd.). Der Empowermentansatz folgt dabei einem Peer-to-Peer-Ansatz, um paternalistische Perspektiven möglichst zu vermeiden (vgl. Merl/Mohseni/Mai 2018: 144). Voraussetzung zur Umsetzung solcher ermächtigenden Bildungsprozesse sind sogenannte Safer Spaces. Darunter zu verstehen sind Räume, in denen sich Personen mit gleichen Erfahrungshintergründen zusammenfinden. Auf Grundlage dieser Verständigung über gemeinsame Erfahrungen basiert die Zusammenarbeit (vgl. ebd.: 148f.). Die Stärke des Ansatzes liegt in eben diesem Moment der erfahrungsbezogenen Selbstverortung, der einen Gegenentwurf zur Defizitorientierung darstellt, wie sie innerhalb pädagogischer Praktiken häufig auftritt (vgl. Mecheril 2014: 201).

Für den schulischen Kontext stellt der hier skizzierte Empowermentansatz, der für den außerschulischen Raum konzipiert ist, eine Herausforderung dar. Erstens läuft der Ansatz mit seinem Anspruch auf Anerkennung des Selbst als ein sozial situiertes Subjekt Gefahr, erfahrungsbasierte Differenzen zu essentialisieren und Personen von außen als Repräsentationen einer sozialen Klasse zu konstruieren (vgl. Boger 2019: 127). Selbstermächtigung im unterrichtlichen Kontext als Zielperspektive mitzudenken bedeutet daher nicht, Masterwords wie Frau, Schwarze oder Inter als Ausgangspunkt einer Suchbewegung nach bzw. der Fixierung auf einen Wesenskern zu nehmen, sondern den strategischen Charakter sozialer Positionierung zu betonen, d. h. im unterrichtlichen Setting zu vermitteln, dass Masterwords stets als provisorische, zweckgebundene und auf ihre Überwindung ausgerichtete Begriffsmetaphern zu verwenden sind (vgl. Kißling 2020: 88–91). Zweitens stößt der Peer-to-Peer-Ansatz in Safer Spaces an organisatorische Grenzen, da an deutschen Schulen in der Regel koedukativ⁷ unterrichtet und Lehrkräfte nach fachlicher und nicht nach sozialer Selbstverortung zugeteilt werden. Hinzu kommt im queeren Kontext, dass Selbstpositionierungen, die immer auch mit einem Coming-Out-Prozess

.....

7 Der Begriff Koeduktion bezieht sich ursprünglich auf das gleichzeitige Unterrichten von Jungen und Mädchen, (vgl. u. a. Srocke/Wittmann 1989), wird hier jedoch über Binärgeschlechter hinaus auf jedwede Differenzlinie bezogen.

verbunden sind und vulnerabel machen, häufig gar nicht vorgenommen werden. Vielmehr wird häufig die Entscheidung getroffen, nicht öffentlich queer zu leben (vgl. Krell/Oldemeier 2017). Schulunterricht auf Empowerment auszurichten und queere Lernende als Expert:innen ihrer Lebenssituation anzuerkennen bedeutet also, ohne die oben genannten klassischen Strategien des Empowermentkonzepts auszukommen und politisch bildende Prozesse der Befähigung und Selbstermächtigung implizit innerhalb eines heterogenen Klassenkontextes und ohne Wissen über lernseitige Selbstpositionierungen zu begleiten. Pädagogische Fachliteratur, die Empowerment in heterogenen Klassen in den Fokus rückt, zieht daraus den Schluss, Selbstermächtigungsprozesse für queere Jugendliche auf ein unaufgeregtes Aufzeigen geschlechtlicher, sexueller sowie amouröser Vielfalt herunterzubrechen. Als Methode wird das Unterrichtsgespräch angeraten, das drei Phasen (vgl. Debus 2017) beinhaltet. Um also ins Gespräch darüber zu kommen, „welche Vorstellungen von Normalität es in unserer Gesellschaft gibt und welche Folgen dies für unterschiedliche Menschen hat“ (Klemm 2018: 152), sind zunächst einzelne Differenzkonstruktionen zu fokussieren (Phase der Dramatisierung), die anschließend relativiert (Phase der Entdramatisierung) und in ihrer persönlichen Relevanz entkräftet werden (Phase der Nicht-Dramatisierung). Der erste Teil von Empowerment, das Sich-Erkennen als Subjekt in sozialen Differenzordnungen, die nicht essentialistisch zu verstehen sind, wird darüber gewährleistet. Selbstermächtigung findet insofern statt, als sich das Selbst erkennt als nicht allein und nicht schuldig am ‚Anderssein‘. Was aber in der Übertragung auf den Schulkontext verlorengeht, ist der zweite Teilprozess von Selbstermächtigung: Die Weitergabe von Strategiewissen im Umgang mit diskriminierenden Situationen. Literaturunterricht kann hier – wenn Empowerment als Kriterium der Textauswahl und relevanter Einflussfaktor für den individuellen Lektürerzugriff anerkannt wird – einen Raum der Selbstermächtigung auch auf dieser Dimensionsebene anbieten.

3.2 Lernseitiges Begehren als axiologischer Wert

Heydebrand und Winko machen mit ihrer Auseinandersetzung mit axiologischen Werten auf einen Einflussfaktor beim Lesen aufmerksam, der für die

Frage nach Empowerment in heterogenen Lerngruppen hilfreich scheint. Neben der sprachlichen Struktur des Textes erweist sich laut Heydebrand und Winko die individuelle Werthaltung, die sich in axiologischen Werten bzw. Wertmaßstäben manifestiert und von gesellschaftlich verankerten Normen und individuell-lebensgeschichtlichen Erfahrungen geprägt ist, als relevant für das Textverstehen (vgl. Heydebrand/Winko 1996: 50f.). Denn sie nehme Einfluss darauf, ob das Selbst dem literarischen Text positive oder negative Werteeigenschaften (sog. attributive Werte) zuspricht (vgl. ebd.: 42f.). Von den insgesamt vier axiologischen Werten, die die Autorinnen als formal-ästhetische, inhaltliche, relationale und wirkungsbezogene näher bestimmen (vgl. ebd.: 114–117), scheinen mir insbesondere zwei Werte bedeutsam: Die relationalen und die wirkungsbezogenen Maßstäbe, insofern sie sich auf Emanzipation, Wirklichkeitsnähe und Repräsentativität einerseits (vgl. ebd.: 112) sowie auf Betroffenheit, Identifikation und Revision von Vorurteilen andererseits (vgl. ebd.: 125f.) beziehen. Empowerment als Begriff, der einen Prozess beschreibt, der nach innen sowie nach außen gerichtet ist, umfasst diese beiden axiologischen Werte, insofern ein literarischer Text nach innen das Individuum in der eigenen Identität stärken oder schwächen kann (relational-axiologisch) sowie nach außen eine Wirkung erzielt, die sich als mehr oder weniger wünschenswert oder sogar problematisch einschätzen lässt (wirkungsbezogen-axiologisch). Berücksichtigt man, dass diese beiden axiologischen Werte lernseitig als Maßstäbe an Textlektüren angelegt werden und Ausschlag darüber geben, ob Literaturzugänge gelingen oder misslingen, zeigt sich Empowerment als ein lernseitiges Begehren, das literaturdidaktisch ernst zu nehmen ist. Zugleich ist es ein Begehren, das nicht eindeutig zu greifen ist. Denn Literatur lässt sich auf Basis der genannten axiologischen Werte unterschiedlich bewerten. Hinzu kommt, dass Lernende axiologische Werte individuell ganz unterschiedlich gewichten (vgl. ebd.: 45). Was dies konkret bedeutet, wird anschließend an zwei jugendliterarischen Texten gezeigt, die auf je eigene Weise von Intereschlechtlichkeit erzählen. Die Texte machen deutlich, wie unterschiedlich sie sich vor dem Hintergrund der genannten axiologischen Werte bezüglich der Frage unterrichtlicher Eignung, die auf Diskriminierungssensibilität zielt, bewerten lassen.

4 Darstellungen von Intergeschlechtlichkeit in der Kinder- und Jugendliteratur. Eine gendersensible Perspektive

Intergeschlechtlichkeit als Thema in deutschsprachigen Jugendromanen wird bislang noch kaum verhandelt. Seit 2013 sind lediglich zwei Werke erschienen, die sich literarästhetisch mit dieser Thematik auseinandersetzen und jeweils die inter Person in das Zentrum der Erzählung stellen: *Liebe macht Anders* von Karen-Susan Fessel (2013) und *Weil ich so bin* von Christine Fehér (2016). Auf den erstgenannten Roman wird näher eingegangen, der zweitgenannte wird vergleichend herangezogen.

Der 2013 veröffentlichte Roman *Liebe macht Anders* von Karen-Susan Fessel erzählt von Gruppendynamiken und verhandelt ausgehend von einem Unfall Fragen der Kollektivschuld einer 9. Klasse, die einen neuen Mitschüler bekommt: Den Jungen namens Anders, um den sich der Gruppenkonflikt dreht und der Opfer des Unfalls wird. Als Erzählstimmen fungieren vier Reflektorfiguren (vgl. Stanzel 2008: 16), die abwechselnd die Geschichte schildern. Ergänzt werden die Fokalisierungsinstanzen um Auszüge aus Polizeiprotokollen, in denen die besagten vier Figuren zum Unfall Stellung beziehen. Bei den Reflektorfiguren handelt es sich um Anders' Schwester Signe sowie um die zwei befreundeten Mitschüler:innen Pascal und Sanne. Die drei Figuren zeichnen sich dadurch aus, Anders Gefühle und Denkweise gut zu kennen, weil sie viel Zeit mit ihm verbringen. Die vierte Figur fällt aus diesem Schema heraus. Justin ist zwar auch ein Mitschüler von Anders, jedoch mit Anders Klassenfeind Robert befreundet. Anders selbst erhält keine Fokalisierung. Die Schilderungen über die Klassendynamiken und Vorkommnisse, die schließlich zum Unfall geführt haben, werden vielmehr multiperspektivisch erzählt. Jede Reflektorfigur spricht dabei aus einer anderen Betroffenheitsperspektive: Justin kommt aus sozioökonomisch prekären Familienverhältnissen (Klassismus), Sanne macht Erfahrungen sexueller Übergriffigkeit (Sexismus) und Pascal ringt mit Akne (Lookismus).

Eingeführt wird der Gruppenkonflikt bereits im ersten Kapitel, in dem Anders erstmals seine neue Klasse betritt und unmittelbar als Eindringling und Konkurrent wahrgenommen wird (vgl. Fessel 2013: 10). Dass Anders für die

Klasse und insbesondere für die Figur Robert, der – versinnbildlicht in seiner Funktion als Klassensprecher – in der Klasse dominant und einflussreich ist (vgl. ebd.: 97), zu einem Problem wird, zeigt sich unmittelbar an drei der vier Reflektorfiguren, die den offenen Konflikt der beiden thematisieren (vgl. u. a. ebd.: 13). In den Schilderungen wird deutlich, dass Robert eine Abwendung seiner Klassenkamerad:innen und insbesondere von seinen Freunden von Anders erwartet. Besonders deutlich tritt diese Erwartungshaltung bei einer klasseninternen Diskussion über die Thematik Freundschaft hervor, bei welcher Robert Loyalität als Kernelement herausstellt (vgl. ebd.: 51). Anders wiederum benennt Freiwilligkeit als wichtigstes Merkmal und erfährt dafür seitens Robert Verachtung (vgl. ebd.: 52). Die gewählte Fokalisierung des Romans lenkt dabei die Figurenbewertung der Lesenden: Die Rezipierenden sollen sich im Klassenkonflikt auf der Seite von Anders verorten (vgl. ebd.: 53). Das Robert als die ‚schlechte‘ und Anders als die ‚gute‘ Figur inszeniert wird, wird u. a. anhand expliziter Gegenüberstellungen unterschiedlicher Charaktereigenschaften erzielt und kreiert somit eine eindeutige Täter-Opfer-Konstellation. Sanne, die sich als Exfreundin von Robert entlarvt, beschreibt ihn als überheblich (vgl. ebd.: 22), gehässig und sexuell übergriffig (vgl. ebd.: 77 und 97f.). Die sanfte, liebevolle, beschützende Art von Anders stellt sie jeweils im direkten Anschluss heraus. Auch Pascal und Justin weisen Robert als bedrohlich aus, wobei insbesondere Justins Perspektive aufgrund der Markierung der gemeinsamen Freundschaft Gewicht bekommt.

Der Konflikt eskaliert darüber, dass der nach einem Grund suchende Robert, den sich nicht einschüchtern lassenden Anders zu diskreditieren, schließlich doch einen Weg findet, Anders zu verletzen: über seine Intergeschlechtlichkeit. Dass der Roman Intergeschlechtlichkeit thematisiert, wird erst zu einem vergleichsweise späten Zeitpunkt kenntlich, das Naming des Protagonisten lässt jedoch von Beginn an auf die Verhandlung einer Normabweichung schließen. Anders hat sich diesen Namen im Zuge seines Umzugs in eine andere Stadt selbst gegeben, um seine u. a. namentlich bei Geburt zugewiesene weibliche Situierung hinter sich zu lassen. Die sprachliche Inkorporation der eigenen ‚Andersheit‘ kann als Folge gewaltvoller Erfahrungen gelesen werden. Von außen auf die eigene Intergeschlechtlichkeit reduziert und von dem eigenen Umfeld ausgestoßen (vgl. u. a. ebd.: 144f.), stellt der

Namenswechsel einen Akt der Selbstermächtigung in einem langen Prozess der Diskriminierung dar. Zugleich steht der Name topisch für die story, Norm und Abweichung zu verhandeln – am Beispiel von Intergeschlechtlichkeit und jenseits davon. Denn der Text verhandelt nicht Anders' Intergeschlechtlichkeit, sondern Roberts Umgang mit dieser.

Anders selbst erzählt seiner Freundin Sanne eher unaufgeregt von seinen Körpermerkmalen, die nicht eindeutig binär zuzuordnen sind (vgl. ebd.: 123–128). Hinsichtlich seiner Intergeschlechtlichkeit betont er, dass jede inter Person individuelle Erfahrungen macht und verwehrt sich Vorstellungsbildern von Intergeschlechtlichkeit als konfliktivem Fall. In dieser Dialogszene schwingt eine Kritik an der gesellschaftlichen Konstruiertheit der Kategorien Norm und Abweichung mit, die ihm eine eindeutige Verortung abverlangt:

Ich bin ein Junge, rein vom Gefühl her. Aber ich weiß eben auch, wie man sich als Mädchen fühlt. Vielleicht fühl ich mich manchmal sogar ein bisschen so! Nur geht das nicht. Also, für die Leute geht das nicht, für die darf man nicht beides sein. (Ebd.: 127)

Während Sanne anfangs kognitiv überfordert scheint, emotional aber feststellen muss, dass es „in einem kleinen Winkel meines Gehirns [] auch einfach egal [war], was Anders war und was nicht“ (ebd.: 129), nutzt Robert diese Information, die er über investigative Nachforschungen herausgefunden und in der Klasse öffentlich gemacht hat, um Anders bloßzustellen. Das Wissen um seine Intergeschlechtlichkeit lässt Robert und seine Freunde Anders' geschlechtliche Verortung infrage stellen und über seine Genitalien spekulieren, die sie zu ‚überprüfen‘ beschließen (vgl. ebd.: 121). Die aufgeheizte Stimmung kulminiert in einem körperlichen Übergriff, in der Anders' Intimbereich entblößt wird, bevor er rücklings von dem Geländer einer Brücke fällt (vgl. ebd.: 152f.). Unklar, ob eine Manipulation von außen für den Sturz verantwortlich oder Anders lediglich ausgerutscht ist, stellt seine Schwester Signe die Frage nach Kollektivschuld in den Raum, deren Beantwortung den Lesenden überlassen wird:

Es war angeblich ein Unfall. Allerdings bin ich nicht davon überzeugt. Ich glaube, auch wenn es ein Unfall war, hatten sie dennoch Schuld, die Jungs da oben auf der Brücke. Sie haben Anders in die Enge getrieben und am Ende hat er das Gleichgewicht verloren und ist nach hinten gefallen. An der schmalsten Stelle des Flusses. (Ebd.: 158)

Während die Erzählform mit den unterschiedlichen Reflektorfiguren einerseits eine offene Interpretation und Positionierung zu Fragen der Kollektivschuld ermöglicht, scheint die Auswahl dieser Figuren andererseits bereits eine Richtung vorzugeben, überwiegen doch jene Perspektiven, die sich eindeutig auf Anders' Seite positionieren und seine marginalisierte Stellung betonen. Interessant bleibt dabei, dass Anders' Innensicht für die Lesenden verschlossen bleibt und die Geschichte trotz der Fürsprache für Anders in einem ‚Sprechen über‘ verbleibt. Die Erzählweise spiegelt den Diskurs über Abweichungskategorien im Allgemeinen und Intergeschlechtlichkeit im Spezifischen wider und kann durch ein kontrapunktisches Lesen der Lektüre als dekonstruierendes Element verstanden werden. Zusätzlich verdeutlicht die Erzählweise die exponierte Position marginalisierter Personen, deren Bedürfnisse und Erfahrungswissen nicht in den Diskurs einbezogen werden. Durchgespielt und problematisiert wird dieser Aspekt zugleich auf inhaltlicher Ebene. Anders' Schwester Signe steht der Freundschaft zwischen Sanne und ihm skeptisch gegenübersteht und artikuliert dies auch mit den Worten, für ihn stünden doch gerade andere Themen im Vordergrund (vgl. ebd.: 92). Während Signe Anders auf seine Intergeschlechtlichkeit und die traumatischen Erfahrungen zu reduzieren scheint, die er in diesem Zuge erlebt hat, versteht Anders seine körperliche Verortung lediglich als einen Teilaspekt, der neben Fragen nach Freundschaft oder erster Liebe Einfluss auf seinen Alltag hat.

Mit diesen Themen im Fokus erscheint Intergeschlechtlichkeit innerhalb des Romans lediglich als beispielhafte Abweichungskategorie und kann stellvertretend für Differenzkonstruktionen gelesen werden, deren mögliche Markierung als ‚anders‘ zu einer Abwertung führen. Dabei bleibt der Erzählung eine starke Wertung dieser Ausgrenzungserfahrung inhärent, die Intergeschlechtlichkeit normalisiert, den Umgang mit Andersheit jedoch problematisierend in den Fokus rückt und somit auf die gesellschaftliche Aushandlung der Thematik setzt. Vereindeutigende Geschlechterkategorien werden dabei

zumindest teilweise mithilfe der Figur Anders infrage gestellt und die Erzählung somit als Lerngegenstand in Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Vorurteilen und einem möglichen Verständnis der wirkenden Mechanismen interessant. Neben diesen dekonstruierenden Elementen bietet die Erzählung über das Sprechen von Abwertungsmechanismen und Diskriminierungserfahrungen auch ein Aufweichen des bisherigen oder das Etablieren eines neuen Normalitätsverständnisses an. Folglich kann *Liebe macht Anders* von Karen-Susan Fessel (2013) für den gendersensiblen Literaturunterricht interessant sein, der Dekonstruktion und Normalisierung als Lernziel setzt. Zugleich weist der Text jedoch auch Momente der Selbstermächtigung bspw. im Hinblick auf die eigene Namensgebung als Anders auf und macht deutlich, dass Literatur durchaus alle drei Begehren nach Inklusion in sich vereinen, diese jedoch unterschiedlich fokussieren kann.

Auf andere Weise erzählt der Roman *Weil ich so bin* von Christine Fehér (2016), welcher ebenfalls eine jugendliche inter Person in den Fokus rückt. Die Geschichte erzählt intern fokalisiert von Jona, einer 16-jährigen inter Person, die sich innerhalb der Welt zu verorten versucht und sich dabei in der Auflehnung gegen den binär-geschlechtlichen Konformitätsdruck und heteronormative Beziehungskonzepte wiederfindet. Als klassischer Jugendroman inszeniert, spannt sich die Geschichte zwischen den Themen Identität, Freundschaft und erste Liebe auf und verweist mit einer gender-nonkonformen Hauptfigur auf die gesellschaftlichen Erwartungen, die damit verknüpft sind.

Jonas Intergeschlechtlichkeit wird wie bei Anders bei der Geburt festgestellt und dient als Einstieg in die Geschichte. In einem liebevollen Elternhaus aufwachsend, wird die Intergeschlechtlichkeit hier bereits entdramatisierend im Sinne Katharina Debus (2012) dargestellt und Jona bekommt die Möglichkeit, sich in der Kindheit selbst geschlechtlich auszudrücken und zu verorten. Während sich Jona, mit Geschlechterstereotypen spielend, in der Jugend einer eindeutigen Zuordnung zu einem der beiden Normgeschlechter verwehrt,⁸

.....

8 Interessant ist dabei, dass zwar eine Vereindeutigung inklusive damit einhergehender stereotyper Vorannahmen abgelehnt wird, sich die Kategorie ‚Geschlecht‘ jedoch als gesellschaftlich zu tief verwurzelt und zu wirkungsmächtig erweist, als dass die Figur sich von ihnen in Gänze lösen könnte. Siehe hierzu auch Bernhardt (2021: 240–243).

was insbesondere bei den Jungen in der Klasse zu Ablehnung und homo-feindlicher Diskriminierung führt, zeigt sich bei den Eltern „das Bedürfnis nach einer eindeutigen Geschlechtszuschreibung als tief im Denken verwurzelt“ (Bernhardt 2021: 241). Dabei handelt es sich nicht nur um die Reproduktion deterministisch-binärer Geschlechtsvorstellungen, äußert der Vater doch Sorge bezüglich möglicher weiterer Diskriminierung, der ihm zufolge mit einer eindeutigen Zuordnung zuvorzukommen wäre. Jona weist diese Praktik der Vereindeutigung zudem noch zurück und erfährt dafür innerhalb des Freund:innenkreises Unterstützung. Innerhalb klasseninterner Diskussionen wird auf diskriminierende Äußerungen mit der Infragestellung von Geschlechterstereotypen reagiert, wodurch die Geschichte neuerlich entdramatisierend agiert. In dieser Dynamik unterscheidet sich *Weil ich so bin* deutlich von *Liebe macht Anders*. Zwar machen sich beide Figuren scheinbar wenig aus den verbalen Angriffen, die ihnen entgegengebracht werden, doch während Jona sich trotzdem auf die Rückenstärkung seiner Freund:innen verlassen kann und dadurch nicht Gefahr läuft, belastende Situationen mit sich allein ausmachen zu müssen, machen sich Anders' Freund:innen und seine Schwester Sorgen um ihn und sind aufgrund der eigenen marginalisierten Positioniertheit innerhalb der Klasse nicht in der Lage, für Anders einzustehen (vgl. Fessel 2013: 117). Dadurch wird die exponierte Situation Anders' verstärkt und die Erzählung lenkt auf das Missverhalten von Robert und seinen Freunden. Inwiefern Anders' Freund:innen Anders hätten unterstützen oder vielleicht sogar der von Robert initiierten Gruppendynamik entgegenwirken können, bleibt undiskutiert.

Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Werken besteht in der Darstellung von Intergeschlechtlichkeit als Motiv. Während Anders' Intergeschlechtlichkeit als Anlass genutzt wird, um das Denken über den Umgang mit Andersheit anzuregen, nutzt *Weil ich so bin* Jonas Erfahrungen, um individuelle Ausdrucks- und Lebensformen abseits gesellschaftlicher Normvorstellungen zu stärken. Bereits das Anfangszitat verdeutlicht, dass der Roman weniger dekonstruierend als vielmehr individualitätsstärkend resp. empowernd über die vermeintliche Andersheit zu sprechen versucht:

*Als mein gelber Wellensittich aus dem Fenster flog,
hackte eine Schar von Spatzen auf ihn ein,
denn er sang wohl etwas anders und war nicht so grau wie sie,
und das passt in Spatzenhirne nicht hinein.
Gerhard Schöne*

Die Kritik an den Spatzen ist analog zu den Erfahrungen zu lesen, die Jona mit Personen macht, die aufgrund heteronormativ-binärgeschlechtlicher Normvorstellungen diskriminierend agieren. Jona erfährt in Folge jener Erfahrungen stets Unterstützung seitens der Freund:innen, die einerseits zu einer Ich-Stärkung der Figur führt und andererseits aufzeigt, wie wichtig unterstützende Strukturen im Sinne einer Verbündetenschaft sind, die hier innerliterarisch vorgeführt wird. Jona stellt sich als starke Persönlichkeit heraus, die aufgrund steter Diskriminierungserfahrungen und dem permanenten Verwiesensein auf Normabweichung zwar vorsichtig ist, über die eigene Intergeschlechtlichkeit zu sprechen, jedoch deutlich macht, nicht selbst das Problem zu sein. Bei einem Gespräch mit einer Klassenkameradin entscheidet Jona sich, von der Intergeschlechtlichkeit zu erzählen, betont jedoch auch: „Wenn ich Samka jetzt die Wahrheit über mich sage, kann ich ihr nicht mal die Schuld geben, wenn es morgen alle wissen. So was kann man nicht für sich behalten.“ (Ebd.: 80) Im anschließenden Gespräch stellt Jona jedoch ebenso nüchtern fest: „Ich bin eben, wie ich bin.“ (Ebd.: 80)

Auf eher unsensible Fragen ist Jona vorbereitet und verweist somit auf den verbal-gewaltvollen Alltag und die Mikroaggressionen, mit denen sich marginalisierte Personen tagtäglich konfrontiert sehen. Dem Jugendroman gelingt es jedoch, die Eigenverantwortlichkeit der endo Figuren zu betonen, indem diese selbstständig auf das Spannungsfeld von Norm und Abweichung und Diskriminierung aufmerksam werden und Jona somit nicht für die Entwicklung von Bewusstseinsbildung und Sensibilisierung zuständig ist (vgl. u. a. ebd.: 78). Durch diese Darstellung werden Jonas Erfahrungen als ‚anders‘ zwar anerkannt, die gesellschaftliche Abwertung von inter Personen jedoch deutlich kritisiert; mit Boger gesprochen bewegt sich der Text damit primär auf der Ebene Empowerment-Dekonstruktion.

Trotz der Plakativität der Inszenierung aufgrund des vielfachen Betonens der Besonderheit und des Richtigsein schafft der Roman eine Stärkung, die für Lernende im Zuge des Erwachsenwerdens und des Zurechtfindens in der Welt von Bedeutung sein kann und setzt somit, anders als *Liebe macht Anders*, auf Empowerment als lernseitiges Begehren.

5 Fazit oder eine literaturdidaktische Einschätzung

Die lernseitigen Begehren nach Normalisierung, Dekonstruktion und Empowerment, wie Boger (2019) sie herausstellt, können als axiologische Werte (vgl. Heydebrand/Winko 1996) sowohl einen Einfluss auf das Leseverstehen als auch auf die Leseerfahrung haben, wodurch sie wiederum für literaturdidaktische Überlegungen zur Textauswahl Relevanz aufweisen. Im Gegensatz zur Dekonstruktion wird Empowerment in einschlägigen Kriterienkatalogen zur Lektürewahl bisher noch nicht systematisch berücksichtigt. Wie anhand des Inklusionstrilemmas jedoch deutlich wurde, stellt das Begehren nach Empowerment eine relevante Größe für den individuellen Textzugriff dar. Exemplarisch wurde aufgezeigt, dass mögliche Schullektüren hinsichtlich dieses Kriteriums analysiert werden können. Gleichzeitig wurde deutlich gemacht, dass Texte Unterschiedliches leisten – mal bspw. eine Förderung der Selbstreflexion (*Liebe macht Anders*), mal werden empowernde Strategien angewandt (*Weil ich so bin*). Mit dem Verständnis, dass nicht jede Literatur jedwede Kriterien erfüllen kann und auch nicht muss, lässt sich Empowerment als Ergänzung zu bisherigen Kriterienkatalogen verstehen, die innerhalb einer Unterrichtsreihe oder eines Schuljahres bei der Wahl einer Ganzschrift berücksichtigt werden kann.

Der Anspruch sollte dabei weniger auf einem Abarbeiten bestimmter Begehren oder Thematiken liegen, das Gefahr läuft, sich in Oberflächlichkeiten zu verlieren, sondern einer reflektiert durchdachten Konzeption folgen, bei der bspw. Lektüren ergänzend gelesen und Lernziele resp. der Bezug auf unterschiedliche Begehren aufeinander aufbauend behandelt werden. Der Umgang mit diskriminierungssensiblen Thematiken und insbesondere der Versuch empowernden Unterrichts in heterogenen Lerngruppen stellt Lehrpersonen dabei

vor eine besondere Herausforderung, die eine tiefgehende Auseinandersetzung erfordert, mit dieser jedoch auch die didaktischen Möglichkeiten erweitert.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

FEHÉR, CHRISTINA (2016): *Weil ich so bin*. Hamburg: Carlsen.

FESSEL, KAREN-SUSAN (2013): *Liebe macht Anders*. Stuttgart: Franckh-Kosmos.

Sekundärliteratur

ABREGO, VERÓNICA/HENKE, INA/KIßLING, MAGDALENA/LAMMER, CHRISTINA/LEUKER-PELTIES, MARIA-THERESIA (Hg.) (2023): *Intersektionalität und erzählte Welten: literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven*. Darmstadt: wbg. DOI 10.21248/gups.73899.

BAIER, ANGELIKA (2017): *Inter_Körper_Text: Erzählweise von Intergeschlechtlichkeit in deutschsprachiger Literatur*. Wien: Zaglossus.

BAUM, MICHAEL (2016): *Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.

BECKER, KARINA/KOFER, MARTINA (2022): „Zur Intersektionalität von Gender und Race. Kriterien für eine diversitätssensible Textanalyse“. In: Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hg.): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum, S. 69–83, DOI 10.46586/SLLD.223 (SLLD^B).

BERNHARDT, SEBASTIAN (2021): In den falschen Körper geboren – Perspektiven eines gendersensibilisierenden Literaturunterrichts mit transidenten Figuren in der aktuellen Jugendliteratur. In: Dall' Armì, Julia v./Schurt, Verena (Hg.): *Von der Vielfalt der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Geschlechterdiskussion*. Wiesbaden: Springer, S. 239–248.

BOGER, MAI-ANH (2019): *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.

- BRAND, TILMAN VON (2016): *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Bundesministerium des Inneren (2020): *Übersicht zu Erklärungen nach §§ 22 Abs. 3 und 45b PstG*. Online verfügbar unter https://www.personenstandsrecht.de/SharedDocs/downloads/Webs/PERS/DE/uebersicht-erklarungen-nach-22-abs-3-und45b-PStG.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (letzter Zugriff 14.04.2024).
- DANNECKER, WIEBKE/SCHINDLER, KIRSTEN (Hg.): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. DOI 10.46586/SLLD.223 (SLLD^B).
- DEBUS, KATHARINA (2012): „Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken?“. In: Dissens e. V./Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hg.): *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung*. Berlin: Dissens e. V., S. 150–185.
- GARBE, CHRISTINE (2008): „Echte Kerle lesen nicht!? Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss“. In: Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (Hg.): *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 301–315.
- HEISER, INES (2020): „Gendersensible Textauswahl, Diagnose von Genderkodierung“. In: Brendel-Kepser, Ina/Heiser, Ines/König, Nicola/Maus, Eva (Hg.): *Literaturunterricht gendersensibel planen: Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 49–58.
- HEISER, INES (2023): „Same, same – but different. Überlegungen zur Textauswahl für den Literaturunterricht unter intersektionaler Perspektive“. In: Abrego, Verónica/Henke, Ina/Kießling, Magdalena/Lammer, Christina/Leuker-Pelties, Maria-Theresia (Hg.): *Intersektionalität und erzählte Welten: literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven*. Darmstadt: wbg Academia, S. 403–421. DOI: 10.21248/gups.73888.
- HEYDEBRAND, VON RENATE/WINKO, SIMONE (1996): *Einführung in die Wertung von Literatur: Systematik, Geschichte, Legitimation*. Paderborn: Schöningh.
- Intergeschlechtliche Menschen e. V. (IMeV) (2020): *„Wissen. Beratung. Selbsthilfe. Rechte. Wissen, Beratung, Selbsthilfe und Rechte für intergeschlechtlich geborene*

- Menschen, ihre Familien und Angehörige sowie ihr weiteres Umfeld“. In: https://im-ev.de/wp-content/uploads/2021/06/Broschuere_IMeV_web.pdf (letzter Zugriff: 16.4.2024).
- KIßLING, MAGDALENA (2020): *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Bielefeld: Aisthesis.
- KIßLING, MAGDALENA (2023): „Seriellles Erzählen kolonialer Logiken. Ein diskursreflexives Unterrichtsmodell an der Schnittstelle von literaturunterrichtlichem und literarmusealem Lernen“. In: Schönbeck, Sebastian/Hülscher, Magdalena (Hg.): *Diversität und Darstellung. Zugehörigkeit und Ausgrenzung im Literaturmuseum und in der Literaturwissenschaft*. Bielefeld: Transcript, S. 275–299.
- KLEMM, SARAH (2018): „Empowerment von queeren Jugendlichen in heterogenen Lerngruppen“. In: Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hg.): *Pädagogik geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment*. Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung e. V., S. 145–155.
- KLÖPPEL, ULRIKE (2010): *XX0XY ungelöst. Hermaphroditismus, Sex und Gender in der deutschen Medizin*. Bielefeld: transcript.
- KRÄMER, ANIKE (2021): *Geschlecht als Zäsur. Zum Alltagsleben von Eltern intergeschlechtlicher Kinder*. Wiesbaden: Springer VS.
- KRÄMER, ANIKE/SABISCH, KATJA (o. J.): „Inter*, Intergeschlechtlichkeit – Was ist das?“. In: <https://inter-nrw.de/was-ist-intergeschlechtlichkeit/> (letzter Zugriff: 20.3.2023).
- KRELL, CLAUDIA/OLDEMEIER, KERSTIN (2017): *Coming-out – und dann ...?!: Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland*. Opladen: Barbara Budrich.
- LAQUEUR, THOMAS (1992): *Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud*. Frankfurt/M.: Campus.
- MADUBOKU, NKECHI (2015): „Empowerment als Erziehungsaufgabe. Praktisches Wissen über den Umgang mit Rassismuserfahrungen“. In: <https://heimatkunde.boell.de/de/2015/10/19/empowerment-als-erziehungsaufgabe> (letzter Zugriff: 4.8.2023).
- MECHERIL, PAUL (2014): „Die Illusion der Inklusion. Bildung und die Migrationsgesellschaft“. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): *Vielfältiges Deutschland. Bausteine für eine zukunftsfähige Gesellschaft*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 200–216.

„Für die Leute geht das nicht, für die darf man nicht beides sein.“

- MECHERIL, PAUL (2021): „Diversity‘. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung“. In: <https://heimatkunde.boell.de/de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung> (letzter Zugriff: 14.3.2021).
- MERL, THORSTEN/MOHSENI, MARYAM/MAI, HANNA (2018): „Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Eine Einführung“. In: Mai, Hanna/Merl, Thorsten/Mohseni, Maryam (Hg.): *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–17.
- OYĚWŪMÍ, OYÈRÓNKÉ (1997): *The Invention of Women. Making an African Sense of Western Gender Discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- PFÄFFLIN, SABINE (2012): *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- SEIDEL, NADINE (2019): *Adoleszenz, Geschlecht und Identität: queere Konstruktionen in Romanen nach der Jahrtausendwende*. Berlin: Peter Lang.
- SPAHN, ANNIKA (2018): „Körperliche und psychische Gesundheit von queeren Jugendlichen“. In: Spahn, Annika/Wedl, Juliette (Hg.): *Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule*. Göttingen: Waldschlösschenverlag, S. 80–82.
- SROCKE, BETTINA/WITTMANN, ERICH (1989): „Koedukation“. In: Dies. (Hg.): *Mädchen und Mathematik. Historisch-systematische Untersuchung der unterschiedlichen Bedingungen des Mathematiklernens von Mädchen und Jungen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, S. 225–244.
- STANZEL, FRANZ K. (2008): *Theorie des Erzählens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- WILLMS, WEERTJE (Hg.) (2022): *Gender in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Berlin: de Gruyter.
- WINTERSTEINER, WERNER (2006): *Transkulturelle literarische Bildung: Die ‚Poetik der Verschiedenheit‘ in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck: Studien-Verlag.

Geschlechtsbezogene Diversität in Lehr- und Prüfungsmaterialien

Reproduktion von Machtstrukturen über die Auswahl
von Autoren und Autorinnen literarischer Texte

1 Hinführung

Der Call zur Tagung des vorliegenden Sammelbandes verweist darauf, dass „der Blick auf die literaturdidaktische Forschungsliteratur zu Konzeptionen eines machtkritischen (rassismussensiblen/inklusiven/gendersensiblen/intersektionalen ...) Literaturunterrichts“ zeigt, dass sich „die politischen Kämpfe um eine stärkere *Awareness* für gesellschaftliche Diskriminierung und Ausgrenzung“ inzwischen auf die Beurteilung von Kinder- und Jugendliteratur (KJL) übertragen haben. In Bezug auf die gendersensible Auswahl von Autor:innen für das Deutschbuch sowie die Literaturlisten für das Zentralabitur (vgl. Dawidowski/Maas 2018) und den gymnasialen Deutschunterricht (vgl. Müller-Spitzer et al. 2023) scheint dies hingegen nicht zu gelten (vgl. Abb. 1).²

.....

- 1 In die Korpusanalyse waren ebenfalls Jana Steinhoff-Solingen und Timo Hergert eingebunden, denen an dieser Stelle herzlich für ihre Mühen gedankt sei.
- 2 An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass es neben dem Fokus auf das Geschlecht wichtig wäre, auch andere Diversitätsmerkmale wie Migrationsgeschichte, sozialer Hintergrund etc. in den Blick zu nehmen. Die gewählte Schwerpunktsetzung bedeutet demnach nicht, sich in zukünftigen Analysen auf dieses Diversitätsmerkmal zu beschränken.

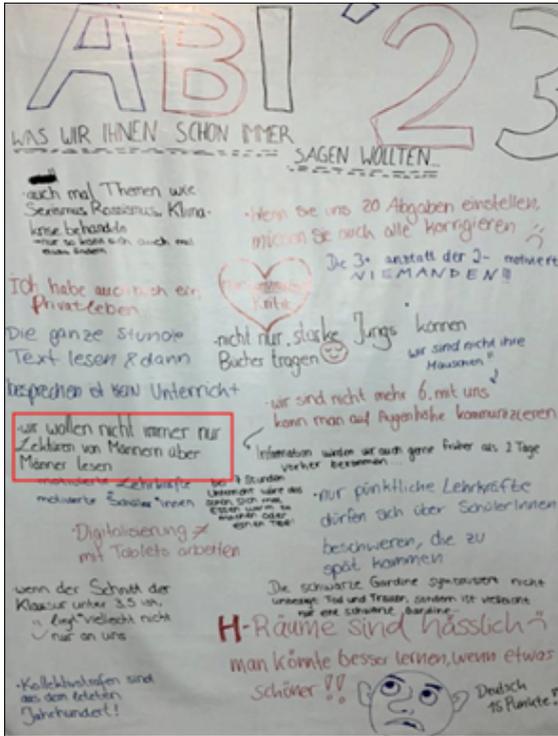


Abb. 1: Schulplakat vor dem Lehrer:innenzimmer an einem Gymnasium in NRW zum letzten Schultag 2023: „Wir wollen nicht immer nur Lektüren von Männern über Männer lesen“ (eigenes Foto).

Damit wird deutlich, dass ein machtsensibler Deutschunterricht nicht nur eng mit den Inhalten und Erzählweisen der KJL verbunden ist, sondern auch mit der Autor:innenauswahl. Ausgehend von der These, dass viele Texte, vor allem von weiblichen Autorinnen, gar nicht erst zur Diskussion gestellt werden, wollen wir uns im Beitrag intensiv mit Schulbuch und Lektürehilfen auseinandersetzen. In einem Sammelband, der die Diskussion anregen möchte, wie „nicht-immersives Lesen von Texten speziell mit Kindern in der Grundschule und der frühen Sekundarstufe machtsensibel und verletzungsbarm gelingen kann“ (Call zum Sammelband), wollen wir den Blick auf die Textauswahl in Deutschbüchern richten, die analog zu potenziell machtaffir-

mierenden Erzählstrukturen in literarischen Texten in demokratischer Hinsicht als problematisch beurteilt werden muss. Demnach geht es also nicht um die Frage, wie ein feministischer Märchenunterricht mit den Grimm'schen Märchen aussehen kann, sondern darum, dass in aktuellen Deutschbüchern weibliche Märchenerzählerinnen gar nicht erst vorkommen, obwohl allein um 1900 über 700 Märchen und Märchenbücher von weiblichen Autorinnen veröffentlicht wurden (vgl. Jarvis 2012). Ziel des Beitrags ist demnach eine Sensibilisierung für die Problematik, dass Frauen als „Autorinnen aus Kanon und Curriculum getilgt wurden“ (Seifert 2021: 13), was dazu führt, dass Texte dieser bis heute im Deutschbuch und Lektürelisten stark unterrepräsentiert sind.

Beginnen wollen wir mit einem bekannten Experiment: Stellen Sie sich vor Ihr Bücherregal und drehen Sie alle Bücher von männlichen Autoren um. Nicht selten ist das Ergebnis dieser spielerischen Herausforderung ein mehrheitlich weißes Regal. Die Aufmerksamkeit für die über die Spielerei deutlich werdende männliche (und auch geschlechtsbinäre) Dominanz im Literaturbetrieb, die durch Virginia Woolf bereits 1929 sowie Hélène Cixious, Luce Irigaray oder Julia Kristeva kritisiert wurde, hat in den letzten Jahren wieder deutlich zugenommen. Dies belegen sowohl öffentliche Aufrufe (vgl. Abb. 1), Initiativen und Publikationen, die Autor:innen über Hashtags wie #frauenlesen, #DieKanon und #autorinnenschuber oder Schwerpunktbuchhandlungen wie „Second Shelf“ oder „She Said“ verstärkt in den Fokus rücken wollen. Bekannte und vergessene Autorinnen, deren Texte zahlreich quer durch die Geschichte abgewertet und unterdrückt wurden (vgl. Seifert 2021: 13), sind inzwischen nicht nur im Netz präsenter, sondern auch durch ein umfangreiches Autorinnen-Lexikon (z. B. Hechtfisher et al. 1998/2017) sowie durch Forschungsarbeiten u. a. zu Adele Gerhard (vgl. Frickel 2007) sowie die zahlreichen Neuauflagen u. a. zu den Texten von Bettina von Arnim, Karoline von Günderode, Louise Otto oder Maria Janitschek. Gleichfalls wird das Schaffen und Wirken von Autorinnen in poetisch-literarisch gestalteten Bilderbüchern inzwischen auch für Heranwachsende aufbereitet (z. B. *Sie schuf ein Monster. Wie Mary Shelly Frankenstein erfand*, aus dem Englischen von Katharina Naumann, Hacht Verlag 2022) bzw. der schulische Diskurs für die Problematik über Themenhefte für die Praxis (vgl. *Praxis Deutschunterricht*, 06/2021) und

erste Zählaktionen zu Autorinnen in Literaturlisten für das Gymnasium sensibilisiert (vgl. Müller-Spitzer et al. 2023).³

Literarische Vielfalt wird jedoch nicht nur über digitale und analoge Empfehlungslisten und Literaturkritiken festgeschrieben, sondern auch über Schulbücher sowie annotierte Begleitmaterialien zu Lektüren- und Prüfungsmaterialien, die wie „Verstärkereffekte in Bezug auf die Literaturauswahl“ wirken (Korte 2002: 71). Diese Medien besitzen daher einen „nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das kulturelle Gedächtnis unserer Gesellschaft“ (Assman 2013: 80). Vor diesem Hintergrund widmet sich der vorliegende Beitrag der Frage, inwieweit sich die Diskussionen der letzten Jahre zu mehr Sichtbarkeit von Autorinnen auch in Schulbuchverlagen niederschlagen. Zur Beantwortung der Fragestellung wurde ein Korpus zu Deutschbüchern (Klasse 5–10; 2006–2022) sowie zu Lektüreschlüsseln und Abiturprüfungen für das Land NRW (2007–2022) zusammengestellt und ausgewertet. Im Analysefokus stand die allgemeine geschlechtsbezogene Verteilung der Autor:innen literarischer Texte, deren Werke vor dem Hintergrund von Erscheinungsdatum, Genre und Zielgruppe zusätzlich analysiert wurden.

Da die feministische *Dekonstruktion* der Geschlechterverhältnisse sinnvollerweise mit ihrer *Rekonstruktion* verbunden ist (vgl. Hilmes 2004: 13), beginnt der Beitrag mit einem Überblick zu den historischen und aktuellen Rahmenbedingungen für schreibende Frauen, um für die männerzentrierte ‚Gemachtheit‘ von kanonischen Textsammlungen zu sensibilisieren. Im Weiteren belegen die aktuellen Ergebnisse zu den umfangreichen Lehr- und Prüfungsunterlagen, dass diese nach wie vor den Textauswahlprozess für Deutschbücher und Co. mitbestimmen.

.....

3 Wengleich mit Blick auf die Frage nach Repräsentationen von weiblichen Autorinnen in Lehr- und Lernwerken vergeschlechtlichte Schreibweisen im Beitrag nicht weiter berücksichtigt werden, soll dennoch an dieser Stelle auch auf den *Écriture Feminine* verwiesen werden (vgl. hierzu u. a. Schößler 2008), in dessen Kontext bereits seit den 1920er Jahren der Zusammenhang zwischen Geschlecht der Autor:innen und literarischem Text erörtert wird. Wengleich in der Literaturwissenschaft inzwischen Einigkeit dazu besteht, dass es keine spezifisch, biologisch bedingte weibliche Ästhetik literarischer Texte gibt (vgl. u. a. Wende 1999: 533), so gibt es dennoch aufgrund sich unterscheidender sozialer, politischer, ökonomischer Erfahrungswelten von Männern und Frauen „einen erfahrungsbedingten spezifisch weiblichen Blick“ (Seifert 2021: 106).

2 Die perfekte Frau kann schreiben, tut es aber nicht – historische und aktuelle Restriktionen weiblichen Schreibens

Die Herabsetzung weiblicher Schreibkünste hat eine lange Tradition, die sich auf eine Vielzahl vor allem religiöser, aber auch philosophischer, anthropologischer und pädagogischer Schriften stützt, welche die Geschlechterpolarität bzw. die ‚Bestimmung des Mannes und des Weibes‘ beschreiben. Die geringe Anzahl von Schriftstellerinnen in Kanones begründet sich demnach weniger in literarischer Zurückhaltung oder mangelndem Können der Frauen, als vielmehr in den mit der Geschlechterfrage verbundenen vielseitigen restriktiven gesellschaftlichen Bedingungen.

Auswirkungen jener Geschlechterordnung, die vor allem den Männern Abstraktions- und Analysefähigkeiten zuspricht, zeigten sich u. a. in Bezug auf die Ausbildung von Mädchen und Frauen. So erhielt die Mehrzahl von ihnen lange Zeit ‚nur‘ eine religiöse Unterweisung sowie Unterricht zur Ausbildung elementarer Fähigkeiten im Rechnen, Schreiben und Lesen. Ein Zugang zu klassischen, höheren Bildungsinstitutionen wie Lateinschulen, Gymnasien und Universitäten blieb ihnen hingegen bis Ende des 19. bzw. bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts verwehrt (vgl. Becker-Cantarino 2000: 27). Nur Frauen des Kleinadels und des gehobenen Bürgertums wurde mit Unterstützung von Vätern und Ehemännern teilweise der private Zugang zu höherer Bildung ermöglicht. Mit dem Ausschluss zu höheren Bildungswegen bleibt den Frauen auch die Option versagt, über universitäre Vereine und Literaturkreise Kontakte zu Gönnern und Freunden zu knüpfen, die wiederum Publikationstätigkeiten unterstützen und Reisen zur Weiterbildung ermöglichen könnten.

Die ‚Bestimmung des Weibes‘ als Mutter, Hausfrau und dienende Ehefrau in der frühen Neuzeit und die damit verbundenen Aufgaben verhinderten in den weiteren Jahren ebenfalls, dass sich Frauen literarisch engagierten. Becker-Cantarino (1995) verweist in diesem Zusammenhang auf einen Brief Therese Hubers (1764–1829) an ihren Vater:

So verdiente ich wohl die Hälfte unseres Einkommens indem ich mit dem Kinde an der Brust, neben der Wiege und in den Nachtstunden wo

alles schlief, meinen Kopf dadurch erhellte, daß ich die heftigen Gefühle meines Herzens, und den Flug meiner Fantasie in deutliche Bilder einschränkte, und an den Faden einer Erzählung anreihete. (Huber 1810, nach Becker-Canterino 1995: 95)

Es verwundert daher nicht, dass viele Frauen einerseits aufgrund der zahlreichen Aufgaben in der Familie und andererseits, um der gesellschaftlichen Reputation ihrer Ehemänner und männlichen Familienmitgliedern nicht zu schaden, überwiegend vor der Ehe oder erst als Witwen schriftstellerisch tätig wurden (vgl. Hilmes 2004: 46).

Mit der „Inferiorität der Frau“ (Tebben 1998: 16) und ihrer vermeintlich naturgegebenen Unterordnung gegenüber dem männlichen Geschlecht blieb den Schriftstellerinnen jedoch nicht nur der Zugang zu Bildung, sondern auch zur finanziellen Unabhängigkeit versagt. Diese juristisch festgeschriebene „Geschlechtsvormundschaft“ bzw. *cura sexus* verhinderte sowohl die selbstgewählte Berufstätigkeit der Frau als auch die Eigenverwaltung ihrer Finanzen (Becker-Cantarino 2000: 43). Noch bis 1969 bedurfte die Eröffnung eines eigenen Kontos und bis 1977 die Berufsausübung in der BRD der Zustimmung des männlichen Vormunds.

Angesichts der vielseitigen Restriktionen waren es in den Anfängen zunächst geistliche Autorinnen und später Frauen adliger Abstammung bzw. des etablierten Bürger:innentums, die sich der Literatur im größeren Stil fernab eines „üblichen“ Alltags als Ehefrau und Mutter hingeben konnten (vgl. Seifert 2021: 65–67). Hierbei wurden sie oft von Vätern und Ehemännern unterstützt, welche die kostspielige Drucklegung ihrer Werke ermöglichten. Viele schreibende Frauen, denen diese Unterstützung versagt blieb, widmeten sich unter den beschriebenen Rahmenbedingungen nur der Gelegenheitsdichtung zu Geburtstagen, Jubiläen, Hochzeiten und Begräbnissen, mit der sie sich jedoch allenfalls ein Taschengeld verdienen konnten.

Von Restriktionen waren die Frauen jedoch auch bzgl. der Themen betroffen. Becker-Cantarino verweist diesbezüglich auf die Ausführungen Fichtes in seinem *Grundriß des Familienrechts* (1796):

Es lassen sich nur zwei Zwecke der Schriftstellerei denken; entweder, neue Entdeckungen in den Wissenschaften der Prüfung der Gelehrten vorzulegen; oder der, das schon Bekannte, und Ausgemachte durch populäre Darstellungen weiter zu verbreiten. – Entdeckungen können die Weiber nicht machen. [...] Populäre Schriften für Weiber, Schriften über die weibliche Erziehung, Sittenlehren für das weibliche Geschlecht, als solches, können die Weiber am zweckmäßigsten schreiben. (Fichte 1976/1960: 348f.)

Die festumrissenen Vorstellungen darüber, was Frauen schreiben dürfen oder nicht, führte dazu, dass Frauen sich überwiegend dem Verfassen von (Brief-) Romanen widmeten (vgl. Tebben 1998: 25). Diese standen einerseits als subjektiv-private Äußerungsform im Unterschied zur Schriftstellerei im Einklang mit der weiblichen Bestimmung und den häuslich-familiären Verpflichtungen. Andererseits galten sie aufgrund ihrer fehlenden Bindung an Metrik und Reim sowie an die antike Tradition als literarisch wenig angesehene Gegenstände (vgl. Gallas/Heuser 1990: 2f.). Mit dieser Herabstufung der Texte weiblicher Autorinnen ging eine Feminisierung von Themen wie Liebesleid und -glück, Ehefreuden und -qualen unter dem Genre *Frauenliteratur* einher (vgl. Tebben 1998: 27). Ironischerweise wurde die Trivialisierung der Themen, welche das Veröffentlichen für die Autorinnen früherer Zeiten überhaupt erst möglich machte und damals sogar zu hohen Auflagen führte, den Autorinnen dann wiederum als hoffnungsloser Dilettantismus der Weiber vorgeworfen (vgl. Becker-Cantarino 1995). Seifert spricht diesbezüglich von einem WahrnehmungsfILTER und einer selbsterfüllenden Prophezeiung seitens der Leser:inenschaft, denn „spezifisch weibliche Lebenswelten werden als Nischenthema behandelt, das nur Frauen interessiert und keine allgemeine Relevanz hat“ (Seifert 2021: 92). Dies führt wiederum zu „distinktiven Wertungsmechanismen, die dazu dienen, ‚anspruchsvolle‘ Literatur aufzuwerten und ‚triviale‘ abzuwerten“ (Herrmann 2018).

Um einerseits ihren guten Ruf als bürgerliche Frauen nicht aufs Spiel zu setzen und andererseits ihren literarischen Möglichkeitsraum zumindest ein wenig zu erweitern, bedienten sich viele Autorinnen daher verschiedener Publikationsstrategien. Hierzu zählte die anonyme Veröffentlichung, die Ver-

öffentlichung unter einem Kryptononym oder die Verwendung eines männlichen Pseudonyms. Nur wenige der Autorinnen wie z. B. die Dramatikerin Margarete Langkammer (1866–1922) wagten im Anschluss an die positiven Besprechungen ihres Werkes den Schritt ins Licht der Öffentlichkeit und wurden damit auch für die Geschichtsschreibung sichtbar. Ironischerweise führte jedoch erst diese Sichtbarkeit, leider auch bei Langkammer, schnell wieder zu Unsichtbarkeit, da ihr, nachdem ihr Geschlecht bekannt wurde, die ausschließliche Autor:innenschaft schnell wieder abgesprochen wurde (vgl. Schmid 2000: 174) und Rezeptionswege damit versiegten. Wieder andere wie z. B. Dorothea Schlegel (1764–1839) ließen ihre Texte durch die männliche Hand des Ehemannes korrigieren, um sie anschließend unter *seinem* Namen veröffentlichen zu können (vgl. Becker-Cantarino 1995: 92). Zuletzt bedienten sich die Autorinnen, teilweise mit männlicher Unterstützung, einer Reihe an „rhetorischen Demutsgesten“ (Tebben 1989: 12). Beispielhaft wird in der Literatur wiederholt auf die Vorrede Christoph Martin Wielands als Herausgeber des erfolgreichen Briefromans *Geschichte des Fräuleins von Sternheim* (1771) von Sophie von La Roche (1730–1807) und Cousins von La Roche verwiesen, in dem er betont, dass die Autorin „nie daran (dachte), für die Welt zu schreiben, oder ein Werk der Kunst hervorzubringen“ (La Roche 1771/2011: 13).

Die „Geschlechtszensur“ (Becker-Cantarino 1995: 89), mit der die männlichen Literaten und Intellektuellen die literarischen Aktivitäten der Frauen auf ein klar definiertes „Ghetto der Frauenliteratur“ (ebd.: 98) oder „Damenreservat“ (Tebben 1989: 10) einengten, wurde erst durch die verschiedenen Emanzipationsbewegungen seit dem 19. Jh. mit zunehmender Vehemenz in Frage gestellt. Nachlassende soziale und religiöse Zwänge brachten Autorinnen wie Luise Aston (1814–1871), Luise Mühlbach (1814–1873) oder Fanny Lewald (1811–1889) nun mit ihren großen Publikationserfolgen zum ersten Mal als Autorinnen „in die Situation, die Höhe ihres Honorars mitzubestimmen“ (ebd. 1998: 32).

Die zweite Frauenbewegung, welche ab Ende der 1960er Jahre erneut die Naturgegebenheit von Geschlechterrollen in Frage stellte, war es schließlich auch, welche kurze Zeit später dazu führte, dass die Geschichte schreibender Frauen im Kontext einer literaturwissenschaftlichen Frauenforschung bzw. ei-

ner feministischen Literaturwissenschaft erforscht wurde. Dabei gestaltete sich die Erweiterung einer bis dahin männlich dominierten Literaturgeschichte, -kritik und -wissenschaft (vgl. Brinker-Gabler 2007: 16) als äußerst mühsam. So wird das Quellenstudium z. B. durch eine unzureichende oder fehlerhafte Katalogisierung zu den von Frauen verfassten Werken erschwert (vgl. Gallas/Heuser 1990: 4). Bis heute sind historisch-kritische Editionen rar, weil ihre Finanzierung und wissenschaftspolitische Unterstützung nur als „äußerst mangelhaft“ beschrieben werden müssen (Wernli 2022: 6). Darüber hinaus sind viele Leseausgaben vergriffen (vgl. ebd.: 1). Die Forschungshürden scheinen aktuell vielen Wissenschaftler:innen noch zu hoch, sodass Wernli jüngst konstatierte, dass die Werkzeuge für anregende Relektüren der Werke u. a. aus der Romantik zwar in großer Vielzahl vorhanden sind, ihnen in Forschung und Lehre jedoch noch immer wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. ebd.: 7).

Allerdings zeigen aktuelle Untersuchungen, dass nicht nur eine breitere historische Aufarbeitung der Literaturgeschichte unter geschlechtsbezogenen Aspekten nötig ist, sondern dass sich auch der aktuelle Literaturbetrieb kritisch fragen muss, inwieweit jahrhundertelange Tradierungen männlichen und weiblichen Schreibens auch die aktuelle Praxis noch beeinflussen. Bezogen auf den deutschen Buchmarkt zeigen aktuelle Untersuchungen, dass Frauen nur an 25% aller Rezensionen mitwirken (vgl. George 2017), die Jurys der wichtigen Buchpreise nur zu 23% weiblich besetzt sind (vgl. ebd.), nur 29% der deutschsprachigen Bücher, die ins Englische übersetzt werden, von Frauen stammen (vgl. Derbyshire 2016) und nur 22% der Chef:innenetagen im Verlagswesen von Frauen besetzt sind (vgl. Buchreport 2020). Die Studie #frauenzählen des Instituts für Medienforschung der Universität Rostock arbeitet 2018 aus über 2.000 Rezensionen aus 69 deutschen Medien heraus, dass Bücher von Männern nicht nur doppelt so häufig, sondern auch deutlich ausführlicher besprochen werden als Bücher von Frauen. Dieses Bild wird ebenso durch die Ergebnisse der SPIEGEL-Recherche unter #vorschauenzählen von Berit Glanz und Nicole Seifert bestätigt, in dessen Kontext die Verlagsvorschauen 2019 ausgewertet wurden. Auch dort zeigte sich, dass Autorinnen deutlich unterrepräsentiert sind (u. a. Klett-Cotta: 12,5% Autorinnen; Hanser: 22% Autorinnen; Diogenes 25% Autorinnen; S. Fischer 27% Autorinnen) (vgl.

Glanz/Seifert 2019). Die Autorinnen ziehen am Ende der Recherche demnach das ernüchternde Fazit: „Die Tendenz: Je höher das literarische Prestige eines Verlages, desto mehr scheint er auf Männer im Programm zu setzen“ (ebd.). Mit Blick auf den hohen Anteil weiblicher Autorinnen im KJL-Bereich gilt ergänzend: „Je ernsthafter es zugeht, desto männlicher; je unterhaltsamer es wird, desto weiblicher.“ (ebd.)⁴ Dass schreibende Frauen jedoch nicht nur national, sondern auch international mit genrespezifischen Hürden, auch im wachsenden *independent* Markt kämpfen, zeigt die Auswertung von Weinberg und Kapelner (2018) zu zwei Millionen Buchtiteln, die von 2002 bis 2012 in unabhängigen und traditionellen Verlagen veröffentlicht wurden. Das Ergebnis legt offen, dass männliche und weibliche Autor:innen nach wie vor ungleich nach Genre verteilt sind (allokative Diskriminierung), eine Abwertung von Genres, die überwiegend von weiblichen Autorinnen bedient werden, stattfindet (valuative Diskriminierung) und Buchhandelspreise innerhalb des gleichen Genres bis zu 45% nach Geschlecht differenzieren (berufliche Diskriminierung). Ein ähnliches Missverhältnis zeigt sich auch in traditionellen und heimlichen Kanones, deren Entstehung und Einfluss hier noch einmal mit Blick auf den Literaturunterricht gesondert besprochen werden sollen (vgl. Weinberg/Kapelner 2018).

3 Geschlecht und Kanon

Obwohl seit dem 18. Jahrhundert viele Schriftstellerinnen erfolgreich waren, werden bis heute nur wenige von ihnen als ‚kanonisch‘ anerkannt, d. h. nur wenigen wird von einer meist männlich und willkürlich zusammengesetzten Gemeinschaft ein „herausgehobener literarischer Wert sowie eine normsetzende und zeitüberdauernde Bedeutung zugeschrieben“ (Kirchhoff 2019: 220). Gründe für die von männlichen Autoren dominierte Auswahl kanonischer Texte erläutern von Heydebrand und Winko in Form von zehn Thesen (vgl.

.....

4 Anzumerken ist an dieser Stelle, dass diese Zusammenfassung von Glanz/Seifert (2019) eine Abwertung von Kinder- und Jugendliteratur impliziert, die von den Autor:innen des Beitrags angesichts der herausragenden Entwicklungen der letzten 40 Jahre nicht geteilt wird.

1994: 141–145). Neben der unzureichenden Schul-/Studienbildung bzw. einer geschlechtsspezifischen Leseerziehung, der Einengung des weiblichen Schreibens auf ‚Frauenliteratur‘ und der in männlicher Hand liegenden Literaturkritik betonen sie den männlichen Blick im Deutungskanon der Literaturkritik und Literaturwissenschaft. Innovative Darstellungsweisen in Texten von Autorinnen werden infolgedessen oft nicht erkannt oder als Formfehler abgetan (vgl. Seifert 2021: 93). Daher werden Werke, die für Frauen innovativ oder repräsentativ waren, oft nicht gewürdigt, wenn die historischen Zäsuren bereits festgelegt sind. Es wird zudem übersehen, dass Werke, die als ‚Frauenliteratur‘ betrachtet und daher ausgegrenzt werden, möglicherweise eigene Epochenzäsuren in der Literaturgeschichte darstellen könnten (vgl. von Heydebrand/Winko 1994: 145).

Zudem verweisen von Heydebrand und Winko (1994) darauf, dass die Auswahl der Texte im Deutschunterricht an Gymnasien lange Zeit ausschließlich an den Interessen und Wertvorstellungen von Jungen ausgerichtet war. Auch wenn Lehrerinnen unterrichteten, hatte dies keinen Einfluss auf eine weniger ausschließlich auf Jungen ausgerichtete Textauswahl, da auch diese Lehrerinnen in solchen Institutionen sozialisiert wurden (vgl. ebd.: 144). Weiterhin merken Heydebrand und Winko an, dass, wie die Schule, auch die Universität an der Aufrechterhaltung eines Kanons in männlicher Tradition beteiligt ist, denn jede Lehrkraft und die meisten Redakteur:innen der Verlage haben Germanistik studiert und dort gelernt, welche Autoren eigentlich in der Literaturgeschichte von Bedeutung sind (vgl. 1994: 144). Insbesondere „die Methoden des *close reading*, des New Criticism, der Immanenten Interpretation sind primär abgestimmt auf den Typus literarischer Texte, der unter dem Autonomiepostulat entstand, und privilegieren aus der älteren Tradition solche Texte, die auch als ‚autonome‘, unter rein ästhetischen Kriterien, wahrzunehmen und zu schätzen sind“ (Heydebrand/Winko 1994: 144f.). Literatur von Unterdrückten und Randgruppen hat keinen Platz in diesem Kanon, da sie „eher einer kollektivistischen und heteronomen Ästhetik folgt“ (ebd.145). Heydebrand und Winko nehmen an, dass auch „die Lesertheorien der Rezeptionsästhetik und das Postulat einer textadäquaten Interpretation einen ‚männlichen‘ Leser voraussetzen“ (1994: 145), da Deutungen in der Regel geschlechtsspezifisch vorgenommen werden.

In den 1960er und 1970er Jahren wurde der kulturelle Konservatismus in Bezug auf die Textauswahl erst in den USA und dann auch in Deutschland zunehmend kritisiert. Dabei standen sich traditionell-konservative und progressiv-reformorientierte Kritiker:innen, von denen letztere mehr Autor:innen und Schriftsteller:innen ethnischen Minderheiten in den Kanones der Bildungsinstitutionen verankert sehen wollten, bis in die 1990er Jahre in den so genannten *canon wars* (vgl. u. a. Witt 2000) erbittert gegenüber. In Deutschland haben diese breit geführten Debatten ebenso wie die Kompetenzorientierung in den Bildungsstandards letzten Endes dazu geführt, dass verbindliche Hinweise zur Frage, „welche literarischen Texte wann und von wem gelesen werden, weitgehend aus der schulpolitischen Debatte verschwunden“ sind und „nun meist den einzelnen Lehrkräften (bzw. Schulen und Fachschaften) überlassen“ werden (Schindler/Burovikhina/Knopp 2020: 24). Nur wenige Bundesländer wie u. a. Hessen und Baden-Württemberg arbeiten heute noch mit verbindlichen Lektürelisten. Passend zum Thema des Artikels sollten die Schüler:innen 2018 bis 2022 im Deutschabitur von Baden-Württemberg z. B. neben *Faust* (J. W. Goethe) auch *Steppenwolf* (Hermann Hesse), *Der goldene Topf* (E. T. A. Hoffmann) und *Der Verlorene* (Hans Ulrich Treichel) lesen. Immerhin hat es Juli Zehs *Corpus Delicti* nun neben Thomas Manns *Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull*, Franz Kafkas *Der Verschollene* und Georg Büchners *Woyzeck* auf die Liste der Pflichtlektüren für das schriftliche Abitur 2023 im Fach Deutsch geschafft.

Als Resultat der vielstimmigen Forderung nach einem offenen Kanon werden literarische Texte seit mehreren Jahren überwiegend von Lehrpersonen ausgewählt. Diese orientieren sich nicht selten an der eigenen Lesebiografie und dem Angebot an preisgünstigen Lektüren sowie entsprechender Begleitmaterialien. Aufgrund der männlichen Dominanz im Literaturangebot, das ebenfalls viele Lesebiografien von Lehrpersonen prägt, verwundert es jedoch nicht, dass Studierende auch im SS 2021 noch berichten: „Im Fach Deutsch kann ich mich nicht erinnern, ein Buch einer Autorin gelesen zu haben, auch ein Buch mit Veröffentlichung nach 2000 war nicht dabei“ (Wernli 2021). Das heißt auch nach der überwiegenden Abschaffung von Leselisten „entstand in vielen Fächern ein ungeschriebener Kanon an Werken, die immer wieder gelesen wurden“ (Korte 2002: 71). Jüngere Untersuchungen zeigen jedoch zu-

mindest für den Englischunterricht, dass sich die klassische Zusammensetzung der ausgewählten Texte langsam aufweicht (vgl. u. a. Kirchhoff 2016). Dies ist vermutlich auch darauf zurückzuführen, dass zunehmend nicht mehr die Kanonizität eines Textes dessen Auswahl bestimmt, sondern verschiedene Auswahlkriterien wie Adressat:innenbezug, Lesemotivation, die anvisierten Lehr- und Lernziele wie u. a. die Ausbildung von interkultureller Kompetenz etc. (vgl. Kirchhoff 2019: 226f.). Demnach werden heute im Deutschunterricht auch popkulturelle Werke z. B. aus dem Slam-Poetry-Bereich oder medial vermittelte Textsorten wie Twitterfiction u. a. gelesen. Zumindest was die Auswahl an Textsorten betrifft, scheint die Rolle „einer vormals normsetzenden, von gesellschaftlichen Eliten geprägten Auswahl (kanonischer Texte) immer geringer zu werden“ (Kirchhoff 2019: 225).

Daran erinnert, dass der Ausgangspunkt der Kanonkritik jedoch die Tatsache war, dass die Kanones der Bildungspläne für den (englischen) Literaturunterricht einseitig männlich (für die US-Literatur *Weiß) dominiert waren und in keiner Weise der Zahl und Qualität von Autorinnen gerecht wurden (vgl. Hermes 2019: 457f.). Jedoch enttäuscht der Blick auf verschiedene (inter-)nationale Untersuchungen zur schulischen Literaturoauswahl (vgl. u. a. Beck 1995; Peters/Unterweg 2005; Dera 2019; 2020; i. V.), deren Ergebnisse einmal mehr das außerordentliche Beharrungsvermögen der Verlage und Bildungseinrichtungen in Bezug auf die Ignoranz schreibender Frauen belegen. Ob sich der in den 1970er Jahren begonnene Diskurs zu mehr Sichtbarkeit von Frauen inzwischen in der Textauswahl in jüngeren und jüngsten Lehr- und Prüfungsmaterialien für das Fach Deutsch niederschlägt, soll im Folgenden an einem umfangreichen Materialkorpus geprüft werden.

4 Vorstellung des Analysekorpus

„Durch Selektion von Lektürestoffen für den Unterricht, Leselisten, administrative Vorgaben, Interpretationshilfen, Schulbücher, Schulliteraturgeschichten, Prüfungsanforderungen und Lehrpläne werden bestimmte Texte und Autoren als relevant für Bildungsprozesse eingestuft“ (Ehlers 2016: 122). Damit, so Ehlers weiter, „stabilisiert (die Schule) nicht nur einen materialen Kanon,

sondern auch einen Deutungskanon“, der entsprechend den vorangegangenen Ausführungen vor allem ausgehend von einer männlichen Perspektive erstellt wurde.

Entsprechend der Bedeutung von Lehr- und Lernwerken für die Kanonisierung von Texten und damit für die Sichtbarkeit weiblichen Schreibens wurden verschiedene Ausgaben von Deutschbüchern der Jahrgänge 5–10 der großen deutschen Verlage Klett, Westermann (inkl. Schöningh) und Cornelsen untersucht, die seit 2006 veröffentlicht wurden. Zu den untersuchten Reihen, in denen ausschließlich literarische Texte in den Analysekorpus aufgenommen wurden, zählen u. a. bekannte Reihen wie *Deutschbuch*, *D wie Deutsch*, *D eins* oder *Deutsch.kombi*. Darüber hinaus wurden Abituraufgaben des Landes NRW (2007–2022) sowie alle 535 Lektüreschlüssel aus der Reihe *Königs Erläuterungen* untersucht.⁵

Zentrale Fragestellung:

Welches Geschlechtsverhältnis zeigt sich in Bezug auf die Auswahl von Autorinnen literarischer Texte in den ausgewählten Materialien?

Teilfragen:

- a) Gibt es Autorinnen, die verstärkt vertreten sind?
- b) Zeigen Deutschbücher, die nach den 2016 verabschiedeten „Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung“ (KMK/GMFK 2016) veröffentlicht wurden, eine höhere geschlechtsbezogene Diversität als die Vorgänger-Versionen?⁶

.....

- 5 Von der Analyse ausgenommen wurden Ausgaben, die sich mit Literaturgeschichte bzw. einzelnen Epochen beschäftigten.
- 6 Die Weiterentwicklung von gendersensibler Bildung und Erziehung ist seit 2016 im Schulgesetz von NRW verankert. „Danach hat die Schule die Aufgabe, auf die Gleichberechtigung der Geschlechter und die Beseitigung bestehender Nachteile hinzuwirken (SchulG § 2, Abs. 7, Satz 3). Gendersensible Bildung ist somit ein Querschnittsthema aller Ebenen der Schulentwicklung. Sie berührt u. a. den Unterricht, die außerunterrichtlichen Angebote, die Personalentwicklung. Die Vermeidung von geschlechtsbezogenen Diskriminierungen beinhaltet zudem die Berücksichtigung von geschlechtlicher Vielfalt.“ (QUA-LiS NRW)

- c) Sind Autorinnen als Vertreterinnen der gesamten Literaturgeschichte vertreten oder gibt es Zeiträume (z. B. die Postmoderne ab 1968, in der viele Restriktionen des weiblichen Schreibens gefallen sind), in denen Schriftstellerinnen verstärkt auftreten?
- d) Findet sich in den verschiedenen Materialien nach wie vor eine geschlechterstereotype Genrehierarchie wieder?

5 Vorstellung der Ergebnisse

Insgesamt offenbart die Auswertung des umfangreichen Materialkorpus ein eher ernüchterndes Bild in Bezug auf die Sichtbarkeit weiblichen Schreibens.⁷

Dabei zeigt sich das größte Missverhältnis in Bezug auf die Auswahl von Texten von Autoren und Autorinnen in der Auswertung der Lektüreschlüssel. In der untersuchten Reihe *Königs Erläuterungen* wurden von den bisher veröffentlichten 535 Ausgaben nur 22 Texte (4%) von Frauen aufgenommen. Zieht man mehrfache Aufnahmen von Werken der (ost)deutschen Schriftstellerin Christa Wolf (1929–2011) und der jüdischen Autorin Anna Seghers (1900–1983) ab sowie englischsprachige Werke von Muriel Spark (1918–2006), Jeanette Walls und Zadie Smith, die im Deutschunterricht weniger zum Einsatz kommen dürften, reduziert sich die Zahl auf 16.

| Ausgaben (gesamt) | Anzahl an Texten von Autoren | Anzahl an Texten von Autorinnen |
|-------------------|------------------------------|---------------------------------|
| 535 | 513 | 22 |

Tab. 1: Ergebnistabelle zu Lektüreschlüsseln der Reihe *Königs Erläuterungen*

.....

7 Da für die Korpusanalyse online verfügbare Buchausschnitte, Register und Autor:innenverzeichnisse der jeweiligen Deutschbücher analysiert wurden, konnten trotz erweiterter Recherche im Internet nicht immer alle Hintergrundinformationen zu den Autor:innen und ihren Texten zusammengetragen werden. Die wenigen Texte, zu denen Informationen fehlen, blieben in der Auswertung außen vor.

| Ausgaben (gesamt) | Texte von Autorinnen, die vor 1968 publ. wurden | Texte von Autorinnen, die nach 1968 publ. wurden | Lyrik | Epik | Drama |
|----------------------|---|--|-------|------|-------|
| 22 | 11 | 11 | 0 | 21 | 1 |

Tab. 2: Detailanalyse zu den Werken der Autorinnen in der Reihe *Königs Erläuterungen*

Ein Blick auf die aufgenommenen Werke weiblicher Autorinnen deckt zudem auf, dass vor allem Frauen der jüngsten Zeit mit ihren Werken vertreten sind. Zu ihnen zählen die mehrfach preisgekrönten zeitgenössischen Schriftstellerinnen Juli Zeh, Katharina Hacker sowie die ostdeutsche Autorin Jenny Erpen-dick und die deutsch-russische Autorin Alina Bronsky. Während bisher keine Lyrikanthologie einer Frau in der untersuchten Reihe aufgenommen wurde, ist zumindest die französische Schriftstellerin und Dramatikerin Yasmina Reza, die mit *Gott des Gemetzels* (2006) internationale Bekanntheit erlangte, mit ihrem Theaterstück *Kunst* (Originaltitel *Art*) (1994) vertreten.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass sich die Publikation von Lektüreschlüsseln häufig nach den für das Abitur vorgegebenen oder empfohlenen (Pflicht)Lektüren richtet, verwundert es wenig, dass auch das Ergebnis in Bezug auf die geschlechtsbezogene Diversität in den Auswahltexten der Abituraufgaben (NRW) im Zeitraum von 2007–2022 ein ähnliches Bild ergeben.⁸

| Texte (gesamt) | Anzahl an Texten von Autoren | Anzahl an Texten von Autorinnen |
|----------------|---------------------------------|------------------------------------|
| 124 | 114 | 10 |

Tab. 3: Ergebnistabelle zu den Abituraufgaben NRW (2007–2022)

.....
8 In die Analyse wurden nur literarische Primärtexte einbezogen. Wissenschaftliche Abhandlungen, Sachtexte, Studien, Zitate, Reden, Zeitungsartikel etc. blieben bei der Analyse außen vor, hätten das Ergebnis aber kaum verändert.

| Texte (gesamt) | Texte von Autorinnen, die vor 1968 publ. wurden | Texte von Autorinnen, die nach 1968 publ. wurden | Lyrik | Epik | Drama |
|----------------|---|--|-------|------|-------|
| 10 | 3 | 7 | 6 | 4 | 0 |

Tab. 4: Detailanalyse zu den Werken von Autorinnen in den Abituraufgaben NRW (2007–2022)

Von den 124 Texten, die für Prüfungssituationen in Grund- und Leistungskursen ausgewählt wurden und damit noch einmal eine herausgehobene Stellung in der Lektürebiografie der Schüler:innen erhalten, stammen lediglich 10 Texte (ca. 12%) von Frauen. Dabei hat es im Zeitraum von 2010–2018 kein einziger Text einer Frau in die Textauswahl der Grundkurs-Klausuren geschafft, während Texte derselben männlicher Autoren teilweise mehrfach in den Prüfungen vertreten sind. Ebenfalls wenig überraschend ist das Ergebnis, dass die Texte überwiegend von Autorinnen der Postmoderne stammen.

In einem ähnlichen Ungleichgewicht verteilen sich die Autor:innen der literarischen Texte in den 39 untersuchten Deutschbüchern.

| Anzahl Texte (gesamt) | Anzahl Autor:innen | | Texte vor 1968 | | Texte nach 1968 | | Lyrik | | Epik | | Drama | |
|-----------------------|--------------------|-----|----------------|-----|-----------------|-----|-------|-----|------|-----|-------|----|
| | w | m | w | m | w | m | w | m | w | m | w | m |
| 1178 | 292 | 843 | 55 | 464 | 239 | 420 | 108 | 441 | 179 | 395 | 6 | 48 |

Tab. 5: Ergebnistabelle zum untersuchten Schulbuchkorpus (2006–2023)

Analog zu Prüfungsaufgaben und Lektürebegleitheften zeigt sich auch hier – unabhängig von Jahrgangsstufe, Schulform und Schulbuchverlag –, dass die geschlechtsbezogene Diversität in den letzten Jahren trotz intensiv geführter Debatten nahezu gleichgeblieben ist. Lag der Anteil an Autorinnen in den Schulbuchausgaben vor 2016 bei 27,18%, liegt er heute bei 26,89%. Wird der Anteil an Texten weiblicher Autorinnen im Verhältnis zur Gesamtzahl an Texten betrachtet, sinken die jeweiligen Werte sogar noch um weitere Prozentpunkte (vor 2016: 25,16%; nach 2016: 24,29%). Durch diese Betrachtung wird deutlich, dass weibliche Autorinnen oft nur mit einem Werk erschei-

nen, männliche Autoren jedoch gleich mit mehreren Werken vertreten sind (483 Autoren stellen 884 Texte).

Der ausschließliche Blick auf den Mittelwert täuscht jedoch darüber hinweg, dass es wiederholt Ausgaben gibt, die mit einem deutlich höheren Anteil an Autorinnen aufwarten. Ähnlich differenziert zeigt sich das Bild auch in den jüngsten Werken. Während z. B. im *Deutschbuch* (Sprach- und Lesebuch) für die Real- und Gesamtschule Jahrgang 8 (2023 Cornelsen) nur vier von 19 Texten von Autorinnen stammen, stammen in der zeitgleich erschienenen Reihe *D wie Deutsch* (Sprach- und Lesebuch) für die Haupt-, Real- und Gesamtschule Jahrgang 10 fast die Hälfte der 13 literarischen Texte von weiblichen Autorinnen.

Um eine Antwort auf die Frage geben zu können, ob schreibende Frauen aus verschiedenen Epochen der Literaturgeschichte vertreten sind, wurde die Entstehungszeit der ausgewählten Texte in die Analyse einbezogen. Die Auswertung zeigt sehr eindrücklich, dass vor allem Texte der jüngeren Zeit (nach 1968) in den Textkorpus aufgenommen wurden. Aus dieser Zeit stammen 39% der Texte weiblicher Autorinnen, während vor dieser Zeit nur selten mehr als *ein* Werk einer Autorin in der gesamten Ausgabe zu finden ist (gesamt: 13%).⁹ Wenn Texte vor der Zeit der Postmoderne aufgenommen wurden, stammen sie meist von Annette von Droste-Hülshoff (1797–1848), Paula Dehmel (1862–1918), Marie Luise Kaschnitz (1901–1974) oder Mascha Kaléko (1907–1975). Nur in Einzelfällen finden sich Texte z. B. der Dichterin Karoline von Günderode (1780–1806) oder der Dichterin und Frauenrechtlerin Clara Müller-Jahnke (1860–1905). Damit unterscheidet sich die Auswahl der Texte fürs *Deutschbuch* deutlich von jener der Lektürelisten fürs Gymnasium, in denen die Frauen über alle Zeiträume hinweg kontinuierlich nur rund 10% der Texte stellen (vgl. Müller-Spitzer 2023: 199).

Darüber hinaus zeigt sich wie in den anderen Unterrichtsmaterialien auch in den *Deutschbüchern* eine klare Genrehierarchie. So werden vor allem epische Texte, die auch Texte der Kinder- und Jugendliteratur einschließen und

.....

9 Da nicht zu allen Texten das Erscheinungsjahr rekonstruiert werden konnte, gibt die hier aufgeführte Zählung eher eine Tendenz wieder. Da es jedoch nur bei wenigen Texten Schwierigkeiten gab, liefern die Daten dennoch einen realistischen Orientierungswert.

als weniger anspruchsvoll gelten, von Schriftstellerinnen abgedruckt (35%), während von 53 Dramentexten nur sieben von Dramatikerinnen stammen (13%). Auch im Bereich der Lyrik ist mit nur 22% weniger als jeder vierte Text von einer Frau. Die Auswahl an Autorinnen gestaltet sich gattungsübergreifend jedoch sehr vielseitig. Während nahezu in jedem Schulbuch männliche Autoren mit mehreren Texten vertreten sind, sticht nur Mascha Kaléko, „Pop-Star der modernen Lyrik“ (Jandl 2022, o. S.), deren Texte bereits in jungen Jahren massenhaft in Zeitungen abgedruckt wurden, mit besonders vielen Texten hervor. Eine Vermutung in der Vorliebe der Verlage für Kaléko ergibt sich durch die Tatsache, dass durch sie gleich mehrere marginalisierte Gruppen repräsentiert werden. Ihre Erfahrungen intersektionaler Diskriminierung und Marginalisierung beziehen sich auf ihre Herkunft, ihre Religion und ihr Geschlecht, wodurch anstatt also drei unterschiedliche Autorinnen nur eine Frau aufgenommen werden muss – was provokant formuliert im Umkehrschluss mehr Platz für die männlichen Autoren bedeutet. Weitere bekannte Lyrikerinnen der Neuzeit wie Ulla Hahn oder Kinder- und Jugendbuchautorinnen wie Ursula Wölfel, Gudrun Pausewang oder Kristina Dunker, aber auch eher unbekanntere Autorinnen wie z. B. Tanja Zimmermann sind mit ihren Werken ebenfalls, wenngleich deutlich weniger, mehrfach in der Auswahl der Schulbuchtexte vertreten.

6 Diskussion der Analyseergebnisse

Wie die zuvor vorgestellten Ergebnisse belegen, wurden die Debatten der *canon wars* und die intensive Arbeit der feministischen Literaturwissenschaft sowie die in den letzten Jahren breit geführten medialen Kampagnen zu mehr Sichtbarkeit weiblicher Autoren kaum von den Schulbuchverlagen wahrgenommen bzw. als Reflexionsfolie für die eigene Auswahlpraxis genutzt. Der Öffentlichkeit sowie der Bildungspolitik mit ihren Schulen und Universitäten als Hauptinstanzen der jugendlichen Lesesozialisation ist es demnach bis heute nicht gelungen zu verhindern, dass Schüler:innen oft kein einziges Werk einer Frau gelesen haben müssen, um ihr Abitur zu machen (vgl. Seifert 2021: 41). Die vorgestellte ungleichgewichtige Aufstellung an Autor:innen, die sich in Lektü-

relisten fürs Gymnasium (vgl. Müller-Spitzer et al. 2023), Pflichtlektüren fürs Zentralabitur (vgl. Dawidowski/Mass 2018) und Universitäten wiederfindet (vgl. Herrmann 2018), perpetuiert damit bis heute die geschlechtsstereotype Auffassung, dass anspruchsvolle und lesenswerte Literatur einzig von Männern geschrieben wurde und wird.

Dieses Ergebnis muss, insbesondere vor dem Hintergrund, dass die institutionell gesteuerte Lesesozialisation im Kontext des Deutschunterrichts ein erstes Verständnis der künftigen erwachsenen Leser:innen für lesenswerte literarische Texte formt (vgl. Kirchhoff 2019: 225), mit Sorge betrachtet werden. Insbesondere dann, wenn man bedenkt, dass die vorliegenden Ergebnisse im Einklang mit früheren und aktuellen Studien zur Literatúrauswahl im Englisch- und Deutschunterricht oder Niederländischen stehen (vgl. Beck 1995; Nünning 1998, Peters/Unterweg 2005; Dera 2019; 2021). Besorgniserregend ist auch die Tatsache, dass es selbst Autorinnen wie Nelly Sachs (1891–1970), Elfriede Jelinek, Herta Müller oder Olga Tokarczu, deren Schreibkunst mit dem Literaturnobelpreis ausgezeichnet wurde, bisher nicht oder kaum in den heimlichen Schulkanon geschafft haben. Angesichts dieses Ergebnisses muss gefragt werden, was Politik und Gesellschaft noch tun müssen, damit Frauen in ihrem literarischen Schaffen wahrgenommen werden.

Zu den Gründen, warum die intensive Forschung zu weiblichen Schriftstellerinnen bisher kaum im (heimlichen) Kanon Berücksichtigung findet, sodass sich dieser fortwährend selbst perpetuiert (vgl. Kirchhoff 2019: 224), kann nur spekuliert werden. In persönlichen Gesprächen mit Redakteur:innen und auf schriftliche Anfrage bei den Verlagen werden das Interesse der Praxis an Klassikern und die Vorgaben der Länder betont sowie die Kosten, die mit dem Erwerb von neuen Texten verbunden sind.

Da jedoch überwiegend Texte von Autorinnen der Romantik, Klassik sowie Moderne fehlen und der Schutz des Urheberrechts maximal nach 70 Jahren nach dem Tod des Urhebers bzw. Urheberin erlischt, die Werke anschließend demnach gemeinfrei sind, kann zumindest das letztgenannte Argument schnell entkräftet werden. Zudem sind in den Kernlehrplänen zwar Gattungen und Genre, aber keine konkreten Autor:innen vorgegeben. Interessante Texte und Autorinnen finden sich u. a. bei Gnüg und Möhrmann (1985/2003), Brinker-Gabler (1978/2007/2020, 1988) oder Herrmann (2020). Auch die Moderne

und Postmoderne ist deutlich weiblicher als bisher dargestellt. Dies zeigt nicht nur die globale Prosasammlung *Prosaische Passionen* (2022) von Sandra Kegel, die für ihre über 900 Seiten starke Anthologie 101 Short Stories und Roman auszüge aus 25 Weltsprachen aus den Jahren um und nach 1900 zusammengetragen hat, sondern auch die Lyrikanthologie von Clara Nielsen und Nora Gomringer (Hg.) *Lautstärke ist weiblich* (2017) mit Texten von 50 ausgewählten Poetry-Slammerinnen. Ob die aktuellsten Zahlen ggf. endlich eine Trendwende anzeigen, bleibt abzuwarten. So wurde der Nobelpreis für Literatur in den letzten 20 Jahren zwar 13-mal an einen Mann verliehen, aber zwei der letzten drei Preise gingen an Frauen. Auch der Büchnerpreis ging allein in den letzten vier Jahren zweimal an eine Frau und drei von sechs Preisträger:innen des Friedenspreises des deutschen Buchhandels waren ebenfalls weiblich.

Damit jedoch endlich mehr Literatur von Frauen im Literaturunterricht der weiterführenden Schule thematisiert wird, braucht es auf der einen Seite medienwirksame Zählaktionen zu Shortlists, Verlagsvorschauen und schulischen Lektürelisten, die auf das weiterhin bestehende geschlechtsbezogene Ungleichgewicht in der Literatúrauswahl aufmerksam machen und damit verhindern, dass die ausgewogene Auswahl von männlichen und weiblichen Autor:innen am individuellen Engagement der Redaktionen und Herausgeber:innen hängt. Auf der anderen Seite braucht es neben einer größeren Diversität bei Klassikereditionen und Begleitmaterialien auch verlagsinterne Richtlinien, mit dem Ziel, den eigenen Auswahlprozess kontinuierlich zu reflektieren. Auf Nachfrage bei Redakteur:innen und Schulbuchverlagen sind diese Vorgaben bisher nicht vorhanden. Auch in den aktuellen Prüfverfahren zur Zulassung von Schulbüchern soll zwar kritisch beleuchtet werden, ob Menschen mit unterschiedlichen Diversitätsmerkmalen repräsentiert und klischeefrei dargestellt werden und ob die vielfältigen Lebenswelten der Heranwachsenden berücksichtigt werden, aber nicht, ob in der Textauswahl sowohl männliche als auch weibliche Autor:innen in einem ausgewogenen Verhältnis vertreten sind. Diese fehlenden Richtlinien erklären auch, warum es einigen Schulbüchern sehr wohl gelingt, Texte von Frauen und Männern gleichberechtigt aufzunehmen und anderen, selbst jüngsten Ausgaben, wiederum gar nicht; im Übrigen ganz unabhängig von der geschlechtsbezogenen Diversität der Herausgeber:innen und Redaktionen.

Zusammenfassend braucht es angesichts der vorgestellten Ergebnisse Schulen und Universitäten sowie Schulbuchverlage und Literaturvermittler:innen, die ihre Rolle als Kanonisierungsinstanzen ernst nehmen. Wenngleich das Aussortieren von Texten für jeden Einzelfall kritisch hinterfragt werden muss, scheint es, vor dem Hintergrund der vorgestellten Ergebnisse, in Bezug auf Repräsentationsfragen allerdings nahezu unausweichlich zu sein. Demnach wirft der Beitrag die Frage auf, ob männliche Autoren bzw. einzelne ihrer Werke nicht bewusst aussortiert werden müssten, um die asymmetrische Repräsentation von weiblichen und männlichen sowie non-binären Autor:innen zu verändern. Kanones in Lehrwerken sollten demnach nicht nur durch Qualität, sondern auch durch Diversität überzeugen. So bezeichnet auch Kirchhoff (2019: 220) die frühere Ansicht, „dass ein Werk einzig aufgrund seiner ästhetischen Qualität kanonischen Status erlangt, inzwischen als überholt. Vielmehr geht man davon aus, dass Texte auch aufgrund von kontextuellen Bedingungen, die beispielsweise genderspezifisch, postkolonial oder literatursoziologisch beeinflusst sein können“. Diese Ansicht vertreten auch die Initiativen *#breiterkanon* und *#DieKanon*. Mit ihren Vorschlägen für kanonische Texte machen sie Werke für Literaturkritik und literaturwissenschaftliche Betrachtung aber auch Schulbuchverlage sichtbar, die nun nur noch ihre eigenen Auswahlprozesse kritisch hinterfragen müssten.

Dass Schulbuchverlage auch in Bezug auf die sprachliche und kulturelle Diversität von Texten und Autor:innen dringend ihre eigene Auswahlpraxis kritisch hinterfragen sollten, offenbart der Blick über die Auswertungsperspektive hinaus. Zweifellos gilt, dass sich marginalisierte Gruppen wie Frauen, Menschen mit Zuwanderung, Menschen mit Behinderung etc. ihren Freiraum nur schwer selbst nehmen können. Vielmehr muss er ihnen gewährt werden. Dabei gilt: je vielseitiger die Gruppe an Menschen, die über den Status von Texten entscheidet und je stärker Richtlinien für Diversität sensibilisieren, desto weniger sichert die Tradition ihre zugewiesenen Geltungsansprüche.

Literaturverzeichnis

Datenkorpus Schulbücher

- ANGEL, MARGRET et al. (Hg.) (2015): *Doppel-Klick: Das Sprach- und Lesebuch. Förderausgabe. 8. Schuljahr (Inklusion und Förderschule)*. Berlin: Cornelsen.
- BÄHNK, NINA/BRAUN, DOROTHEE/GONZÁLEZ LEÓN, SILKE/HOFFMANN, BERND/JAULGEY, CATHERINE/RENATE TEEPE (Hg.) (2018): *D wie Deutsch. Das Sprach- und Lesebuch für alle. 5. Schuljahr (Haupt-, Real-/Gesamtschule)*. Berlin: Cornelsen.
- BÄHNK, NINA/GONZÁLEZ LEÓN, SILKE/HOFFMANN, BERND/JAULGEY, CATHERINE (Hg.) (2019): *D wie Deutsch. Das Sprach- und Lesebuch für alle. 6. Schuljahr (Haupt-, Real-/Gesamtschule)*. Berlin: Cornelsen.
- BÄHNK, NINA/GONZÁLEZ LEÓN, SILKE/HOFFMANN, BERND/JAULGEY, CATHERINE (Hg.) (2021): *D wie Deutsch. Das Sprach- und Lesebuch für alle. 7. Schuljahr (Haupt-, Real-/Gesamtschule)*. Berlin: Cornelsen.
- BÄHNK, NINA/HOFFMANN, BERND/JAULGEY, CATHERINE/TEEPE, RENATE (Hg.) (2022): *D wie Deutsch. Das Sprach- und Lesebuch für alle. 8. Schuljahr (Haupt-, Real-/Gesamtschule)*. Berlin: Cornelsen.
- BÄHNK, NINA/HOFFMANN, BERND/JAULGEY, CATHERINE/TEEPE, RENATE (Hg.) (2022): *D wie Deutsch. Das Sprach- und Lesebuch für alle. 9. Schuljahr (Haupt-, Real-/Gesamtschule)*. Berlin: Cornelsen.
- BÄHNK, NINA/HOFFMANN, BERND/JAULGEY, CATHERINE/TEEPE, RENATE (Hg.) (2023): *D wie Deutsch. Das Sprach- und Lesebuch für alle. 10. Schuljahr (Haupt-, Real-/Gesamtschule)*. Berlin: Cornelsen.
- deutsch.punk (2005): *Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch 1. Gymnasium (Jahrgangsstufe 5)*. Leipzig: Klett.
- deutsch.punkt (2005): *Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch 2. Gymnasium (Jahrgangsstufe 6)*. Leipzig: Klett.
- deutsch.kombi 5 (2007): *Sprach- und Lesebuch (Jahrgangsstufe 9)*. Stuttgart: Klett.
- GIGL, CLAUDIUS/GUSE, KLAUS-MICHAEL (Hg.) (2019): *D Eins Deutsch Gymnasium. 5. Schuljahr*. Braunschweig: Westermann.
- GIGL, CLAUDIUS/GUSE, KLAUS-MICHAEL (Hg.) (2019): *D Eins Deutsch Gymnasium. 6. Schuljahr*. Braunschweig: Westermann.

- GIGL, CLAUS/GUSE, KLAUS-MICHAEL (Hg.) (2020): *D Eins Deutsch Gymnasium. 7. Schuljahr*. Braunschweig: Westermann.
- GIGL, CLAUS/GUSE, KLAUS-MICHAEL (Hg.) (2021): *D Eins Deutsch Gymnasium. 8. Schuljahr*. Braunschweig: Westermann.
- GIGL, CLAUS/GUSE, KLAUS-MICHAEL (Hg.) (2022): *D Eins Deutsch Gymnasium. 9. Schuljahr*. Braunschweig: Westermann.
- LANGNER, MARKUS/SCHURF, BERND/WAGENER, ANDREA (Hg.) (2011): *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch. Differenzierende Ausgabe. 5. Schuljahr (Gesamt-/Realschule)*. Berlin: Cornelsen.
- LANGNER, MARKUS/SCHURF, BERND/WAGENER, ANDREA (Hg.) (2012): *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch. Differenzierende Ausgabe. 6. Schuljahr (Gesamt-/Realschule)*. Berlin: Cornelsen.
- LANGNER, MARKUS/SCHURF, BERND/WAGENER, ANDREA (Hg.) (2013): *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch. Differenzierende Ausgabe. 7. Schuljahr (Gesamt-/Realschule)*. Berlin: Cornelsen.
- LANGNER, MARKUS/SCHURF, BERND/WAGENER, ANDREA (Hg.) (2015): *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch. Differenzierende Ausgabe. 8. Schuljahr (Gesamt-/Realschule)*. Berlin: Cornelsen.
- LANGNER, MARKUS/WAGENER, ANDREA (Hg.) (2016): *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch. Differenzierende Ausgabe. 9. Schuljahr (Gesamt-/Realschule)*. Berlin: Cornelsen.
- LANGNER, MARKUS/WAGENER, ANDREA (Hg.) (2017): *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch. Differenzierende Ausgabe. 10. Schuljahr (Gesamt-/Realschule)*. Berlin: Cornelsen.
- LANGNER, MARKUS/WAGENER, ANDREA (Hg.) (2020): *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch. Differenzierende Ausgabe. 5. Schuljahr (Gesamt-/Realschule)*. Berlin: Cornelsen.
- LANGNER, MARKUS/WAGENER, ANDREA (Hg.) (2021): *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch. Differenzierende Ausgabe. 6. Schuljahr (Gesamt-/Realschule)*. Berlin: Cornelsen.
- LANGNER, MARKUS/WAGENER, ANDREA (Hg.) (2022): *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch. Differenzierende Ausgabe. 7. Schuljahr (Gesamt-/Realschule)*. Berlin: Cornelsen.

- LANGNER, MARKUS/WAGENER, ANDREA (Hg.) (2023): *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch. Differenzierende Ausgabe. 8. Schuljahr (Gesamt-/Realschule)*. Berlin: Cornelsen.
- RADKE, FRANK (Hg.) (2010): *P.A.U.L. D. – Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch für die Jahrgangsstufe 5 (Gesamt-/Realschule)*. Braunschweig: Westermann.
- RADKE, FRANK (Hg.) (2010): *P.A.U.L. D. – Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch für die Jahrgangsstufe 6 (Gesamt-/Realschule)*. Braunschweig: Westermann.
- SCHURF, BERN/WAGENER, ANDREA (Hg.) (2006): *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch. Grundaussgabe 5. Schuljahr (Gesamt-/Realschule)*. Berlin: Cornelsen.
- SCHURF, BERN/WAGENER, ANDREA (Hg.) (2007): *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch. Grundaussgabe 6. Schuljahr (Gesamt-/Realschule)*. Berlin: Cornelsen.
- SCHURF, BERN/WAGENER, ANDREA (Hg.) (2008): *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch. Grundaussgabe 7. Schuljahr (Gesamt-/Realschule)*. Berlin: Cornelsen.
- SCHURF, BERN/WAGENER, ANDREA (Hg.) (2009): *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch. Grundaussgabe 8. Schuljahr (Gesamt-/Realschule)*. Berlin: Cornelsen.
- SCHURF, BERN/WAGENER, ANDREA (gg.) (2010): *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch. Grundaussgabe 9. Schuljahr (Gesamt-/Realschule)*. Berlin: Cornelsen.
- SCHURF, BERN/WAGENER, ANDREA (Hg.) (2010): *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch. Grundaussgabe 10. Schuljahr (Gesamt-/Realschule)*. Berlin: Cornelsen.
- UTHEß, SABINE (Hg.) (2013): *deutsch.kombi plus. Sprach- und Lesebuch 5 (9. Schuljahr, Gesamt-/Realschule)*. Stuttgart: Klett.
- WAGENER, ANDREA (Hg.) (2018): *Deutschbuch. Orientierungswissen zu Allgemeine Ausgabe Gymnasium 5.–10. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen.
- WAGENER, ANDREA/MOHR, DEBORAH (Hg.) (2020): *Deutschbuch Gymnasium G9 Nordrhein-Westfalen. 7. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen.
- WAGENER, ANDREA/MOHR, DEBORAH (Hg.) (2021): *Deutschbuch Gymnasium G9 Nordrhein-Westfalen. 8. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen.
- WAGENER, ANDREA/MOHR, DEBORAH (Hg.) (2022): *Deutschbuch Gymnasium G9 Nordrhein-Westfalen. 9. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen.
- WAGENER, ANDREA/MOHR, DEBORAH (Hg.) (2023): *Deutschbuch Gymnasium G9 Nordrhein-Westfalen. 10. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen.

Sekundärliteratur

- ALEXANDER, KATHARINA (2019), „Unter #autorinnenschuber sammeln Leser:innen die besten Bücher von Frauen“. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/zett/2019-11/unter-autorinnenschuber-sammeln-leserinnen-die-besten-buecher-von-frauen> (letzter Zugriff: 28.04.2023).
- ASSMANN, ALEIDA (2013): „Theorien des kulturellen Gedächtnisses“. In: Rippl, Gabriele/Winko, Simone (Hg.): *Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 76–84. DOI 10.1007/978-3-476-05306-0.
- BECK, RUDOLF (1995): „Macbeth, Animal Farm und kein Ende! Was haben Studienanfänger der Anglistik gelesen?“. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 48, S. 31–38.
- BECKER-CANTARINO, BARBARA (2000): *Schriftstellerinnen der Romantik: Epoche – Werke – Wirkung*. München: Beck.
- BECKER-CANTARINO, BARBARA (1995): „Geschlechtszensur: Zur Literaturproduktion der deutschen Romantik“. In: McCarthy, John A./Ohe, Werner von der (Hg.): *Zensur und Kultur: Zwischen Weimarer Klassik und Weimarer Republik mit einem Ausblick bis heute*. Berlin: Max Niemeyer, S. 87–98. DOI 10.1515/9783110913057.87.
- BECKER-CANTARINO, BARBARA (1984): „„Muse‘ und ‚Kunstrichter‘: Sophie La Roche und Wieland“. In: *MLN* 99:3, S. 571–588. DOI 10.2307/2906149.
- #breiterkanon. Online verfügbar unter <https://breiterkanon.hypotheses.org/> (letzter Zugriff: 28.04.2023).
- BRINKER-GABLER, GISELA ([2007]/2020): *Deutsche Dichterinnen vom 16. Jahrhundert bis heute*. Köln: Anaconda.
- BRINKER-GABLER, GISELA (1988). *Deutsche Literatur von Frauen, 2: 19. und 20. Jahrhundert*. München: Beck.
- BRINKER-GABLER, GISELA (1988): *Deutsche Literatur von Frauen, 1: Vom Mittelalter bis zum Ende des 18. Jahrhunderts*. München: Beck.
- Buchreport (2020): <https://www.buchreport.de/news/mehr-frauen-an-der-spitze-von-verlagen/> (letzter Zugriff: 17.04.2023).
- BÜRGER, CHRISTA (1990): *Leben schreiben: die Klassik, die Romantik und der Ort der Frauen*. Stuttgart: Metzler. DOI 10.1007/978-3-476-03297-3.
- BÜRGER, CHRISTA/BRINKER-GABLER, GISELA (1978): *Deutsche Dichterinnen vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Frankfurt/M.: Fischer.

- DAWIDOWSKI, CHRISTIAN/MAAS, LISA (2018): Der schulische Lesekanon im Zentralabitur der deutschen Bundesländer seit 2005. Eine Erhebung. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* Bd. 65, S. 201–218.
- DERA, JEROEN (2020), „De helaasheid der leeslijsten: over diversiteit in het literatuuronderwijs“. In: *De Lage Landen* 64:1, S. 115–121.
- DERA, JEROEN (2019): *De praktijk van de leeslijst. Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- DERBYSHIRE, KATY (2016), „Der Literaturbetrieb hat ein Problem mit Frauen“. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/kultur/2016-04/schriftstellerinnen-literaturbetrieb-frauenquote-10-nach-8> (letzter Zugriff: 05.11.2023).
- #DieKanon. Online verfügbar unter <https://diekanon.org/> (letzter Zugriff: 28.04.2023).
- EHLERS, SWANTJE (2016): *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- FICHTE, JOHANN GOTTLIEB ([1876]/1960): *Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre*. Hamburg: Meiner.
- FRICKEL, DANIELA (2007): *Adele Gerhard (1868–1959). Spuren einer Schriftstellerin*. (Literatur und Leben 70). Köln: Böhlau.
- GALLAS, HELGA/HEUSER, MAGDALENE (1990): „Einleitung“. In: Gallas, Helga/Heuser, Magdalene (Hg.): *Untersuchungen zum Roman von Frauen um 1800*. Tübingen: Max Niemeyer, S. 1–12. DOI 10.1515/9783110942149.
- GEORGE, NINA (2017): „Frauen zählen. Zur Sichtbarkeit von Frauen in Medien und im Literaturbetrieb“. In: <http://www.frauenzaehlen.de/index.html> (letzter Zugriff: 17.04.2023).
- GLANZ, BERIT/SEIFERT, NICOLE (2019): „Wenn es unterhaltsam wird, sind die Frauen dran“. Online verfügbar unter https://www.spiegel.de/kultur/literatur/vorschauen-zaehlen-anteil-von-autorinnen-in-den-fruehjahrenprogrammen-a-1301975.html?sara_ref=re-xx-cp-sh (letzter Zugriff: 17.04.2023).
- GNÜG, HILTRUD/MÖHRMANN, RENATE (1985/1999): *Frauen – Literatur – Geschichte: schreibende Frauen vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Metzler.
- HECHTFISCHER, UTE/HOF, RENATE/STEPHAN, INGE/VEIT-WILD, FLORA (1998/2017): *Metzler Autorinnen Lexikon*. Stuttgart: Metzler.
- HERMES, LIESEL (2019): „Literaturdidaktik und Gender Studies“. In: Lütge, Christiane (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. Berlin: De Gruyter, S. 454–470. DOI 10.1515/9783110410709-023.

- HERRMANN, KATHARINA (2020): *Dichterinnen & Denkerinnen. Frauen, die trotzdem geschrieben haben*. Stuttgart: Reclam.
- HERRMANN, KATHARINA (2018), „Auch ein Land der Dichterinnen und Denkerinnen“. Online verfügbar unter <https://kulturgeschwaetz.wordpress.com/2018/11/22/auch-ein-land-der-dichterinnen-und-denkerinnen/> (letzter Zugriff: 17.04.2023).
- HEYDEBRAND, RENATE VON/WINKO, SIMONE (1994): „Geschlechterdifferenz und literarischer Kanon. Historische Beobachtungen und systematische Überlegungen“. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 19:2, S. 96–172. DOI 10.1515/iasl-1994-9005.
- HILMES, CAROLA (2004): *Skandalgeschichten. Aspekte einer Frauenliteraturgeschichte*. Königstein: Helmer.
- Institut für Medienforschung der Universität Rostock (2018), #frauenzählen „Zur Sichtbarkeit von Frauen in Medien und im Literaturbetrieb“. Online verfügbar unter https://www.imf.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/IMF/Forschung/Medienforschung/Genderreport_der_Buchbranche/Pilotstudie_Sichtbarkeit_von_Frauen_in_Medien.pdf (letzter Zugriff: 17.04.2023).
- JANDL, PAUL (2022), „Ein Leben lang auf der Flucht. Wie Mascha Kaléko aus Galizien nach Berlin kam, Dichterin wurde – und abermals vertrieben wurde“. Online verfügbar unter <https://www.nzz.ch/feuilleton/mascha-kaleko-war-in-den-1930er-jahren-ein-pop-star-der-lyrik-ld.1699113> (letzter Zugriff: 17.04.2023).
- JARVIS, SHAWN C. (Hg.) (2012): *Im Reich der Wünsche. Die schönsten Märchen deutscher Dichterinnen*. München: C.H. Beck.
- KEGEL, SANDRA (2022): *Prosaische Passionen: Die weibliche Moderne in 101 Short Stories – Übersetzungen aus 25 Weltsprachen*. Zürich: Manesse.
- KIRCHHOFF, PETRA (2019): „Kanondiskussion und Textauswahl“. In: Lütge, Christiane (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. Berlin: De Gruyter, S. 219–230. DOI 10.1515/9783110410709-010.
- KIRCHHOFF, PETRA (2016): „Is there a Hidden Canon of English Literature in German Secondary Schools?“. In: Klippel, Friederike (Hg.): *Teaching Languages – Sprachen lehren*. Münster: Waxmann, S. 229–248.
- KORD, SUSANNE (1996): *Sich einen Namen machen: Anonymität und weibliche Autorschaft 1700 – 1900*. Stuttgart: J. B. Metzler. (Ergebnisse der Frauenforschung; 41). DOI 10.1007/978-3-476-03648-3.

- KORTE, HERMANN (2002): „Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl“. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Dt. Taschenbuch-Verl, S. 61–77.
- Kultusministerkonferenz (KMK) und Konferenz der Gleichstellungs- und Frauenministerinnen und -minister, -senatorinnen und -senatoren (GFMK) (2016), „Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung“. Online verfügbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Gender/KMK_Leitlinien_geschlechtersensible_Bildung.pdf (letzter Zugriff: 23.10.2023).
- La Roche, Sophie von (2011): *Geschichte des Fräuleins von Sternheim*. In: Becker-Cantarino, Barbara (Hg.). Stuttgart: Reclam.
- MALETZKE, ELSEMARIE (1989): *Das Leben der Brontës*. Frankfurt/M.: Frankfurter Verlagsanstalt.
- MELIEN, MARCELLA (2015), „George sei Dank“. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/autorin-catherine-nichols-entlarvt-gender-bias-13745180.html> (letzter Zugriff: 17.04.2023).
- MÜLLER-SPITZER, CAROLIN/WORTMANN, THOMAS/WOLFER, SASCHA (2023): Bildungsrelevante Lektüre war und ist vorwiegend von Männern verfasste Literatur. Eine qualitativ-quantitative Auswertung von offiziellen Lektüreempfehlungen für den gymnasialen Deutschunterricht. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* Bd. 70, S. 198–218.
- NAUMANN, KATHARINA (2022): *Sie schuf ein Monster. Wie Mary Shelly Frankenstein erfand*, Hamburg: Hacht.
- NIELSEN, CLARA/GOMRINGER, NORA (Hg.) (2017): *Lautstärke ist weiblich: Texte von 50 Poetry-Slammerinnen*. Berlin: SATYR.
- NÜNNING, ANSGAR (1998): „Literaturgeschichte und Literaturgeschichtsschreibung“. In: Nünning, Ansgar (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. Stuttgart: Metzler, S. 320–323.
- PETERS, CHRISTOPH M./UNTERWEG, FRIEDRICH-K. (2005): „Nichts Neues zu melden? Eine Umfrage zum Einsatz von Literatur im Englischunterricht der Sekundarstufe II“. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 58:3, S. 19–25.
- Praxis Deutschunterricht* (2021): Frauen. Literatur, Nr. 6. Westermann.

- QUA-LiS NRW, „Gendersensible Bildung“. Online verfügbar unter <https://www.qua-lis.nrw.de/aufgabenschwerpunkte/gendersensible-bildung/index.html> (letzter Zugriff: 17.04.2023).
- RAMIREZ, JANINA (2023): *Femina. Eine neue Geschichte des Mittelalters aus der Sicht der Frauen*. Berlin: Aufbau.
- SCHINDLER, KIRSTEN/BUROVIKHINA, VERONIKA/KNOPP, MATTHIAS (2020): „Forschendes Lernen und Kontroversenfähigkeit mit digitalen Tools unterstützen Ein Beispiel zur Kontroverse um den literarischen Kanon im Deutschunterricht“. In: *Der Deutschunterricht*, Bd. 6, S. 23–35.
- SCHMID, HEIKE (2000): *„Gefallene Engel“ deutschsprachige Dramatikerinnen im ausgehenden 19. Jahrhundert*. St. Ingbert: Röhrig.
- SCHÖBLER, FRANZISKA (2008): *Einführung in die Gender Studies* (= Akademie Studienbücher – Literaturwissenschaft). Berlin: Akademie.
- SEIFERT, NICOLE (2021): *FRAUENLITERATUR. Abgewertet, vergessen, wiederentdeckt*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- „So verschieben feministische Buchblogs die Machtverhältnisse im Literaturbetrieb“. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/zett/politik/2019-10/wie-feministische-buchblogs-fuer-mehr-gleichberechtigung-in-der-literatur-kaempfen> (letzter Zugriff: 28.04.2023).
- TEBBEN, KARIN (1998): *Beruf: Schriftstellerin. Schreibende Frauen im 18. und 19. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- WEINBERG, DANA B./KAPELNER, ADAM (2018): „Comparing Gender Discrimination and Inequality in Indie and Traditional Publishing“. In: *PLoS ONE* 13:4. DOI 10.1371/journal.
- WENDE, WALTRAUT (1999): „Ästhetische Innovation Zur Dekonstruktion etablierter Erzählstrukturen am Beispiel von Virginia Woolf, Nathalie Sarraute und Ingeborg Bachmann“. In: Gnüg, Hiltrud/Möhrmann, Renate (Hg.): *Frauen – Literatur – Geschichte. Schreibende Frauen vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. 2., vollst. neu bearb. und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 533–549.
- WERNLI, MARTINA (Hg.) (2022): *„jetzt kommen andre Zeiten angerückt“: Schriftstellerinnen der Romantik*. Heidelberg: J. B. Metzler. (Neue Romantikforschung; 1) DOI 10.1007/978-3-662-64941-1.

WERNLI, MARTINA (2021), „Diverses lesen und lehren – ein Bericht aus einem Seminar“. Online verfügbar unter <https://breiterkanon.hypotheses.org/tag/leseliste> (letzter Zugriff: 28.04.2023).

WITT, MARY A. F. (2000): „Are the Canon Wars over? Rethinking Great Books“. In: *The Comparatist*, Vol. 24 (May 2000), S. 57–63.

B

PERSPEKTIVEN AUF REZEPTIONSWEGE
MIT UMSTRITTENEN TEXTEN

„Dann isses halt nett, wenn man dann hilft.“

Die Rezeption von Flucht-Literatur durch Lernende der Grundschule am Beispiel des Bilderbuchs *Zuhause kann überall sein* (2015)

1 Eine Hinführung

Der folgende Beitrag ordnet sich in Überlegungen zu einer diversitätsorientierten Literaturdidaktik ein (vgl. Schindler/Dannecker 2022). Im Mittelpunkt dieser Forschungsrichtung steht die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Diversitätsdimensionen (z. B. Gender, Race) bzw. mit den unterschiedlichen Polen, die eine Dimension jeweils enthält (Gender: z. B. weiblich, männlich, divers; Race: z. B. *weiß*, Schwarz). Als Ergebnis gesellschaftlich konstruierter Zuschreibungen können diese Pole als Konstrukte verstanden werden, zwischen denen meist ein dichotomisch-hierarchisches Verhältnis und damit ein Machtgefälle besteht (vgl. ebd.: 6), das sich auch in Form von Diskriminierung (z. B. Sexismus, Rassismus) zu erkennen geben kann. Der Anspruch einer diversitätsorientierten Literaturdidaktik besteht in der machtkritischen Reflexion dieser Konstrukte, womit das Ziel der Wertschätzung und Anerkennung von Vielfalt verfolgt wird (vgl. ebd.).

Im Literaturunterricht können sich Dimensionen von Diversität auf mindestens zwei Ebenen zu erkennen geben (vgl. ebd.: 10): auf der Ebene der Lernenden, die selbst von vielfältigen Diversitätsdimensionen durchzogen sind, sowie auf der Ebene der fachlichen Lerngegenstände, die als Speicherorte kulturellen Wissens fungieren und deshalb niemals „losgelöst von politisch-weltanschaulichen Einflüssen“ (Kißling 2020: 306) zu verstehen sind. Vor diesem Hintergrund stellt sich die didaktisch hochrelevante Frage, ob bzw. wie machtaffine Lerngegenstände in einem diversitätsorientierten Literatur-

unterricht eingesetzt werden können (vgl. Masanek 2023, vgl. Simon 2020). Die Beantwortung dieser Frage hängt entscheidend von der Art und Weise ab, wie Lernende diese Art von Literatur rezipieren, wozu bis heute allerdings kaum empirische Daten vorhanden sind (Ausnahme: Akue-Dovi 2022, Forstner i. V.). In dem vorliegenden Beitrag wird deshalb auf der Grundlage des Bilderbuchs *Zuhause kann überall sein* nach der Art und Weise der Rezeption eines (teilweise) machtaffinen Textes der Flucht-Literatur durch Lernende gefragt. Unter Fokussierung der Diversitätsdimension *Race* interessiert dabei besonders, inwieweit in Literatur formulierte rassistische Strukturen „über die Rezeption der Texte tradiert“ (Kißling 2020: 12) werden.

2 Der fachliche Gegenstand im Kontext von Rassismus

Rassismus bezeichnet eine Diskriminierungsform, die der Diversitätsdimension *Race* zugehörig ist. Sie entsteht in Folge von Diskursen und Praxen, die von Mitgliedern einer Gesellschaft vollzogen werden, welche die gesellschaftliche Macht zur Durchsetzung rassistischer Konstruktionen besitzen. Dazu werden Menschen aufgrund willkürlich festgelegter, konstruierter Merkmale einer Gruppe (z. B. Hautfarbe, Herkunft) einem Pol innerhalb einer Diversitätsdimension zugewiesen. Dieser Gruppe werden dann spezifische Merkmale zugeschrieben, die sie von Vertreter:innen anderer Gruppen deutlich abgrenzen (vgl. Rommelspacher 2011: 26). Als Folge dieser kulturalistischen Zuschreibungen (vgl. Hofmann 2006: 11) erscheint das Anderssein dieser Gruppe als eine ihr innewohnende Tatsache, die durch Vertreter:innen der Mehrheitsgesellschaft negativ bewertet wird (z. B. durch eine Einstufung als minderwertig):

Rassismus basiert auf der Herabsetzung von Menschen, indem ihnen qua Herkunft negative oder positive Eigenschaften zugeschrieben werden, die zugleich die eigenen Ideale von Schönheit, Tüchtigkeit, Intelligenz und die Überlegenheit der eigenen Lebensweise bestätigen. (Rommelspacher 1998: 39)

Ein Beispiel für eine Form von Rassismus, die seitens der *weißen* Mehrheitsgesellschaft konstruiert wurde, stellt die kolonialistische Darstellung von Schwarzen Menschen „als primitiv und unzivilisiert“ (Rommelspacher 2011: 25) dar. Diese Zuschreibung, mit der das Ziel der Rechtfertigung ihrer Ausbeutung und Versklavung verfolgt wurde, wird bis heute weiter tradiert:

Die Bilder von den ‚unterentwickelten‘, ‚unzivilisierten‘ Schwarzen [...] haben sich im Bewußtsein westlich sozialisierter Menschen festgesetzt [...]. Die Kunde von der Überlegenheit der westlichen Welt allen anderen Bevölkerungen dieser Erde gegenüber ist so zu einem zentralen Bestandteil unserer Kultur und unseres Selbstverständnisses geworden. In diesem Sinne haben wir alle, die wir Angehörige der Mehrheitskultur sind, rassistische Anteile und Strukturen in Form einer Mentalität der Überlegenheit in uns. Sie hat sich eingegraben in unser Denken, unser Fühlen und unser Verhalten. (Rommelspacher 1998: 40)

Rassismus sollte deshalb nicht nur als ein „Randphänomen gewaltbereiter Rechtsextremist*innen“ (Kißling 2020: 24) verstanden werden, sondern ebenso als „Ausdruck ideologischer Vergesellschaftung, die alle betrifft“ (ebd.) und die das Ziel verfolgt, „historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse [zu] legitimieren und [zu] reproduzieren“ (Rommelspacher 2011: 29).

Diese Legitimation und Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse berührt, wie oben angedeutet, auch die ‚klassischen‘ Lerngegenstände des Literaturunterrichts. Denn diese, d. h. Literatur und weitere ästhetische Medien, sind als kulturelle Artefakte zu verstehen,

in denen sich Mente- und Soziefakte und damit auch Kultur auf mentaler und sozialer Ebene materialisieren, indem sie sie rekonstruieren, dekonstruieren oder auch neu konstruieren. (Rösch 2020)

Eine mögliche (Re-)Konstruktion rassistischer Strukturen durch Literatur kann sich dabei durchaus in Form „einer (auch unbeabsichtigten) (Re-)Produktion von Rassismen“ (Simon 2020: 432) vollziehen. Betroffen sein kann deshalb auch gerade Literatur, die sich auf den ersten Blick gegen Rassis-

mus und für Diversität ausspricht, z. B. der große Bereich der Flucht- oder Migrationsliteratur (vgl. Jadschian 2021). Bilderbücher zum Thema *Flucht*, so zeigt Heidi Rösch (2018) auf, tragen z. B. rassistische Argumentationsmuster wie das Defizit- und Helfersyndrom in sich: In mehreren Texten werden geflüchtete Figuren als „auf Hilfe Angewiesene [präsentiert], die sich selbst offensichtlich nicht helfen“ (Rösch 2018: 4) können, während die weiß-europäischen Figuren zu positiven Held:innen werden. Auch Nicole Masanek (2023) kommt nach der Analyse mehrerer Bilderbücher zum Thema *Flucht* zu dem Ergebnis, dass sich in der literarischen Inszenierung von Räumen und Figuren verschiedener Kulturen kolonial geprägte Raum- und Figurenzeichnungen zeigen können. Ihre zentralen Ergebnisse zu dem Bilderbuch *Zuhause kann überall sein*, welche die fachliche Grundlage der anschließenden empirischen Erhebung darstellen, werden im Folgenden kurz zusammengefasst.

3 Zusammenfassende Analyse von *Zuhause kann überall sein*

Das Bilderbuch *Zuhause kann überall sein* wurde von der in Australien lebenden Österreicherin Irena Kobald geschrieben und von Freya Blackwood, einer Australierin, illustriert. In Deutschland ist es in übersetzter Form 2015 erschienen (engl. Original: 2014). 2016 wurde es mit dem Leipziger Lesekompass ausgezeichnet. Zudem wird dieses Buch von der UNO-Flüchtlingshilfe zur Lektüre empfohlen und sie preist dieses als ein „gut gelungenes Bilderbuch zu den Themen Fremdsein und Integration“ (UNO-Flüchtlingshilfe) an.

In *Zuhause kann überall sein* erzählt die autodiegetische Erzählerin Wildfang die Geschichte ihrer Flucht in ein anderes Land, die gemeinsam mit ihrer Tante erfolgt.



Abb. 1: Beispiel 1 aus *Zuhause kann überall sein*, S. 5 und S. 7 © Knesebeck

Im Bildtext der ersten beiden Seiten dieses Bilderbuches wird das Herkunftsland der Ich-Erzählerin (s. linkes Bild) dargestellt. Im Hintergrund erkennbar ist ein Dorf mit Lehmhütten und Strohdächern, das einen nicht-industrialisierten Charakter aufweist und durch eine wüstenähnliche Landschaft gekennzeichnet ist. Im Vordergrund sieht man die Protagonistin, die einen einhändigen Handstand vollführt. Der Raum des Aufnahmelandes (s. rechtes Bild) ist dagegen deutlich städtisch geprägt und weist genau gegensätzliche Attribute von Fortschritt und Technik auf. So ist im Vordergrund eine Straßenbahn abgebildet, deren Schienen mit Müll bedeckt sind. Im Hintergrund ragen Hochhäuser, Kräne und Industrie empor. Erkennbar wird so, dass beide Räume, die jeweils den Lebensraum einer Kultur darstellen, als Gegensätze konstruiert werden: Der Raum des Herkunftslandes wird als ein gänzlich anderer dargestellt als dieser des Aufnahmelandes (vgl. ausführlich Masanek 2023). Diese Darstellung knüpft an das eurozentrische Weltbild an, das traditionell mit der Beschreibung des wüstenähnlich-vormodernen Raumes des Orients und der gleichzeitigen Setzung okzidentaler Räume als modern-fortschrittliche untrennbar verbunden ist (vgl. Dawidowski/Eickmeyer 2022: 212). Durch diesen Rückgriff auf westlich-koloniale Traditionen entsteht der Verdacht, dass in diesem Bilderbuch ein „kolonialistisches Anspruchsdenken dem muslimisch geprägten Orient gegenüber“ (ebd.: 236) erkennbar wird. Dieses wird im Schrifttext allerdings nicht *explizit* thematisiert, sodass die kulturellen Unterschiede der Räume in einer teilweisen Implizitheit verharren.

Die Andersheit der Orte spiegelt sich in der Darstellung der Andersheit der geflüchteten Figuren wider: So werden die Ich-Erzählerin und ihre Tante durchgängig mit einer dunkleren Hautfarbe, einer Kopfbedeckung und in einer für westliche Verhältnisse ‚anderen‘ bzw. untypischen Kleidung präsentiert, was zu einer optischen Abgrenzung der geflüchteten Figuren von den Einheimischen führt. Durch diese Art der Zuschreibungen werden Wildfang und ihre Tante als orientale Figuren lesbar, was durch ihre Zeichnung in durchgängig rot-orange gehaltenen Farben noch weiter verstärkt wird. Denn dadurch heben sie sich auch farblich von den anderen Figuren ab. Diese ‚äußere‘ Andersheit entspricht dem im Schrifttext formulierten Erleben von Fremdheit der Ich-Erzählerin, das nicht nur aus der Begegnung mit einer als anders dargestellten Kultur resultiert, sondern besonders aus der als fremd erlebten Sprache:

Wenn ich nach draußen ging, fühlte es sich an, als stünde ich unter einem Wasserfall aus fremden Wörtern. Und der Wasserfall war kalt. Dann fühlte ich mich allein. (Kobald/Blackwood 2015: 7)

Auf dieses Erleben reagiert die Protagonistin mit Rückzug und Passivität. Sie kuschelt sich „in eine Decke aus meinen eigenen Worten und Geräuschen“ (ebd: 11), in der sie sich sicher und geborgen fühlt. Passiv und zurückhaltend reagiert die Protagonistin auch, als sie im Park einem einheimischen Mädchen begegnet, das versucht, mit ihr Kontakt aufzunehmen. Weil sie die Worte des fremden Mädchens nicht versteht, bleibt die Ich-Erzählerin eingeschüchtert und handlungsunfähig zurück. Eine völlig andere – gegensätzliche – Semantisierung erfährt das einheimische Mädchen. So zögert dieses bei der Begegnung mit der Ich-Erzählerin im Park nicht, „aufgrund eines Fremdheitsgefühls auf ‚Wildfang‘ zuzugehen. [Das] (...) Mädchen ergreift die Initiative aus der Ferne und baut allmählich eine Freundschaft auf.“ (Glotz/Schuler 2017: 23) Diese Freundschaft beruht einerseits auf einem gemeinsamen Spiel zwischen den beiden Mädchen. Andererseits fungiert das einheimische Mädchen als die Sprachlehrerin der Ich-Erzählerin: „Sie [das einheimische Mädchen] ließ sie [die Wörter] mich ganz oft wiederholen.“ (Kobald/Blackwood 2015: 23). Wie sich in der Grammatik dieses Satzes schon erkennen lässt, wird die Ich-Erzählerin erneut mit Attributen von Passivität und einem Objektstatus belegt, während

dem einheimischen Mädchen – genau gegenteilig – die Attribute von Aktivität zugesprochen werden. Durch diese sowohl im Bild- als auch im Schrifttext erkennbare Polarisierung, d.h. durch die Verteilung der Positionen von Aktivität und Passivität auf zwei Figuren, die zwei unterschiedliche Kulturen präsentieren, schreiben sich hier „Systeme der [...] Belehrung“ (Bhabha 2000: 104) von Geflüchteten durch einheimische Figuren und damit gespaltene und unterschiedlichen Ethnien zugeordnete Positionen von Subjekt und Objekt ein. Mit dieser literarischen Ausformung des Defizit- und Helfersyndroms geht die Konstruktion eines Machtgefälles zugunsten des einheimischen – *weißen* – Kindes einher, das eine lange Tradition innerhalb der westlichen Welt hat: So wurden bereits im Kaiserreich islamisch-orientalische Frauen sowie der Islam generell „mit Begriffen wie ‚Hilflosigkeit‘, ‚Trägheit‘“ (Dawidowski/Eickmeyer 2022: 308) semantisiert, während weibliche Figuren des Abendlandes als mit einer „stillen Tatkraft“ (ebd.: 308) versehen charakterisiert wurden.

Unterstützt durch die Tatkraft des einheimischen Mädchens gelingt auch Wildfang die Integration in die Kultur des Aufnahmelandes, die innerhalb des Bilderbuches aber *nicht* als eine nur einseitige Anpassung an die Sprache und Traditionen des Aufnahmelandes beschrieben wird. So wird auf der letzten Seite des Buches im Bildtext gezeigt, wie die Ich-Erzählerin und das einheimische Mädchen gemeinsam im Park toben. Dabei vollführt die Ich-Erzählerin ihren den Rezipierenden bereits aus dem Herkunftsland bekannten einhändigen Handstand, während das einheimische Mädchen versucht, es ihrer Freundin nachzumachen. Auf der Ebene des Bildtextes zeigt sich somit ein subversiver Bruch sowohl mit der erzählten Dominanz des einheimischen Mädchens als auch mit der einseitig zu vollbringenden Integrationsleistung Wildfangs. Denn jetzt, am Ende des Buches, wird auch das einheimische Mädchen zu einer Lernenden. Dadurch aber verweben sich die Positionen von Subjekt und Objekt, sodass sich ‚Eigenes‘ und ‚Fremdes‘ nicht mehr in zwei klar voneinander unterscheidbare Pole trennen lässt (vgl. dazu auch Dall’Armi 2017). Dies ist auch erkennbar an der farblichen Gestaltung dieser Seite: Während das einheimische Mädchen zuvor in den blass-grauen Farben des Aufnahmelandes dargestellt wurde, ist ihre Hose nun mit roten Strichen versehen – den Farben des Herkunftslandes und des Kleides der Ich-Erzählerin. Diese das zuvor beobachtbare Machtgefälle subvertierende Vermischung der Pole von

Subjekt und Objekt, von ‚Eigenem‘ und ‚Fremden‘, zeigt sich ebenfalls an den zwischen den Bäumen hängenden Wimpeln. Auch die zuvor grauen Industrietürme sind nun in ein warmes Rot getaucht und die Wiese weist, wie die Landschaft in Wildfangs Heimat, einen gelben Schimmer auf. Eine kulturelle ‚Durchmischung‘ zeigt sich somit nicht nur auf der individuellen, sondern auch auf der gesellschaftlichen Ebene (vgl. Masanek 2023).

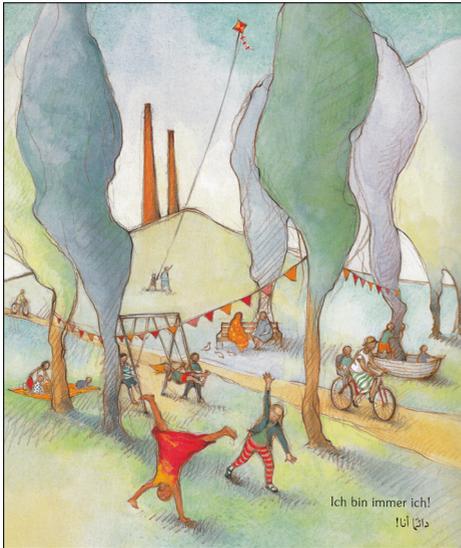


Abb. 2: Beispiel 2 aus *Zuhause kann überall sein*, S. 31 © Knesebeck

4 Studien-Design

4.1 Erkenntnisinteresse der Studie

In dieser Studie interessiert die Art und Weise der Rezeption des Bilderbuches *Zuhause kann überall sein* durch Lernende im Grundschulalter. Für die Schwerpunktsetzungen der empirischen Untersuchung waren dabei die Ergebnisse der literaturwissenschaftlichen Analyse leitend, sodass folgende Fragen im Fokus der Studie stehen:

- Werden die Räume des Herkunfts- und des Aufnahmelandes von den Rezipierenden thematisiert? Wenn ja: Welche thematischen Schwerpunkte werden dabei gesetzt?
- Wird die Figur der Ich-Erzählerin thematisiert? Wenn ja: Welche thematischen Schwerpunkte werden dabei gesetzt?
- Wird die Figur des einheimischen Mädchens sowie ihr Verhalten gegenüber der Ich-Erzählerin thematisiert? Wenn ja: Welche thematischen Schwerpunkte werden dabei gesetzt?
- Werden subversive Textbewegungen thematisiert? Wenn ja: Welche thematischen Schwerpunkte werden dabei gesetzt?

In einem zweiten Schritt wurde untersucht, wie die Lernenden die von ihnen thematisierten Textelemente bewerten.

4.2 Stichprobe

Bei dieser Untersuchung handelt es sich um eine qualitative Erhebung, die auf der Grundlage einer kleinen Zufallsstichprobe erfolgte. Die Probandinnen (Marlies, Martje und Petra) sind drei Schülerinnen ohne Migrationshintergrund, die zum Zeitpunkt der Erhebung im Januar 2022 eine vierte Klasse besuchten. Mit Blick auf die Diversitätsdimension *Race* ordnen sich diese Schülerinnen in die Gruppe der *weißen* Lernenden ein. Folglich gehören sie der Gruppe der Mehrheitsgesellschaft an und damit einer Gruppe, die – vermutlich – keine negativen Erfahrungen mit Rassismus machen musste. Dennoch ist davon auszugehen, dass sie diskursives Wissen über Rassismus in sich tragen, das ihre „Wahrnehmung und Interpretation von ‚sozialer Wirklichkeit‘“ (Mecheril 2016: 96) und damit auch die Rezeption des Bilderbuches steuert.

4.3 Erhebungsinstrument

Als Erhebungsinstrument wurde eine abgewandelte Form des fokussierten Einzelinterviews gewählt, das ein Erkennen der „Reaktionen und Interpretationen auf ein von allen erlebtes soziales Phänomen“ (Rosenthal 2005: 131)

ermöglicht. Im Zentrum eines fokussierten Interviews steht folglich ein Gegenstand, z. B. eine Zeitung, ein Film oder – wie in dieser Untersuchung – ein Bilderbuch. Dieser Gegenstand wird im Vorfeld seitens der forschenden Person einer Analyse unterzogen, um die „als relevant erachteten Aspekte dieses Gegenstandes“ (Friebertshäuser/Langer/Prengel 2013: 441) herauszuarbeiten. Wird in der klassischen Form des fokussierten Interviews der Gegenstand den Teilnehmer:innen vor Beginn des Gesprächs präsentiert, so wurde in dieser Untersuchung der Weg einer *Parallelität von Gegenstandsbetrachtung und Interview* gewählt. D. h. die jeweilige Probandin betrachtete gemeinsam mit der Forscherin jeweils eine Doppelseite des Bilderbuches, bevor die Forscherin eine Frage hierzu stellte. Anschließend wurde umgeblättert und das Vorgehen wiederholte sich. Dieses abgewandelte Vorgehen erschien mit Blick auf das Ziel dieser Untersuchung – eine Erhebung der „subjektiven Definitionen, Wahrnehmungen und Reaktionen“ (ebd.) der Befragten – in Kombination mit dem Alter der Probandinnen (9–10 Jahre) als notwendig und sinnvoll. Bezüglich der Fragen der Interviewerin wurde ein offenes Vorgehen gewählt, das folgendermaßen konkretisiert wurde: Die Kinder wurden grundsätzlich aufgefordert, den Schrifttext zu lesen sowie den Bildtext zu betrachten, wobei die Reihenfolge den Kindern überlassen blieb. Daran schloss sich die Frage an, was sie über das Gelesene oder Gesehene denken („Was fällt dir hierzu ein?“). Dieses Vorgehen wurde ergänzt durch „halbstrukturierte Fragen, bei denen ein konkretes Thema [hier: eine Bilderbuchszene] vorgegeben wird“ (ebd.), um dann nach Wahrnehmungen bzw. Beurteilungen zu fragen. In diesem Sinne wurde in einem jeden Interview nach der Bewertung des Verhaltens des einheimischen Mädchens (besonders ihrer Sprachlehrerinnen-Rolle) gefragt sowie danach, wie den Kindern das Bilderbuch insgesamt gefallen hat. An einigen Stellen wurden die Kinder um weitere und tiefere Begründungen zu von ihnen formulierten Themen, die zunächst unklar blieben, gebeten. An anderen – wenigen – Stellen, an denen einzelne Kinder Verständnisschwierigkeiten hatten, griff die Moderation ein, um das Textverständnis zu unterstützen.

4.4 Auswertungsmethode

Als Auswertungsmethode wurde die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse gewählt (vgl. Schreier 2014). Bei dieser geht es im Wesentlichen darum, „ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben – beispielsweise im Hinblick darauf, was zu bestimmten Themen im Rahmen einer Interviewstudie ausgesagt wird.“ (ebd.: 6) In der vorliegenden Studie wurde das Material in zwei Schritten systematisiert: Zunächst richtete sich der Blick auf Analyseeinheiten, welche Auskunft über die Thematisierung der aus der literaturwissenschaftlichen Analyse abgeleiteten, d. h. deduktiv gesetzten Kategorien der a) Räume, b) Figuren – isoliert und im Verhältnis zueinander – sowie c) subversiven Textelemente gaben. Ziel dieses Schrittes war es, die Oberkategorien durch Subkategorien zu erweitern. Durch diese sollte erkennbar werden, welche Textelemente überhaupt in den Blick der Schülerinnen geraten. In einem zweiten Schritt wurde der Fokus auf die Beurteilung der thematisierten Textelemente durch die Schülerinnen gerichtet.

5 Ergebnisdarstellung

Die anhand der inhaltsanalytischen Auswertung gewonnenen induktiven *Kategorien der thematisierten Inhalte* sowie die *Kategorien der Bewertung* stellen das zentrale Ergebnis dieser Untersuchung dar und geben Antwort auf die leitende Forschungsfrage, ob und wie rassistische Strukturen über die Rezeption von Literatur tradiert werden.

5.1 Kategoriendarstellung: thematisierte Inhalte

Im Folgenden werden zunächst die Subkategorien zu der deduktiv generierten *Oberkategorie der Räume* dargestellt. Diese Kategorien spiegeln folglich die Reaktionen der Probandinnen auf die in den ersten Seiten des Bilderbuchs sichtbare Darstellung des Herkunfts- und des Aufnahmelandes wider.

| Kategorie | Beschreibung der Kategorie | Ankerbeispiel |
|--|---|---|
| Herkunfts- und Aufnahmeland werden als Räume des Gegensatzes thematisiert. | Es werden auf den Unterschied der Räume zielende Vergleiche zwischen dem im Bilderbuch dargestellten Herkunftsland oder dem Heimatland der Probandinnen und dem Aufnahmeland gezogen. | „Das ist so ein kleines Dorf. Also nicht so wie bei uns °h/h°. Da sind auch überall Ziegen und überhaupt das ist ne riesige Wüste.“ (Martje 00:00:44) |
| Der Raum des Herkunftslandes wird beschreibend thematisiert. | Die im Bilderbuch <i>sichtbare Darstellung</i> des Herkunftslandes wird ohne weitere Erläuterungen wiedergeben. | „Und die Häuser, also zumindest die meisten, sind aus Holz und Stroh. Aber ich ehm, da ist ein organgenes, das hat, ehm, das ist aus Stein oder Holz.“ (Marlies 00:00:37) |

Tab. 1: Kategorien der Räume

Die folgende Kategoriendarstellung fächert die deduktiv hergeleitete Oberkategorie der *Figuren* durch die Präsentation von induktiv gebildeten Subkategorien näher auf. In diesen Subkategorien spiegelt sich die Reaktion der Probandinnen auf die im Bild- und Schrifttext ersichtlichen Figuren sowie ihres Verhältnisses zueinander wider.

| Kategorie | Beschreibung der Kategorie | Ankerbeispiel |
|--|---|---|
| Beschreibende Thematisierung der Ich-Erzählerin in ihrem Herkunftsland | Die Probandinnen geben im Bilderbuch sichtbare Aspekte des Lebens der Ich-Erzählerin in ihrem Herkunftsland wieder. | „Also ein Mädchen, es macht gerade Handstand oder Handstand auf einem (.) Arm.“ (Martje 00:00:34) |

| Kategorie | Beschreibung der Kategorie | Ankerbeispiel |
|--|---|--|
| Beschreibende Thematisierung des Gefühls der Fremdheit der Ich-Erzählerin im Aufnahmeland | Die Probandinnen sprechen über die anfängliche Einsamkeit, das Heimweh sowie die fehlenden Sprachkenntnisse der Ich-Erzählerin. | „Also sie kannte halt niemanden und fühlte sich allein.“ (Petra 00:00:56) |
| Thematisierung des anderen Aussehens und Verhaltens von Figuren unterschiedlicher Kulturen | Die Probandinnen sprechen über sichtbare Unterschiede in der Darstellung präsentierter Figuren aus verschiedenen Kulturräumen. | „Ja und die hat n Kopftuch an ([Mhm]) und die anderen Leute da haben gar keins.“ (Marlies 00:02:22) |
| Thematisierung der fehlenden Sprachkenntnisse der Ich-Erzählerin als Kontaktbremse | Die Probandinnen thematisieren, dass die Ich-Erzählerin keinen Kontakt zu Einheimischen aufnehmen kann, weil sie deren Sprache nicht sprechen kann. | „Also ich glaube, das da sind die Wörter, die sie sagen ([Mhm]) und sie versteht sie nicht, weil die eine andere Sprache sprechen.“ (Martje 00:02:20) |
| Thematisierung des Verhaltens des einheimischen Mädchens gegenüber der Ich-Erzählerin | Die Probandinnen thematisieren das Kontakt aufnehmende und die Sprache lehrende Verhalten des einheimischen Mädchens gegenüber der Ich-Erzählerin. | „Ja, also die eine, also die (zeigt auf Illustration), die ehm, die sagt immer Wörter und die andere solls nachsagen ([Mhm]), damit sie irgendwann die Sprache gut kann ([Mhm]).“ (Petra 00:07:02) |
| Thematisierung der Integration der Ich-Erzählerin im Aufnahmeland durch Spracherwerb | Die Probandinnen formulieren, dass die Ich-Erzählerin sich wohlfühlt im Aufnahmeland, weil sie anfängt, die Sprache zu beherrschen. | „Ja, jetzt ist sie auch nicht mehr so schüchtern, weil ja ... die haben sich halt besser kennengelernt und sie kann ja auch die Sprache ein bisschen ([Mhm]).“ (Petra 00:05:08) |

Tab. 2: Kategorien der Figuren und ihres Verhältnisses zueinander

5.2 Erste Zusammenfassung der Ergebnisse

Hinsichtlich der Thematisierung der Räume lässt sich festhalten, dass nur zwei der drei Probandinnen (Marlies und Martje) den Raum des Herkunftslandes beschreiben, während Petra die beiden abgebildeten Räume in keiner Weise erwähnt. Als besonders interessant erweisen sich dabei die Ausführungen Martjes, die den dargestellten Gegensatz beider Räume explizit thematisiert und dabei permanent Vergleiche zu der Realität, in der sie lebt, anstellt: „Die haben halt anders gelebt also, also die leben halt anders, als wir Deutschen.“ (00:06:27) An diesem Ausspruch fällt die Trennung kultureller Gruppen in ‚wir Deutsche‘ und ‚die anderen‘ auf, d. h. die bereits im Bilderbuch erkennbare Polarisierung zwischen Räumen verschiedener Kulturen wird versprachlicht und durch die Gleichsetzung des Aufnahmelandes mit dem Heimatland der Probandin (Deutschland) weiter festgeschrieben: Das Aufnahmeland wird in ihrer Phantasie automatisch zu Deutschland und das Herkunftsland platziert sie irgendwo in Arabien oder Indien, obwohl keiner der drei Orte im Bilderbuch explizit genannt wird. Durch diese Herstellung eines Bezugs zur eigenen Lebensrealität (vgl. dazu Akue-Dovi 2022: 63) aber wird dem Erzählten ein Realitätsgehalt zugesprochen: Für Martje sind die Räume des Herkunfts- und des Aufnahmelandes in der Realität so, wie sie im Bilderbuch dargestellt werden.

Anders als Martje thematisiert Marlies nur den dargestellten Raum des Aufnahmelandes: „Und die Häuser, also zumindest die meisten, sind aus Holz und Stroh. Aber ich ehm, da ist ein orangenes, das hat, ehm, das ist aus Stein oder Holz.“ (00:00:37) Fraglich ist, ob diese reine Beschreibung nicht ebenfalls als Ausdruck der wahrgenommenen Andersheit des Raumes des Herkunftslandes verstanden werden kann. Denn thematisiert – markiert – wird von ihr nur das, was anders als die ihr bekannte Normalität sein dürfte.

Die in Tab. 2 formulierten Kategorien zu den Figuren und dem Verhältnis der Figuren untereinander zeigen, dass die Probandinnen der dominanten Perspektive des Bilderbuches weitgehend folgen, indem sie die meisten wesentlichen Erzählschritte thematisieren. Das heißt, die Probandinnen rezipieren die Figuren sowie ihr Verhältnis zueinander intensiv, und zwar sowohl auf der Ebene des Bild- als auch des Schrifttextes. Ein besonderer Fokus liegt dabei

auf der Ich-Erzählerin und ihrer Gefühlslage im Aufnahmeland sowie auf dem helfenden, unterstützenden Verhalten des einheimischen Mädchens gegenüber der Ich-Erzählerin. Ebenso wird die Freundschaft zwischen den beiden Mädchen von allen drei Probandinnen thematisiert.

Für die hier interessierende Frage nach der Rezeption rassistischer Strukturen ist es besonders interessant, dass zwei Schülerinnen – Marlies und Martje – das nur im Bildtext sichtbare andere Aussehen von Figuren unterschiedlicher Kulturen thematisieren. So sagt Marlies: „Ja und die hat n Kopftuch an ([Mhm]) und die anderen Leute da haben gar keins.“ (00:02:22) Sehr ähnlich bemerkt Martje den auf den Bildern erkennbaren Unterschied der Hautfarbe und der Kleidung: „Die sieht, wenn man jetzt auch nochmal hier guckt, sie hat auch *weiße* Hautfarbe und auch andere Klamotten hat sie.“ (00:04:08) Aus dieser wahrgenommenen Andersheit der Figuren leitet Marlies weitere kulturelle Unterschiede ab: „Und die sprechen sich halt gar nicht an, weil es kann ja sein, dass bei ihr im Land immer Leute waren und die haben miteinander geredet und also sie haben sich immer gegrüßt ehm und die gehen da einfach lang und telefonieren und sprechen sich nicht an.“ (00:03:45) Mit dieser Aussage spricht Martje der Kultur des Herkunftslandes eine große Kontaktfreudigkeit und intensive soziale Beziehungen zu, während sie das gesellschaftliche Verhalten im Aufnahmeland als deutlich distanzierter beschreibt. Dieser – behauptete – Unterschied ist jedoch im Bilderbuch weder sicht- noch lesbar; vielmehr widerspricht diese Aussage sogar dem, was im literarischen Text formuliert wird: Denn in *Zuhause kann überall sein* ist es gerade eine Vertreterin der einheimischen Kultur, die den Kontakt zu Wildfang sucht. Indem die Schülerin der Kultur Wildfangs derart das (hier tendenziell positiv konnotierte) Merkmal von Distanzlosigkeit unterstellt, folgt sie einer diskursiven Linie, die sich spätestens im 19. Jahrhundert entwickelt hat: In Abgrenzung zu anderen Schichten und Kulturen etablierte sich das Merkmal der Distanz – auch der sexuellen – als ein wesentliches Merkmal des westlichen Bürgertums, das sich dadurch von anderen ‚distanzlosen‘ Schichten und Kulturen abgrenzte (vgl. Koschorke 2003). Dieses kulturell lang gewachsene Vorurteil scheint Martje in ihrer Aussage entgegen den Textinhalten unbewusst zu reproduzieren.

Mit Blick auf das Kategoriensystem muss weiterhin erwähnt werden, dass alle Probandinnen die durch den Spracherwerb entscheidend vorangetriebene Integration der Ich-Erzählerin im Aufnahmeland thematisieren, nicht jedoch die Veränderung des Verhältnisses zwischen der Ich-Erzählerin und dem einheimischen Mädchen. Unbeachtet bleibt so die subversive Aufhebung der polarisierenden Trennung zwischen Lehrender und Lernender auf der letzten Seite des Bilderbuches. Selbst Marlies, die sich intensiv mit dieser Seite beschäftigt und darüber spricht, dass die Ich-Erzählerin wieder so viel tobt wie in ihrem Herkunftsland und nun auch im Aufnahmeland ihren einarmigen Handstand ausübt, thematisiert nicht, dass das einheimische Mädchen versucht, es der Ich-Erzählerin nachzumachen. Auch die veränderte Farbgebung wird von ihr nicht formuliert. Da sich die anderen beiden Probandinnen überhaupt nicht zu der letzten Seite äußern, kann auf der Grundlage dieser Datenbasis vermutet werden, dass die hier untersuchten Lernenden vor allem die Textelemente wahrnehmen, die in ihr eigenes, westlich geprägtes Weltbild hineinpassen. Andere, subversive Textbewegungen werden dagegen nicht erkannt – oder zumindest nicht thematisiert.

5.3 Kategorien der Bewertung

Die nun vorzustellenden Kategorien geben zu erkennen, wie die Probandinnen die von ihnen thematisierten Kategorien bewerten.

| Kategorie | Beschreibung | Ankerbeispiel |
|--|--|--|
| Für die Ich-Erzählerin und ihr Gefühl des Fremdseins wird Verständnis geäußert. | Die Probandinnen äußern Mitleid und Mitgefühl dafür, dass die Ich-Erzählerin sich anfangs nicht wohlfühlt in dem neuen Land. | „Ach so;;; das Mädchen kann ja gar nicht die Sprache sprechen. Oh: die Arme!“ (Marlies 00:09:43) |
| Das Verhalten des einheimischen Mädchens gegenüber der Ich-Erzählerin wird gelobt. | Die Probandinnen äußern sich positiv über das Verhalten des einheimischen Mädchens gegenüber der Ich-Erzählerin. | „Ich mag das einfach, das ist halt nett von der anderen, dass sie ihr HILft und so in dem neuen Land.“ (Martje 00:11:49) |

| Kategorie | Beschreibung | Ankerbeispiel |
|--|--|--|
| Das Erlernen der neuen Sprache durch die Ich-Erzählerin wird gelobt. | Die Probandinnen formulieren die Vorteile, die die Ich-Erzählerin durch den Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes hat. | „Also (.) eigentlich ist es ja gut, dass sie die Sprache lernt, aber man wird da ja irgendwie traurig, weil man ne ganz andere Sprache lernen muss.“ (Martje 00:13:22) |
| Der Raum des Herkunftslandes wird als rückständig bewertet. | Es wird ein hierarchischer Gegensatz zugunsten des Aufnahmelandes behauptet. | „die gehen da halt <i>noch</i> mit Vieh rum und so und hier kommt nie irgendjemand mit einer Ziege und“ (Martje 00:06:54, Herv. v. NM) |

Tab. 3: Kategorien der Bewertung

5.4 Zweite Zusammenfassung der Ergebnisse

Betrachtet man die oben dargestellten Kategorien, so zeigt sich insgesamt eine durchaus affirmative Haltung zu *Zuhause kann überall sein*. Affirmation drückt sich beispielsweise in der Äußerung von Mitleid gegenüber der Protagonistin aus, welche die Sprache des Aufnahmelandes nicht beherrscht: „Ach so;;; das Mädchen kann ja gar nicht die Sprache sprechen. Oh: die Arme!“ (Marlies 00:09:43) Ebenso wird von allen drei Probandinnen mitfühlendes Verständnis für Wildfangs anfängliche Unsicherheit und Schüchternheit geäußert. So sagt Petra: „Sie fühlt sich unsicher und einsam, weil weil das ist ja klar sie kennt niemanden.“ (00:04:35) Parallel dazu wird das – gegensätzliche – Verhalten des einheimischen Mädchens von Petra als „mutig“ bezeichnet: „Die [das einheimische Mädchen] ist sehr mutig. Sie ist sofort zu dem einheimischen Mädchen gegangen.“ (00:04:42) Noch deutlicher wird die sich hier abzeichnende positive Beurteilung des Verhaltens des einheimischen Mädchens mit Blick auf die Bewertung ihrer Rolle als Sprachlehrerin, die von allen drei Mädchen gelobt wird. So antwortet Martje auf die Frage, wie sie das Verhalten des einheimischen Mädchens findet: „Gut! Das ist sehr nett und so hilft man ihr.“ (00:09:18)

Ähnlich formuliert Petra: „Weil manche (.) weil sie hat (.) sie kennt halt die Sprache nicht (.) sie weiß (.) und ja. Dann isses halt nett, wenn man dann hilft.“ (00:07:14) Durch die uneingeschränkte Zustimmung zu dem literarisch ausgeformten Helfer- und Defizitsyndrom (vgl. Rösch 2015: 52) aber schreiben sich Strukturen *weißer* Dominanz weiter fort. Denn das einheimische Mädchen wird für die drei Probandinnen zu einer (vielleicht der heimlichen?) Heldin dieses Buches. Damit aber findet sich, wie im Bilderbuch bereits implizit formuliert, nun auch in den Köpfen der drei Probandinnen bestätigt, dass es *weiße* Figuren sind, die Figuren (Menschen) anderer Kulturen aus ihrer Passivität und Hilflosigkeit erretten (müssen).

Hierzu passt ebenfalls die Erkenntnis, dass die Probandinnen die von ihnen thematisierte einseitige Aufnahme der Ich-Erzählerin in die ‚neue Welt‘, d. h. ihre Integration, als durchweg positiv bewerten. Während folglich die (einseitige) Anpassung von Figuren aus anderen Kulturen ausdrücklich gelobt wird, haben Figuren, die als *weiß*-europäisch gelesen werden, in den Augen der Probandinnen keine Entwicklung zu tätigen: Sie können und sollen bleiben, wie sie sind – und auch wo sie sind. In diesem Sinne verneint Petra die Frage der Moderatorin, ob sie glaube, dass sie vielleicht auch einmal in ein neues Land käme: „Nee“, so sagt Petra auffällig schnell und hastig, „ich glaube, ich bleibe immer hier.“ (00:10:08) Aus einer – vielleicht vermeintlich – sicheren *weiß*-europäischen Perspektive heraus lesen die drei Kinder folglich das Buch, das ebenfalls von dieser Perspektive und Position zeugt. Damit aber findet sich fest- und fortgeschrieben, dass es immer die Aufgabe der anderen ist, sich zu ändern bzw. anzupassen.

Im Bilderbuch werden explizit-thematische Abwertungen von Figuren oder Räumen anderer Kulturen durchgängig vermieden. Diskriminierungen zeigen sich nur auf einer textuell unkommentierten strukturellen Ebene, z. B. in der Darstellung des Verhältnisses der Räume oder Figuren zueinander. In der Rezeption allerdings, so zeigen es einige Untersuchungsergebnisse, wird diese im Buch angelegte Negativbewertung explizit gemacht. So beurteilt Martje das Herkunftsland als rückständig: „die gehen da halt *noch* mit Vieh rum und so und hier kommt nie irgendjemand mit einer Ziege und“ [Herv. v. NM]. (00:06:54) Eine didaktisch nicht angeleitete Rezeption dieses Bilderbuchs führt

somit – zumindest bei den hier untersuchten drei Probandinnen – zu einer Fest- und Fortschreibung kulturalistisch-rassistisch geprägter Weltbilder.

6 Fazit und Diskussion der Ergebnisse

Was das Bilderbuch *Zuhause kann überall sein* leistet, ist die Möglichkeit des Einfühlens in die – allerdings aus der Perspektive der dominanten Mehrheitsgesellschaft beschriebenen – Situation geflüchteter Kinder: „Ich bin ja noch nicht in eine neue Welt mit einer neuen Sprache gekommen“, sagt Petra nach der Lektüre von *Zuhause kann überall sein*, „und so sieht man wie, wie man sich fühlt“ (00:09:59). Trotz dieser didaktisch wertvollen Möglichkeit zur Perspektivübernahme sollte durch die vorherigen Ausführungen deutlich geworden sein, dass die Rezeption dieses und auch strukturell ähnlicher (Bilder)Bücher nicht an dieser Stelle stehen bleiben darf. Denn die Behauptung von Birgit Rommelspacher, dass der „koloniale Rassismus [...] die ganze westliche Kultur mit seinen Bildern und Einstellungsmustern“ (Rommelspacher 1998: 41) durchzieht, bestätigt sich sowohl mit Blick auf die Verfasstheit des Bilderbuches *Zuhause kann überall sein* als auch hinsichtlich der affirmativen Wahrnehmung dieses Buches durch die drei Probandinnen.

Beachtet werden muss allerdings, dass die hier eingeschriebenen Diskriminierungen für Kinder mit Sicherheit schwierig zu fassen sind. Denn sie befinden sich auf einer implizit-strukturellen Ebene, die sich vor allem durch die kontrastiven Bilder des Herkunfts- und des Aufnahmelandes ausgedrückt finden sowie im Verhältnis der Ich-Erzählerin zu dem einheimischen Mädchen sichtbar werden. Ausdrücke von Diskriminierung und Rassismus in Formen denklogischer Ordnungskategorien müssen deshalb in der Rezeption erst erschlossen werden, was durch die explizit-thematische Ebene dieses Bilderbuches noch erschwert werden dürfte. Denn hier wird von Migration und Integration erzählt, sodass sich die diskriminierenden Strukturen im Bilderbuch auf den ersten Blick in ihrer freundlichen Form zeigen: als ein Mitfühlen, Mitleiden gegenüber den schwächeren, kulturell unterentwickelten Anderen, denen selbstverständlich geholfen werden muss. Warum man Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft, die doch eigentlich ‚gute‘ Werte sind, kritisch reflektie-

ren und ggf. kritisieren soll, ist für Kinder, die der Dominanzkultur angehören und keine diskriminierenden Erfahrungen gemacht haben, vermutlich nur sehr schwierig zu fassen. Dennoch muss ein diversitätsorientierter Literaturunterricht, in dem die Akzeptanz und Wertschätzung von Vielfalt sowie eine Verhinderung der „Übernahme dieser vorurteilsgeprägten Weltbilder“ (Akue-Dovi 2022: 2) angestrebt wird, an dieser Stelle ansetzen.

Die Ergebnisse dieser Studie einschränkend, sei bemerkt, dass es sich um eine explorative Untersuchung handelt, die keinerlei repräsentative Ergebnisse vorzuweisen hat. Insofern muss dieses bisher weitgehend unerforschte Feld noch weiter und vor allem grundlegender untersucht werden. Neben einer Ausweitung der fachlichen Lerngegenstände als Grundlage der Untersuchung scheint es dabei wichtig, das Feld der Proband:innen deutlich zu vergrößern und dabei Lernende einzubeziehen, die unterschiedliche Diversitätsdimensionen in sich tragen (vgl. Forstner i. V.). Mit Blick auf *Zuhause kann überall sein* könnte z. B. die Durchführung der Untersuchung mit Kindern, die selbst eine Fluchterfahrung machen mussten und die „durch ihr Erfahrungswissen“ (Akue-Dovi 2022: 1) möglicherweise eine Art und Weise der Rezeption leisten, zu erweiterten Erkenntnissen führen. Darauf deuten zumindest die Ergebnisse der Studie von Akue-Dovi hin, die Schwarzen Kindern rassistisch gefärbte Hörspielszenen aus ausgewählten TKKG-Folgen präsentierte (vgl. ebd.).

Was bedeuten die hier gewonnenen Erkenntnisse für das leitende Thema des Sammelbandes, in dem die Frage nach dem Umgang mit machtaffirmierender Literatur gestellt wird? Wie bereits an anderer Stelle geschehen (vgl. Masanek 2023), möchte ich nochmals für einen didaktisch reflektierten Einsatz von Lerngegenständen wie *Zuhause kann überall sein* im Literaturunterricht der Grundschule plädieren. Denn ein Aussortieren dieser Bücher würde zugleich bedeuten, ihr großes didaktisches Potential – die Möglichkeit zur Rassismuskritik – ungenutzt wegzuschmeißen. Anders als in der häuslichen Lektüre aber bietet gerade das didaktische Setting eines rassismuskritischen Literaturunterrichts die Chance, dass in Literatur eingeschriebene rassistische Strukturen aufgedeckt und kritisch reflektiert werden können. Dabei besteht die Hoffnung, dass die Erkenntnisse, welche Lernende dabei gewinnen können, evtl. auch auf bisher unkritische, machtaffine Lektüren im häuslichen Kontext übertragen werden können. Allerdings stellen die notwendige Voraussetzung

für den hier angestrebten rassismuskritischen Literaturunterricht Lehrkräfte dar, die rassistische Strukturen in Lerngegenständen überhaupt erkennen und auf diese didaktisch-methodisch reagieren können. Bisherige Daten geben allerdings einen Hinweis darauf, dass zumindest Lehramtsstudierende mit dieser Aufgabe überfordert sein könnten (vgl. Masanek i. V.). Zur Unterstützung von Lehrkräften und ihrer machtkritischen Analyse von Lerngegenständen ist es deshalb ausgesprochen wichtig und wünschenswert, dass auf der Grundlage von Studien wie der vorliegenden Lehr-Lernmaterialien entworfen werden, die für machtaffine Strukturen im Gegenstand sensibilisieren und Lehrkräfte dabei in ihrer täglichen Arbeit unterstützen können.

Literaturverzeichnis

Primärtext

KOBALD, IRENA/BLACKWOOD, FREYA (2015): *Zuhause kann überall sein*. München: Knesebeck.

Sekundärtexte

AKUE-DOVI, ADOLÉ (2022): *Kindermedien und Rassismuskritik. Wie Schwarze Kinder die Reproduktion von Rassismus in TKKG-Hörspielen wahrnehmen*. Wiesbaden: Springer VS.

Baobab Books: Online verfügbar unter https://www.baobabbooks.ch/kolibri/datenbank/?tx_sfbooks_book%5Bbook%5D=317&tx_sfbooks_book%5Baction%5D=show&tx_sfbooks_book%5Bcontroller%5D=Book&cHash=9d4731c7e808fed6a740d5c3acae1560 (letzter Zugriff: 15.3.2023).

BHABHA, HOMI K. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenberg.

DALL'ARMI, JULIA VON (2017): „Sich ein Bild von der Flucht machen (können)? Das Eigene und das Fremde in aktuellen Bilderbüchern“. In: *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung: Flucht und Migration*, S. 100–113.

DANNECKER, WIEBKE/SCHINDLER, KIRSTEN (2022): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptuelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Ar-*

- beiten*. Bochum: Universitätsbibliothek der Universität Bochum. DOI 10.46586/SLLD.223 (SLLD^B).
- DAWIDOWSKI, CHRISTIAN/EICKMEYER, FLORIAN (2022): *Die Darstellung des Islam im Kaiserreich. Historische Lesebuchforschung mit digitalisierten Quellen*. Berlin: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts; 75).
- FORSTNER, JANINE (Diss. i. V.): *Die Wahrnehmung rassistischer Strukturen in Literatur durch Schüler:innen der Sekundarstufe*. Universität Trier.
- FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA/LANGER, ANTJE/PRENGEL, ANNECORE (2013): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- HOFMANN, MICHAEL (2006): *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- GLOTZ, CLAUDIA/SCHULER, REBECCA (2017): „Irena Kobald und Freya Blackwood: Zuhause kann überall sein“ (2015/OA 2014). In: Wrobel, Dieter/Mikota, Jana (Hg.): *Flucht-Literatur. Band 1*. Hohengehren: Schneider, S. 17–23.
- JAGDISCHAN, LARISSA CAROLIN (2021): „Darstellungsformen der Flucht in der Kinder- und Jugendliteratur.“ In: AJuM (Hg.): „*Ich vermisse mein Zuhause ...*“ – *Fluchtgeschichten in Kinder- und Jugendmedien* (kjl&m 21.2). kopead, S. 3–13.
- KIßLING, MAGDALENA (2020): *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Bielefeld: Aisthesis (Postkoloniale Studien in der Germanistik; 10).
- KOSCHORKE, ALBRECHT (2003): *Körperströme und Schriftverkehr. Mediologie des 18. Jahrhunderts*. München: Fink.
- MASANEK, NICOLE (2023): „Die Inszenierung von Kultur(en) in Flucht-Bilderbüchern. Eine intermediale Analyse in einem literaturdidaktischen Kontext.“ In: Heins, Jochen/Jantzen, Christoph/Masanek, Nicole/Schmerheim, Philipp (Hg.): *Jenseits der Mediengrenzen. Medienübergreifendes Erzählen für Kinder in didaktischer und literaturwissenschaftlicher Perspektive*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- MASANEK, NICOLE: „Bilder der Flucht in aktueller Literatur und ihrer literaturdidaktischen Rezeption.“ Vortrag auf der Tagung *Künstlerische Praxen der Vergegenwärtigung* in St. Pölten (16./17. November 2023).
- MECHERIL, PAUL (2016): „Migrationspädagogik – ein Projekt.“ In: Mecheril, Paul (Hg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 8–31.
- ROMMELSPACHER, BIRGIT (1998): *Dominanzkultur. Texte zur Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda.

- ROMMELSPACHER, BIRGIT (2011): „Was ist eigentlich Rassismus?“ In: Melter, Claus/ Mecheril, Paul (Hg.): *Rassismuskritik*. Schwalbach: Wochenschau, S. 25–38.
- RÖSCH, HEIDI (2018): „Alles wird gut!? – Flucht als Thema in aktuellen Bilderbüchern für den Elementar und Primarbereich“. In: *leseforum.ch*, S. 1–25.
- RÖSCH, HEIDI (2015): „Rassistisches, rassismuskritisches, post-rassistisches Erzählen in der Kinder- und Jugendliteratur (KJL)“. In: Lahn, Heidi/Laudenberg, Beate/Rösch, Heidi (Hg.): „*Wörter raus!?*“ *Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch*. Weinheim: Beltz, S. 48–65.
- RÖSCH, HEIDI (2020): „Interkulturelle Literaturdidaktik“. In: *KinderundJugendmedien.de*. Online verfügbar unter <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/5053-interkulturelle-literaturdidaktik> (letzter Zugriff: 01.02.2023).
- ROSENTHAL, GABRIELE (2005): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- SCHREIER, MARGRIT (2014): „Varianten qualitativer Inhaltsanalysen. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten“. In: *Forum qualitative Sozialforschung* 15, S. 1–28.
- SIMON, NINA (2020): „Der Jugendroman *Unser wildes Blut* – Rassismuskritische Analyse und deutschdidaktische Überlegungen“. In: Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer, S. 411–434.
- UNO-Flüchtlingshilfe: „Ein Buch gegen Ausgrenzung und für Integration“. Online verfügbar unter <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/informieren/buchempfehlungen/buecher-ab-5-jahren/zuhaus-kann-ueberall-sein> (letzter Zugriff: 28.02.2023).

Mit Blümchen und Glurak im Einhornwolkenland

Reflexion heteronormativer Genderkonzepte
in der Grundschule am Beispiel des Einhornmotivs

1 Einleitung

Genderstreaming ist eine der beherrschenden Verkaufsstrategien des Markts für Kinder- und Jugendbücher: Bereits eine einfache Recherche auf den Homepages verschiedener Verlage verdeutlicht, dass die Distinktionslinie ‚Gender‘ eine zentrale Kategorie darstellt. Dabei zeigt bereits ein oberflächlicher Blick, welche Bücher explizit Mädchen und welche Jungen adressieren. Die für Mädchen gedachten Bücher zeigen ein in Farbwahl und Gestaltung typisches Erscheinungsbild: Es dominieren Pastellfarben, insbesondere Rosa. Bei Büchern für Jungen herrschen eher gedeckte Farben vor. Auch im Bereich der Auswahl der Figuren sind Mädchenbücher leicht zu identifizieren: Auf dem Cover sind Figuren wie Prinzessinnen, Elfen und Feen abgebildet, als Tiere erscheinen Ponys, Rehe und Einhörner besonders häufig.

Was sich bereits an der äußerlichen Gestaltung der Bücher erkennen lässt, gilt auch für die inhaltlich-thematische Gestaltung. Während Mädchenbücher Freundschaftsgeschichten und Alltagserlebnisse thematisieren, finden sich in den Bereichen für Jungen v. a. naturwissenschaftliche Themen, Sport (Fußball) und das Erleben außergewöhnlicher Abenteuer. Hier fällt auf, dass es sich um heteronormativitätsaffirmierende Strukturen handelt. Andere Geschlechter als das männliche bzw. weibliche sind hier nicht mitgedacht und auch nicht adressiert.

Für diese Praxis des Gendermarketings hat sich der Begriff der Pinkifizierung etabliert. Kerstin Böhm konstatiert in diesem Zusammenhang:

Die Kinderliteratur scheint nicht nur zweigeteilt, sie ist es. Diese Zweiteilung basiert auf einem gemeinsamen und die Teile verbindendem kulturellen Ideal: der Idee der hegemonialen Männlichkeit [...] Die Binarität der Geschlechter wird entlang der Matrix normativer Heterosexualität fortgeschrieben und stellt die Grundlage der Narration dar. (Böhm 2017: 157)

Böhm stellt fest, dass es sich nicht allein um ein auf die äußere Gestaltung der Bücher bezogenes Phänomen handelt, sondern dass sich diese Mechanismen auch auf die narratologische Struktur der betroffenen Texte auswirken. Das hat zur Folge, dass die Struktur der Texte darauf abgestellt ist, heteronormative Vorstellungen von Geschlechterrollen zu präsentieren und die Leser:innen in der Performanz ihrer jeweiligen Rollen zu bestärken. Böhm zufolge greifen die beschriebenen Mechanismen vor allem im Bereich der populären, für einen breiten Markt konzipierten und auf ökonomischen Erfolg abgestellte Literatur. Böhm stellt dar, dass diese Art der KJL sich v. a. dadurch auszeichne, dass sie Stereotype festige, die auf die Etablierung biologistisch definierter Geschlechtscharaktere referieren. Diese lassen sich geistesgeschichtlich bis zum Ende des 18. Jahrhunderts zurückverfolgen und gehen von einer biologistisch festgelegten, grundlegenden Verschiedenheit der Geschlechter aus, wobei das biologische Geschlecht in diesem spezifischen Genderverständnis auch die Eigenschaften der jeweiligen Person determiniert. So entstehen einander kontrastiv gegenübergestellte Begriffspaare wie Aktivität – Passivität oder Rationalität – Emotionalität, „die sich als Figurenattribuierungen durch die Geschichte der Mädchen- und Jungenliteratur ziehen und bis heute den Diskurs darüber kennzeichnen, wie eine Mädchen- bzw. Jungenfigur zu sein hat“ (Böhm: 2017: 36). Gleiches gilt für die Gestaltung der Handlungsstruktur: In Mädchenliteratur finde sich vor allem die Gestaltung von „Alltagsabenteuern“ (ebd.: 158), während Literatur für Jungen ‚existenzielle Abenteuer‘ inszeniere (vgl. ebd.). Mit der Integration der Texte in Medienverbünde sind nach Böhm Trivialisierungstendenzen verbunden. Besonders die „Überführung der Narrationen in Merchandisingprodukte“ (ebd.: 159) bildet hier einen wichtigen Aspekt. Dies lade die Trivialisierungen auf transmedialer Ebene wiederum mit Bedeutung auf, die „durch die wiederkehrende Struktur eine ständige Thematisierung von

Geschlecht entlang der heterosexuellen Matrix“ (ebd.: 160) erzeuge. Böhms Erkenntnisse sind geeignet, um den Gegenstand dieses Aufsatzes theoretisch zu rahmen. Für die didaktisch orientierte Motivanalyse ergiebig sind vor allem ihre Überlegungen zu den Funktionsmechanismen und Auswirkungen des Pinkifizierungsphänomens. Hier wird die Frage virulent, ob Texte, die derart eindeutig zur Etablierung heteronormativer Genderstereotype beitragen, überhaupt einen Platz im Literaturunterricht finden sollten, oder ob es aufgrund ihrer spezifischen Beschaffenheit nicht besser ist, sie ganz aus dem Unterricht zu entfernen.

Aus diesen Überlegungen heraus ergibt sich die diesem Aufsatz zugrundeliegende These, dass die Auseinandersetzung mit ausgewählten literarischen Motiven dazu geeignet sein könnte, Schüler:innen für genderstereotype literarische Phänomene zu sensibilisieren, diese wahrzunehmen und kritisch zu reflektieren. Um diese Frage zu verfolgen, werden zunächst die motivtheoretischen und -didaktischen Voraussetzungen geklärt. Anschließend werden Design und erste Ergebnisse einer Interventionsstudie vorgestellt, in der Schüler:innen sich in unterschiedlichen Kontexten mit einem für den beschriebenen Mechanismus besonders typischen Motiv, nämlich dem Motiv des Einhorns auseinandersetzen.

2 Das Einhorn als literarisches Motiv

Am Motiv des Einhorns lässt sich die ausgeführte Zweiteilung der Kinder- und Jugendliteratur entlang der Distinktionslinie Gender idealtypisch aufzeigen. Gibt man bei der Plattform Amazon die Begriffe ‚Einhorn‘ und ‚Kinderbuch‘ ein, erscheinen unter den Toptreffern Titel wie die folgenden: *Kleines Einhorn Funkelstern. Schön, dass wir Freunde sind* (Bilderbuch mit Silberfolie auf dem Cover und auf allen Innenseiten) (2018) oder *Nia und Lilly retten das Elfenland: Mein Streichelbilderbuch* (mit Mähne auf dem Cover) (2022).

Die Cover der genannten Bücher zeigen eine ähnliche grafische Gestaltung: Das dargestellte Einhorn ist weiß, Schweif und Mähne sind weiß oder regenbogenfarben, oft durch optische oder haptische Effekte ergänzt. Wenn Personen abgebildet sind, handelt es sich um kleine Mädchen in wehenden,

hellen Kleidern mit langen Haaren. Oft komplettieren Schmetterlinge und Blumen die Zeichnungen. Den Hintergrund bilden idyllische Landschaften in zarten Pastelltönen im Spektrum der Regenbogenfarben, häufig ergänzt durch Glitzereffekte. Zentrale Themen sind die Freundschaft zwischen den Protagonist:innen und dem Einhorn, Empathie, Freundlichkeit und Emotionalität spielen eine eminente Rolle, die Handlungsverläufe betonen die Wichtigkeit von Selbstlosigkeit als Voraussetzung für den Sieg des Guten über das Böse. Damit zitieren diese Texte das genannte Konzept der Geschlechtscharaktere (vgl. Böhm 2017: 36f.), das in den geistesgeschichtlichen Quellen zum Ende des 18. Jahrhunderts wurzelt. Es prägt um 1900 die „Diskursfigur der geschlechtsspezifischen Jugendlektüre“ (ebd.), die darauf abzielt, junge Mädchen auf ihre Rolle als Hausfrau und Mutter vorzubereiten, und lässt sich auch nach Ende des Zweiten Weltkriegs bis in die Gegenwartsliteratur hinein nachweisen. Diese Art kinderliterarischer Einhorntexte zeigt die von Böhm als zentrales Merkmal des Pinkifizierungsphänomens beschriebene Stereotypisierung, die alle Ebenen des Textes betrifft.

Das Besondere des Einhornmotivs liegt in seiner medialen Omnipräsenz. Es ist nicht in einen Medienverbund eingebettet, der sich durch „die Präsenz eines medialen Angebots in distinkten Medien“ (Marci-Boehncke 2013: 504) auszeichnet, wie etwa die Medienverbände um Harry Potter oder Pippi Langstrumpf, die an konkrete literarische Figuren gekoppelt sind. Vielmehr bieten die meisten für Kinder erreichbaren Medien Einhornformate an (Bücher, Hörspiele, Fernsehserien, Youtube-Videos, Computerspiele etc.). Auch zahlreiche Alltagsgegenstände – von der Zimmereinrichtung über Schulmaterialien bis hin zu Freizeitgestaltung, Ernährung und Körperpflege – sind mit Einhorndesign verfügbar. So gibt es kaum einen Bereich im Leben kleiner Mädchen, der nicht durch Einhörner geprägt ist. Für diese spezifische Ausprägung der omnimedialen Präsenz des Einhornmotivs lässt sich festhalten, dass der ökonomische Aspekt, den Marci-Boehncke für viele Medienverbände feststellt (vgl. ebd.: 501), ein besonders prägender ist. Böhm verweist darauf, dass „die Überführung der Narrationen in Merchandisingprodukte [...], die vermeintlich geschlechtsspezifische Interessen bedienen und dementsprechend farblich kodiert“ (Böhm 2017: 160) sind, ein zentrales Merkmal des Pinkifizierungsphänomens darstellt. Beschreiben lässt sich dies als mediale Verselbstständigung

eines literarischen Motivs, das in seiner ikonographischen Verwendung die oben ausgeführte Heteronormativität repräsentiert.

Um diese Überlegungen zu systematisieren und auch für die angedachte didaktische Bearbeitung besser fassen zu können, ist es notwendig, das Einhornmotiv zunächst analytisch zu spezifizieren: Die gängigste literaturwissenschaftliche Definition sieht das Motiv als „kleinste, strukturbildende und bedeutungsvolle Einheit innerhalb eines Textganzen“ (Nünning 2013: 542). Das Motiv besitzt innerhalb des Textgefüges eine Vielzahl an Funktionen, wozu zentral die formale Gliederung eines Textes, dessen semantische Organisation, Erzeugung von Spannung, Förderung von Anschaulichkeit und Verflechtung von Themen (vgl. ebd.) gehören. Nach dem Analyseraster der transmedialen Motivanalyse von Tobias Kurwinkel und Stefanie Jacobi wäre das Einhorn als Aktant mit einer singulären, deutlich definierten Erscheinung der Kategorie der figuralen Motive zuzuordnen (vgl. Kurwinkel/Jacobi 2022: 18).

Christine Lubkoll benennt als zentrales Kriterium, dass ein Motiv erst durch Wiederholung, Konventionalisierung und Variation zum Motiv werde (vgl. Lubkoll 2022: 35). Für das Motiv des Einhorns lässt sich eine sehr lange und variantenreiche Motivgeschichte feststellen: Beschreibungen von Einhörnern finden sich bereits bei griechischen und römischen Dichter:innen tradiert (vgl. Borges 1982: 35), auch das europäische Mittelalter entwickelt differenzierte Spielarten des Motivs. Dabei wurde das Äußere des Einhorns unterschiedlich beschrieben (vgl. Beer 1977: 7). Der weiße Körper, der auch die Motivvariante in aktuellen kinderliterarischen Einhorntexten dominiert, geht auf die mittelalterliche Motivvariante zurück, in der das Einhorn als physisch unendlich starkes Wesen beschrieben wird, das nur durch eine ‚reine Jungfrau‘ (vgl. ebd.) zu zähmen sei, der sich das Tier schlafend in den Schoß legt.¹

.....

1 Zur detaillierten Beschreibung der mittelalterlichen Ausprägung vgl. Einhorn (1976). Dem Horn des Einhorns werden medizinische Kräfte zugeschrieben, es neutralisiert jegliches Gift im Wasser, weshalb mittelalterliche Herrscher Trinkgefäße aus dem Horn des Einhorns benutzten, um sich vor Giftanschlägen zu schützen. Diese Gefäße wurden u. a. aus dem Horn des Narwals, auch ‚Meereseinhorn‘ genannt, hergestellt und für immense Geldsummen angeboten (vgl. Einhorn 1976: 300f.). Die christlich geprägte Motivvariante ist die des Einhorns im Hortus Conclusus, die die Gottesmutter Maria in einem abgeschlossenen Garten abbildet. Das vor den Jägern geflüchtete Einhorn als symbolischer Verweis auf Jesus Christus liegt schlafend in ihrem Schoß (vgl. ebd.: 212–214).

Die Kenntnis dieser Motivvarianten ist deshalb wichtig, weil Motive stets „an Narreme gebunden“ (Kurwinkel/Jacobi 2022: 18) sind, was bedeutet, dass die Zuschreibungen der mittelalterlichen Ausprägung des Motivs auch in der aktuell dominanten mitschwingen.

Das Einhorn wird so zum „Bestandteil eines intertextuellen Bezugssystems. D. h.: Ein fest umrissener thematischer Kern wird diachron bearbeitet“ (Lubkoll 2022: 37). Der thematische Kern des intertextuellen Bezugssystems, in das das Einhornmotiv eingebettet ist, ist die des Einhorns als magisches Tier, das in enge Beziehung zum Göttlichen gesetzt wird. Es verfügt über eine immense physische Stärke, hat Heilkraft und verkörpert im christlichen Kontext die unio mystica (vgl. LiMoSt, Schlagwort ‚Einhorn‘). Es ist eng mit dem Gedanken der sexuellen Reinheit verbunden. Für das Einhorn existiert somit eine gewichtige, facettenreiche Überlieferungsgeschichte, die es als literarisches Motiv charakterisiert (vgl. ebd.).

Wichtig für den gegebenen Kontext ist der transmediale Charakter des Einhornmotivs. Christine Lubkoll hält fest:

Viele (insbesondere konventionalisierte) literarische Motive erscheinen in der kulturellen Überlieferung nicht nur als rein textliche Phänomene, sondern werden auch in anderen Medien veranschaulicht [...]. Damit sind ikonographisch konstante Attribuierungen gemeint, die ein Motiv in der kulturellen Überlieferung und in verschiedensten medialen Realisationen sofort erkennbar machen. (Lubkoll 2022: 43)

Die bisherige Motivanalyse zeigt, dass auf das Einhornmotiv diese Aspekte zutreffen: Einhörner sind seit der Antike in Literatur, Malerei, bildender Kunst präsent. Auch die Transfundierung in die Alltagskultur ist kein zeitgenössisches Phänomen, sondern für die Motivtradition kennzeichnend.² Die mit dem Einhorn verbundenen Attribuierungen des weißen Fells, die Verbindung mit Regenbögen, dem auf der Stirn befindlichen Horn und dem unter dem Horn verborgenen Karfunkelstein mit magischen Kräften finden sich konstant

.....

2 Bereits aus dem frühen Mittelalter sind Geschirrtile mit Einhornabbildungen bekannt (vgl. Beer 1977: 58).

seit dem Mittelalter (vgl. Einhorn 1976: 155). Mit dem Einhorn verbindet sich somit, egal in welchem Medium es erscheint, ein „Bündel an Vorstellungen“ (Lubkoll 2022: 44), die sich auf die Begriffe wie Friedfertigkeit, des Verfügens über magische Fähigkeiten, Keuschheit und Reinheit bringen lassen. Die spezifische Motivvariante in der aktuellen Kinderkultur evoziert außerdem eine Vorstellung von entsexualisierter Weiblichkeit, vorpubertärer Mädchenhaftigkeit, Verspieltheit, Naivität, Verträumtheit und Repräsentation des absolut Guten. Diese starke Verbindung des Genderaspekts mit dem Motiv speist sich primär aus der christlich inspirierten mittelalterlichen Motivvariante, die eine Überhöhung der Jungfräulichkeit propagiert (vgl. Beer 1977: 95–98). Auch wenn die aktuelle, in der Kinderliteratur dominante Motivvariante verflacht und trivialisiert erscheint, schwingen doch die Narreme der anderen Varianten hierin verdeckt mit.

Insbesondere mit diesen Tradierungsphänomenen beschäftigt sich die Thematologie. Diese erforscht ein Motiv in der „Verbindung systematischer, ästhetischer und historischer Perspektiven“ (Lubkoll 2022: 36). Das Ziel ist eine problembezogene, kulturgeschichtliche Reflexion (vgl. ebd.). Hierbei sind einzelne literarische Texte ebenso Bestandteil des Analyseprozesses wie die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen historischen Motivvarianten sowie eine Reflexion der Genese des Motivs und dessen spezifischen medialen Repräsentationsformen:

Die konkrete Realisierung einer Figur [...] gibt Aufschluss über kulturgeschichtliche Rahmenbedingungen, mentalitätshistorische Kontexte, soziologische Zusammenhänge, psychologische Motivationen oder auch ästhetische Ausrichtungen, die einen literarischen Text bzw. andere künstlerische Produktionen in ihren jeweiligen Kontexten kennzeichnen und wirksam werden lassen. [...] Diachrone und interkulturelle Vergleiche ermöglichen darüber hinaus Einblicke in kulturgeschichtliche Prozesse und diskursgeschichtliche Entwicklungen. (Lubkoll 2022: 38, Hervorhebungen C. P.)

Die bis hierher erläuterten literaturwissenschaftlichen Analyseaspekte sind deshalb relevant, weil sie die Grundlage für eine strukturierte didaktische Aus-

einandersetzung mit dem literarischen Gegenstand des Motivs bilden, auf die ich folgend genauer eingehe.

3 Motivdidaktik

Klaus Maiwald verweist darauf, dass das Motiv als Gegenstand des Deutschunterrichts in Standards und Lehrplänen stark unterrepräsentiert sei. Obwohl es sich um ein zentrales literarisches Phänomen handle, habe die didaktische Auseinandersetzung explizit mit dem Motiv bisher kaum Eingang in den literaturdidaktischen Diskurs gefunden. Dies sei, so Maiwald, umso bedauerlicher, als die Motivarbeit zahlreiche Funktionen literarischen Lernens übernehmen könne (vgl. Maiwald 2022a: 312). Einen zentralen Bedeutungsaspekt sieht Maiwald darin, dass es sich bei Motiven um „Kristallisationspunkte eines *zugleich* gegenstandsbezogenen und subjektbezogenen Textverstehens“ (ebd.: 313) handle. Maiwald referiert hier auf seine Definition des Begriffs ‚literarisches Lernen‘ als ‚didaktischer Integrationsbegriff‘ (vgl. Maiwald 2015). Demzufolge kann die Auseinandersetzung mit fiktionalen Texten im Literaturunterricht verschiedene Zielebenen anvisieren:

Literaturunterricht kann als Erziehung *durch* Literatur begriffen werden und zielt dann auf personale Bildungserträge wie Identitätsbildung, Selbst- und Fremdverstehen, Imagination und Kreativität; oder aber als Erziehung *zur* Literatur, der es zunächst auf die sachgerechte Erschließung des Gegenstands ankommt. Häufig wird für das literarische Lernen eine Zwischenposition bzw. eine Doppelfunktion aus Persönlichkeitsbildung und literarischer Bildung beansprucht. (Maiwald 2022b: 3)

Auf der Ebene des gegenstandsgebundenen literarischen Lernens unterstützt die Auseinandersetzung mit einem literarischen Motiv zum einen die Fähigkeit „Motive und Themen [zu] erkennen“ (Maiwald 2015: 93) und schult die Einsicht in „intertextuelle Zusammenhänge“ (ebd.), indem sie Literatur- und Geistesgeschichte mit einbezieht (vgl. ebd.). Auf der literarischen Gegenstandsebene hat das Einhornmotiv eine hohe exemplarische Qualität,

da sich die gewonnenen Erkenntnisse auch auf andere literarische Motive übertragen lassen.

Auf Ebene des subjektbezogenen Lernens haben die Schüler:innen im Medium der Literatur gelernt, dass die Verbindung von Gender und dem Performing bestimmter, normierter kultureller Praktiken (in diesem Fall die Rezeption von Einhornmedien) nicht absolut gesetzt ist, sondern sich durch kulturelle Prozesse verändern kann. Dies bietet die Basis dafür, diese Erkenntnis auch auf andere Lebensbereiche zu übertragen und weitere kulturelle Praktiken zu relativieren und sie zu hinterfragen. Subjektbezogen sollen Schüler:innen „literarische Denk- und Handlungsmodelle in einen Bezug zu eigenen Selbst- und Weltvorstellungen bringen und dabei auch (die eigene) historische und (inter-)kulturelle Relativität erfahren“ (ebd.). Aufgrund der spezifischen Beschaffenheit des Einhornmotivs erscheint dieses, wie erwähnt, besonders dazu geeignet, die Schüler:innen in eine Auseinandersetzung mit Genderkonzeptionen zu bringen und deren mediale Wirkmechanismen zu verstehen.

Das literarische Motiv liegt Maiwald zufolge somit auf dieser Demarkationslinie von subjektbezogenem und gegenstandsbezogenem literarischem Lernen. Die Auseinandersetzung mit motivtheoretischen und -historischen Fragestellungen ist also dazu geeignet, integrierend sowohl persönlichkeitsbildende als auch fachbezogene Aspekte in den Unterricht zu implementieren und in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand den Schüler:innen auch die Beschäftigung mit ihrer eigenen subjektiven Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen. Wichtig ist hierbei, dass es sich nicht um ein Nebeneinander der beiden Ebenen handelt, sondern dass zwischen ihnen ein Wirkzusammenhang besteht. Beide Aspekte bedingen sich gegenseitig und greifen ineinander. Diese spezifische Leistung literarischer Texte kann im Unterricht nur dann zum Tragen kommen, wenn diese ihm inhärente Struktur auch auf der Ebene der didaktisch-methodischen Gestaltung berücksichtigt wird. Maiwald schlägt vor diesem Hintergrund eine in ihrer Komplexität stetig wachsende, sechsstufige „Didaktik des literarischen Motivs“ (Maiwald 2022a: 315) vor und betont, die Arbeit mit dem Motiv könne bereits in der Grundschule beginnen und unter verschiedenen Blickwinkeln bis in die Sekundarstufe II hinein fortgesetzt werden. Ich nenne im Folgenden die ersten drei der sechs von Maiwald definierten

Stufen, da diese für die Unterrichtsgestaltung in der Grundschule die Basis der literaturdidaktischen Motivarbeit bilden:

1. Ein Motiv in einem literarischen Text auf der Ebene der *histoire* (inhaltlich) erfassen und in der vorliegenden Konkretisierung deuten.
2. Ein Motiv in unterschiedlichen medialen Varianten ein und desselben Stoffes auf der Ebene der *histoire* (inhaltlich) und des *discours* (formal/medial) erfassen und deuten.
3. Ein Motiv als transmediales Phänomen kennen und verschiedene Entfaltungsmöglichkeiten in Texten verschiedener Art vergleichend deuten. (vgl. ebd.)

Diese Stufen präzisieren auf der didaktischen Ebene das im vorangehenden Abschnitt erläuterte analytische Grundverfahren, das Lubkoll darlegt. Dies ist zunächst die Auseinandersetzung mit der konkreten Realisierung eines Motivs in einem spezifischen literarischen Text und, daran anschließend, ein diachroner bzw. interkultureller Vergleich der verschiedenen Spielarten des Motivs in unterschiedlichen Texten.

Ich möchte im Folgenden am Beispiel des Einhornmotivs aufzeigen, wie ein solches unterrichtliches Vorgehen gestaltet sein kann und greife hierbei v. a. die hier genannten ersten drei Aspekte von Maiwald auf.

4 Darstellung einer Unterrichtsintervention

Die vorgestellte Unterrichtsintervention wurde in zwei vierten Grundschulklassen einer Kölner Grundschule durchgeführt³ und wird derzeit empirisch ausgewertet. Insgesamt leitend ist die Fragestellung, wie die Schüler:innen in den einzelnen Phasen der Intervention das Motiv nutzen, um Genderkonzept-

.....

3 Die Schule ist mit dem Sozialindex 2 klassifiziert. Auch wenn dies eine relativ hohe Einordnung bedeutet, umfasst dieser Sozialindex doch prozentual gesehen den größten Teil aller Grundschulen in NRW. Damit ist gesichert, dass die entwickelte Unterrichtsintervention auf eine große Zahl anderer Schulen übertragbar ist.

tionen zu reflektieren, und ob es vor diesem Hintergrund möglich ist, im Literaturunterricht im Medium der nach den vorangehend ausgeführten Kriterien ausgewählten Texte in eine subjektorientierte Auseinandersetzung mit Vorstellungen von Gender und Geschlecht einzutreten. Um sich dieser Fragestellung zu nähern, wurde in einem an der fachdidaktischen Entwicklungsforschung orientierten Design ein fünf Zyklen umfassendes methodengemischtes Forschungsdesign entwickelt (vgl. Dube/Hußmann 2019).

Die im vorangehenden Kapitel vorgestellten motivanalytischen Grundlagen und die motividaktischen Überlegungen bilden die Planungsbasis für die Strukturierung der Unterrichtsintervention, in deren Zentrum das Motiv des Einhorns steht. Die Analyse des Motivs in Kapitel 2 hat ergeben, dass es sich um ein Motiv handelt, das in seiner gegenwärtigen dominanten Variante stark mit Mädchenhaftigkeit verbunden ist und in seiner transmedialen Inszenierung dazu dient, heteronormative Geschlechterklischees zu zementieren. Gleichzeitig handelt es sich um ein Motiv mit einer facettenreichen literarischen Tradition. Vor dem Hintergrund des vorangehend angeführten Dictums, dass Literaturunterricht gleichzeitig *durch* und *zur* Literatur erziehen solle, besteht auf der Seite des literarästhetischen Lernens (die Erziehung *zur* Literatur) das Ziel darin, am Beispiel des Einhornmotivs intertextuelle Bezugssysteme und literarische Repräsentationsformen von Motiven kennen zu lernen. Diese Erkenntnis lässt sich auf andere Motive übertragen und gibt den Schüler:innen so einen Einblick in ein zentrales literarisches Prinzip.

Die Erziehung *durch* Literatur nimmt den mit dem Motiv verknüpften Genderaspekt in den Blick. Das Ziel auf dieser didaktischen Ebene besteht darin, den Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, in der Auseinandersetzung mit dem Motiv Geschlechterrollen und -vorstellungen zu reflektieren, sich ihrer eigenen diesbezüglichen Wertvorstellungen bewusst zu werden und sie im Hinblick auf ihre eigene subjektive Entwicklung zu reflektieren und ggf. zu modifizieren. So bietet sich im Medium des literarischen Gegenstands des Einhornmotivs den Schüler:innen subjektbezogen die Möglichkeit, sich mit Fragen von Heteronormativität und Geschlechterkonzeptionen zu beschäftigen.

Insbesondere dieser Aspekt rechtfertigt die bewusste Entscheidung, das Motiv in den Unterricht zu integrieren. Die Tatsache, dass es sich um ein Motiv handelt, das rigide heteronormative Strukturen transportiert und festigt,

könnte als Argument dazu dienen, es im Unterricht nicht zu behandeln. Allerdings bietet der aufgezeigte Facettenreichtum des Motivs die Möglichkeit, eben diese Strukturen in der Auseinandersetzung bewusst zu machen und die Schüler:innen in kritisch-reflektierende Situationen zu bringen. Es handelt sich also vor allem um eine Frage der didaktischen Inszenierung. Zum Tragen kommt hier das Phänomen des Differenz-Dilemmas. (vgl. Minow 1990: 20, Brendel-Perpina/Heiser/König 2020: 17f.) Demnach besteht die Notwendigkeit, Differenzen, die durch machtaffirmierende Stereotype entstehen, zunächst zu benennen und sie nicht im Sinn einer nur scheinbaren Neutralität unsichtbar werden zu lassen und somit zu negieren. Gleichzeitig kann es aber eben durch dieses Sichtbarmachen zu einer Verstärkung der machtaffirmierenden Struktur kommen. Aus diesem Grund kann es für die gendersensible Lektüreauswahl im Unterricht je nach Situation, didaktischer Inszenierung und anvisierten Lernzielen keine allgemeingültige, sondern immer nur eine individuell zu begründende Lösung geben.

Berücksichtigt man die vorangehend entfalteten Gedanken, so lassen sich für das Design der Unterrichtsintervention zentrale Prinzipien ableiten:

1. Zentral ist die Wechselbeziehung zwischen Aspekten des literarischen und des subjektorientierten Lernens als grundlegendem strukturierendem Prinzip der Unterrichtsintervention. Der literarische Gegenstand wird also immer wieder ins Zentrum der Auseinandersetzung gerückt, damit gegenstands- und subjektbezogenes literarisches Lernen in einer stetigen Wechselbeziehung bleiben.
2. Ausschlaggebend für ein erfolgreiches subjektorientiertes Lernen ist vor allem eine Offenheit des Diskurses sowie eine handelnde Aneignung der zentralen Inhalte (vgl. Thome 2018: 71).

Diese Aspekte des wertebildenden Lernens sind vor allem für die methodische Gestaltung der Intervention maßgeblich: Das methodische Design enthält Gesprächsanlässe, die eine offene Auseinandersetzung der Schüler:innen miteinander initiieren und fördern. Der Aspekt der handelnden Aneignung findet sich in Elementen der Handlungs- und Produktionsorientierung. Vor dem

Hintergrund dieser Überlegungen ergibt sich als Möglichkeit für die Strukturierung einer Intervention folgender dreiphasiger Aufbau:

1. Am Anfang steht eine offen gestaltete kreative Schreibaufgabe, in der die Schüler:innen eine eigene Geschichte verfassen, in der das Motiv nach Belieben umgesetzt werden kann. Zu dieser Schreibphase gehört auch ein diskursiver Austausch der Schüler:innen untereinander über die jeweils verfassten Geschichten und insbesondere über die literarische Gestaltung des Einhorns, für das sich die einzelnen Schüler:innen entschieden haben.
2. An diese Phase schließt sich eine Rezeptionsphase an, in der sich die Schüler:innen mit literarischen Texten und kulturellen Artefakten auseinandersetzen, die ebenfalls das Einhornmotiv verarbeiten. Diese Phase ist in zwei Teilphasen untergliedert. Die erste Teilphase besteht in einem Vorlesegespräch, in dem das Kinderbuch *Kurt – wer möchte schon ein Einhorn sein* von Chantal Schreiber⁴ vorgelesen wird. In der zweiten Teilphase erarbeiten die Schüler:innen in einem Lernzirkel historische Darstellungen des Einhornmotivs, insbesondere antike und mittelalterliche Bilddarstellungen und Sagenstoffe (vgl. Kap. 2).
3. Die Intervention schließt mit einer zweiten Phase des kreativen Schreibens ab. Die Schüler:innen können hier entweder ihre zu Beginn verfasste Geschichte überarbeiten oder eine neue Geschichte verfassen. Auch hier stellt der diskursive Austausch auf Peer-Ebene ein wichtiges Element der Phase dar.

.....

- 4 Bei der Auswahl des literarischen Textes scheint es wichtig, dass die Motivumsetzung einerseits an die den Schüler:innen bekannte Motivkonzeption anschließt, andererseits aber auch deutlich wahrnehmbare Abweichungen von dieser Variante markiert. Eine Möglichkeit hierzu bietet der von Konstanze Schreiber verfasste Band *Kurt – wer möchte schon ein Einhorn sein* (2019). Der Text arbeitet in erster Linie mit ironischen Brechungen des Motivs. Die literarischen Verfahren, mit denen die Autorin das Motiv persifliert, machen die Konstruktion des Motivs systematisch transparent. Der Aspekt der Textauswahl für einen gendersensiblen Literaturunterricht ist ausgesprochen komplex, so dass an dieser Stelle nicht detailliert darauf eingegangen werden kann. Zu dieser spezifischen Problematik vgl. Kap. 4 dieses Aufsatzes.

Die innere didaktische Logik, der der Aufbau dieser Unterrichtsintervention folgt, orientiert sich an den Phasen des identitätsorientierten Literaturunterrichts (vgl. Frederking 2013: 457–459). In der Schreibphase haben die Schüler:innen die Möglichkeit, sich subjektiv dem Motiv anzunähern. Sie sind in der literarischen Umsetzung des Motivs frei. In der zweiten Phase erfolgt eine systematische Bearbeitung und Erweiterung des literarischen Gegenstands, dem Einhornmotiv. Dies trägt dazu bei, die subjektive Motivkonzeption der ersten Phase zu objektivieren und in einen umfassenderen literarischen Kontext einordnen zu können. Hier sind die genannten Aspekte des gegenstandsbezogenen literarischen Lernens anvisiert, die Maiwald darlegt. Die dritte Phase schließlich synthetisiert die erste und zweite Phase. Die Schüler:innen applizieren hier ihre neu erworbenen Motivkenntnisse auf ein eigenständiges literarisches Produkt. Jede der Phasen der vorgestellten Intervention ist so an den literarischen Gegenstand gebunden und folgt der Logik des literarischen Wissenserwerbs sowie den von Maiwald und Lubkoll herausgearbeiteten Stufen der Motivdidaktik.

In jede dieser Phasen lässt sich bezogen auf die Ebene des subjektbezogenen Lernens *mit* Literatur eine Auseinandersetzung mit der Genderbezogenheit des Motivs ‚Einhorn‘ integrieren: In der ersten Phase begründen die Schüler:innen ihre subjektiv gewählte Umsetzung der Motivvariante, indem sie sich über die von ihnen verfassten Geschichten austauschen. Aufgrund der Dominanz der pinkifizierten Variante im zeitgenössischen kulturellen Diskurs ist davon auszugehen, dass die Schüler:innen sich in ihren Argumentationen auf diese Variante beziehen. Die in der zweiten Phase im Zentrum stehende Konzepterweiterung erlaubt im literarischen Gespräch nach dem Modell des Heidelberger Literarischen Unterrichtsgesprächs (vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010, Heizmann/Mayer/Steinbrenner 2020) die Auseinandersetzung mit der ironisch gebrochenen Umsetzung dieser Pinkifizierungsvariante im ausgewählten Kinderbuch. Die Beschäftigung mit den historischen Motivvarianten ermöglicht es den Schüler:innen, inhaltlich anders gelagerte Motivvarianten kennen zu lernen und etwa zu verstehen, dass (wie in mittelalterlichen Sagen) dem Einhorn auch Eigenschaften wie Kraft und Kampfbereitschaft zugeordnet werden können. Dies rückt sowohl motivkonzeptionelle als auch inhaltlich orientierte Fragestellungen ins Zentrum. Abschließend können die Schüler:in-

nen entscheiden, welche der neuen Aspekte der Motivvariante sie für ihre Geschichte adaptieren.

Im Folgenden vorgestellt werden Ergebnisse aus dem ersten Forschungszyklus, in dem die von den Schüler:innen verfassten Texte auf Basis der transmedialen Motivanalyse im Hinblick auf die in ihnen präsente Motivvariante untersucht wurden. Ausgewertet wurden 36 Textprodukte von insgesamt 21 Schülerinnen und 17 Schülern.⁵ In den Lerngruppen befanden sich nur Personen, die sich selbst eindeutig dem männlichen oder weiblichen Geschlecht zuordneten. Die Texte umfassten eine Länge von 1 bis 4 handgeschriebenen DinA4-Seiten und entstanden in einer Doppelstunde (90 Min) in einem offenen, moderierten, prozessorientierten Schreibarrangement. Im Anschluss wurden die Texte auf der Basis der transmedialen Motivanalyse ausgewertet, so dass sich erste Aussagen über die Motivkonzeptionen der Schüler:innen treffen ließen. Im Zentrum stand hierbei die eingangs formulierte Hypothese, dass die Schüler:innen in ihren Texten vorwiegend mit der pinkifizierten Motivvariante arbeiten würden. Untersucht wurde, welche literarischen Präkonzepte des Einhornmotivs bei den Schüler:innen vorhanden sind. Im Folgenden wird die Auswertung der initial entstandenen Schüler:innentexte dargestellt. Zentral war hier, die literarischen Verfahren herauszuarbeiten, mit denen die Schüler:innen in ihren Texten das Motiv bearbeiten.

5 Ergebnisse und Auswertung

Bei der Umsetzung der Schreibaufgabe greifen die Schüler:innen auf ihnen bekannte narrative Strukturen zurück: Es finden sich die Darstellung von Freundschaftsgeschichten, Alltagsabenteuer, Detektiv:innengeschichten sowie an Fantasy orientierte Queststrukturen. Hierbei wählten sie allerdings sehr unterschiedliche Vorgehensweisen, um das Einhorn in ihre Geschichte zu integrieren. Bezüglich der Auseinandersetzung mit dem Motiv lassen sich verschiedene Verfahren kategorisieren:

.....

- 5 Zwei Texte wurden nicht berücksichtigt: Ein Schüler wusste nach eigener Aussage nicht, was ein Einhorn ist, eine zweite Geschichte war nicht lesbar.

Viele Schüler:innen integrieren das Einhorn in die dargestellte Handlung, wobei das Einhorn die Hauptfigur darstellt. Diese Schüler:innen realisieren also das vorgegebene Motiv entsprechend den eingangs dargestellten zentralen Merkmalen der pinkifizierten Motivvariante. Beispielhaft für diese Textvariante ist der Textausschnitt von Schülerin 024:

Blümchen ist ein Einhorn und lebt im Einhornwolkenland. Sie hat eine lange rosane Mähne und Schweif, ihr Oberkörper ist weiß mit goldenen Punkten. Sie hat eine Kraft wie jedes Einhorn, sie hat die Kraft, überall Blumen hinzuzaubern. (Schülerin 024)

Diese Beschreibung enthält die genannten Attribute der Motivvariante, den weißen Körper, die Verbindung mit der Farbe Rosa in Mähne und/oder Schweif, die Verbindung mit glitzernden Farben (hier Gold) sowie das Vorhandensein magischer Kräfte. Dieses Verfahren kann als *Realisation* der pinkifizierten Motivvariante bezeichnet werden.

Nicht alle Schüler:innen gestalten das Einhorn so eindeutig wie in der angeführten Textstelle. Schüler 005 löst die Schreibaufgabe folgendermaßen: „Das Einhorn Glurak ist das böseste Einhorn der Galaxie. [...] Glurak hat ein rotes Schwert.“ (Schüler 005) Der Schüler entwirft hier ein Anti-Einhorn, das alle äußeren Merkmale der pinkifizierten Variante ausspart. Deutlich sind Bezüge zum Star-Wars-Stoff (das rote Schwert als Insignie der ‚dunklen Seite der Macht‘) sowie bei der Namensgebung das Pokémon-Figurenensemble zu identifizieren. Der Schüler entwickelt nach dieser Exposition in seiner Geschichte einen Kampf des Bösen gegen das Gute, an dem sich das Einhorn Glurak zunächst auf der Seite des Bösen beteiligt. Gegen Ende der Geschichte wendet sich die Handlung:

Meister Yoda [...] kam zu Glurak und sagte ihm ‚komm auf unsere Seite, wir werden dir alles (!) was du brauchst und Glurak wurde gut und änderte seinen Namen zu Rainbo(w) und alle mochten ihn und [er] wurde ganz bunt. (Schüler 005)

Offensichtlich geht der Schüler beim Verfassen seiner Geschichte zunächst von ihm vertrauten literarischen Schemata aus. Diese entsprechen den gendertypisierten Zuordnungen, die Böhm mit dem Begriff der ‚Archaisierung‘ (Böhm 2017: 142) fasst und die für Jugendliteratur etwa Heroisierungen und ‚existenzielle Abenteuer‘ (vgl. ebd.: 158) als kennzeichnend nennt. Dieses literarische Schema durchbricht der männliche Verfasser jedoch am Ende und ergänzt es durch die pinkifizierte Einhorn-Variante („änderte seinen Namen zu Rainbo(w) und [...] wurde ganz bunt.“), um dem Schreibauftrag seinem Verständnis nach gerecht zu werden. Er hat so offensichtlich einen schriftstellerischen Weg gefunden, um die ihm bekannte Motivvariante in seinen subjektiven literarischen Erfahrungshorizont zu integrieren. Das Textbeispiel ist deshalb aussagekräftig, weil es Hinweise geben kann auf die Dominanz der pinkifizierten Motivvariante. Dieses Verfahren ließ sich ebenfalls mehrfach feststellen und soll folgend als *Transformation* der Motivvariante bezeichnet werden.

Eine dritte Möglichkeit der Motivverarbeitung in den Geschichten der Schüler:innen zeigt sich am Beispiel der Geschichte von Schülerin 014. Protagonist ihrer Geschichte ist der Einhornprinz ‚Goldene Flamme‘, der Besuch von seiner Einhorncousine ‚Galaktika‘ bekommt. Die Schülerin beschreibt den ersten Auftritt Galaktikas:

Im Schlosshof ist Prinzessin Galaktika zweiten Grades bereits eingetroffen, mit einer Menge Gepäck und einer Menge Dienstelfen und einer Menge Wachen! [...] Neo (der Freund des Einhornprinzen, C. P.) musste losprusten, hielt sich aber zurück. „Alles an der ist rosa, ich lach mich kaputt, ach du meine Güte, wie ein Sahnebonbon!“ (Schülerin 014)

Diese Schülerin realisiert ebenfalls zwei unterschiedliche Motivvarianten in ihrer Geschichte, und auch sie bezieht sich in mindestens einer dieser Varianten auf die pinkifizierte. Allerdings spricht aus ihrem Text eine deutliche Abwertung dieser Variante, da die beiden als Protagonisten inszenierten Einhörner sich über das rosafarbene Einhorn lustig machen („ich lach mich kaputt [...] wie ein Sahnebonbon“ (Schülerin 014)). Die Schülerin destruiert diese Variante und bezieht damit auch eindeutig eine wertende Haltung gegenüber den

gendergebundenen Attribuierungen des Motivs. Auch dieses Verfahren der *Destruktion* des Motivs ließ sich in den Texten mehrfach finden.

Schließlich gibt es als vierte Variante noch Texte, in denen die Schüler:innen zu Beginn ihrer Geschichte formal ein Einhorn nennen, dieses spielt für die Handlung aber nur eine untergeordnete oder gar keine Rolle mehr (= *Subordination*).

Als Ergebnis dieser Textproduktion lässt sich festhalten, dass allen Schüler:innen die pinkifizierte Bedeutungsvariante bekannt war und dass alle sich in ihrer Geschichte auf diese Motivvariante bezogen. Die am häufigsten gewählte Verfahrensweise ist die der Realisation (20 Texte), gefolgt von Transformation (9 Texte), Subordination (5 Texte) und Destruktion (2 Texte). Die literarische Umsetzung des Einhornmotivs ist deutlich variantenreicher als erwartet. Die Schüler:innen akzeptieren das Motiv in seiner aktuellen Bedeutungsvariante nicht einfach, sondern sie gehen aktiv damit um, verändern es und passen es ihren Schreibbedürfnissen an. Auf diese Art tritt das Motiv in den Geschichten der Schüler:innen in einen kreativen Veränderungsprozess ein: Sie benutzen es und machen es für Ihre eigenen schriftstellerischen Belange fruchtbar. Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sind geringer als erwartet: Weder orientieren sich die Mädchen ausschließlich an den Mustern kinderliterarischer Einhorntexte, noch entwerfen Jungen vorwiegend Anti-Einhörner. Jungen verfassen etwas häufiger Geschichten, in denen gekämpft wird, Mädchen etwas häufiger Freundschaftsgeschichte oder Alltagsabenteuer.

6 Fazit und Ausblick

Vieles in der Auswertung der von den Schüler:innen verfassten Texte lässt vermuten, dass der gewählte Ansatz der vorgestellten Unterrichtsintervention dazu geeignet sein könnte, um die angestrebte Beschäftigung mit Fragen von Gender in Verbindung mit dem literarischen Motiv des Einhorns zu initiieren. Insbesondere die Tendenz der Schüler:innen, die dominante Motivvariante nicht nur zu imitieren, sondern sie aktiv nach ihren eigenen Vorstellungen und gemäß ihrem literarischen Erfahrungshorizont zu gestalten, verweist darauf, dass die geplante Motiverweiterung durch die Konfrontation mit Texten, die

alternative Motivvarianten präsentieren, dem Lernhorizont der Schüler:innen angemessen ist. Diese grundsätzliche Fähigkeit, flexibel und kreativ mit dem Motiv zu verfahren, bildet den Ausgangspunkt für eine systematische Beschäftigung mit dem Motiv und seiner semantischen Vielschichtigkeit, wie sie in den weiterführenden Phasen der Intervention angedacht ist. Dies zielt darauf ab, die Schüler:innen in eine diskursive Auseinandersetzung mit dem Motiv zu bringen, in deren Verlauf sie ihre ursprüngliche Motivkonzeption erweitern und so dazu befähigt werden, die Stereotypie der pinkifizierten Motivvariante zu hinterfragen und diese Variante gezielt in eigenen Texten zu transformieren. Inwiefern und unter welchen unterrichtlichen Voraussetzungen dies gelingen kann, muss in den sich anschließenden Zyklen ausgelotet werden.

Bis hierher gezeigt hat sich allerdings, dass gerade in der Eindeutigkeit der pinkifizierten Ausprägung des Motivs ein großes Potenzial liegt, heteronormative Genderklischees bereits jüngeren Schüler:innen im Medium literarischer Texte aufzuzeigen und aktiv mit ihnen zu reflektieren. Solche Texte also einfach auszusortieren wäre zu kurz gegriffen und würde den literaturdidaktischen Möglichkeiten, die sich aus der literarischen Auseinandersetzung ergeben, nicht gerecht. Vielmehr bietet es sich an, diese Chancen zu nutzen, um den Schüler:innen reichhaltige, komplexe Anlässe für gleichermaßen literarisches wie subjektbezogenes Lernen zu bieten.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

SCHREIBER, CHANTAL (2019): *Kurt – wer möchte schon ein Einhorn sein?* Hamburg: Oetinger.

Sekundärliteratur

BEER, RÜDIGER ROBERT (1977): *Einhorn. Fabelwelt und Wirklichkeit*. München: Georg D. W. Callwey.

- BORGES, JORGE LUIS (1982): *Einhorn Sphinx und Salamander. Buch der imaginären Wesen*. München/Wien: Carl Hanser.
- BÖHM, KERSTIN (2017): *Archaisierung und Pinkifizierung. Mythen von Männlichkeit und Weiblichkeit in der Kinder- und Jugendliteratur*. Bielefeld: transcript.
- BRENDEL-PERPINA, INA/HEISER, INES/KÖNIG, NICOLA (Hg.) (2020): *Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*. Stuttgart: Filibach bei Klett.
- Datenbank für literarische Motive, Stoffe und Themen (LiMoSt). Schlagwort ‚Einhorn‘. Online verfügbar unter <https://zs.gbv.de/motive/index.html> (letzter Zugriff 28.10.23).
- DUBE, JULIANE/HUßMANN, STEFAN (2019): „Fachdidaktische Entwicklungsforschung (Design Research). Theorie- und empiriegeleitete Gestaltung von Unterrichtspraxis“. In: Priebe, Claudia/Mattieson, Christiane/Sommer, Katrin (Hg.): *Verbindungslinien zwischen Wissenschaft und Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 18–37.
- EINHORN, JÜRGEN W. (1976): *Spiritualis Unicornis. Das Einhorn als Bedeutungsträger in Literatur und Kunst des Mittelalters*. München: Wilhelm Fink.
- FREDERKING, VOLKER (2013): „Identitätsorientierter Literaturunterricht“. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. 2., neu bearb. und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider, S. 427–470.
- HEIZMANN, FELIX/MEYER, JOHANNES/STEINBRENNER, MARCUS (Hg.) (2020): *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- KURWINKEL, TOBIAS/JACOBI, STEFANIE (2022): „Genealogie, Bestimmung, Typologie und Modellierung des kinder- und jugendliterarischen Motivs“. In: Kurwinkel, Tobias/Jacobi, Stefanie (Hg.): *Narratoästhetik und Didaktik kinder- und jugendmedialer Motive*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 15–30.
- LUBKOLL, CHRISTINE (2022): „Thematologie – Intertextualität – Transmedialität. Theoretische Zugänge zu einer Betrachtung des literarischen Motivs“. In: Kurwinkel, Tobias/Jacobi, Stefanie (Hg.): *Narratoästhetik und Didaktik kinder- und jugendmedialer Motive*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 31–47.
- MAIWALD, KLAUS (2015): „Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff. Spinners ‚Elf Aspekte‘ als Struktur- und Denkraum für weiterführende Model-

- lierung(en)“. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 2, S. 85–95.
- MAIWALD, KLAUS (2022a): „Transmediale Motivik als literaturdidaktische Kategorie“. In: Kurwinkel, Tobias/Jacobi, Stefanie (Hg.): *Narratoästhetik und Didaktik kinder- und jugendmedialer Motive*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 307–324.
- MAIWALD, KLAUS (2022b): „Literarisches Lernen“. In: *KinderundJugendmedien.de*. Wissenschaftliches Portal für Kindermedien und Jugendmedien. Online verfügbar unter <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/6370-literarisches-lernen> (seit 02.05.2022) (letzter Zugriff: 27.3.23).
- MARCI-BOEHNKE, GUDRUN (2013): „Medienverbund und Medienpraxis im Literaturunterricht“. In: Frederking, Volker et al. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 501–522.
- MINOW, MARTHA (1990): *Making all the Difference. Inclusion, Exclusion, and American Law*. Ithaka, New York: Cornell University Press.
- NÜNNING, ANSGAR ([¹1998] 2013): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler.
- STEINBRENNER, MARCUS/WIPRÄCHTIGER-GEPPERT, MAJA (2010): „Verstehen und Nicht-Verstehen im literarischen Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs“. In: *leseforum.ch*, Heft 3/2010. Online verfügbar unter https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf (letzter Zugriff: 28.8.23)
- THOME, HELMUT (2018): „Werte und Wertebildung aus soziologischer Sicht“. In: Verwiebe, Roland (Hg.): *Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer, S. 47–78.

C

DIDAKTISCHE MODELLIERUNGEN
TEILWEISE UMSTRITTENER TEXTE
UND MEDIEN

JULIA CATHERINE SANDER

With and against the text

Zu einem didaktischen Modell kritischen Literaturlesens

1 Kritisches Literaturlesen in einer demokratischen Gesellschaft

Kritikfähigkeit ist in demokratischen Gesellschaften von zentraler Bedeutung: Ausgehend vom Individuum ist sie Voraussetzung für Partizipation. Aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive ist sie Antrieb des demokratischen Prozesses, auch seiner weiteren Demokratisierung. Klar, dass Schule und Hochschule als DEN Bildungsinstitutionen der Demokratie in diesem Zusammenhang Aufgaben zugesprochen werden (vgl. KMK 2018). Dabei ist zumindest Lernenden keineswegs klar, was es mit diesem in Schule und Hochschule oft geforderten ‚kritisch‘ auf sich hat. Davon zeugen nicht nur Nachfragen im Netz, auch in Umfragen im Rahmen von Seminaren trafen Lehramtsstudierende des Faches Deutsch auf die Frage, wo sie kritisches Lesen gelernt hätten, Aussagen wie folgende: „Im Deutsch LK waren wir dazu angeregt, Texte kritisch zu lesen, jedoch wurde nie wirklich erläutert, was damit gemeint ist bzw., was das kritische Lesen alles beinhaltet.“¹ In der Didaktik des Faches Deutsch gab es einen Fokus auf das Politische zuletzt vor mehr als 50 Jahren: Im Umfeld von 1968 wurde das kritische Lesen als ein gesellschaftskritisches Lesen u. a. durch das Bremer Kollektiv, eine Arbeitsgruppe von Bremer Deutschlehrenden, in das Zentrum fachdidaktischer Überlegungen gestellt (vgl. Bremer Kollektiv 1971; 1978).

.....

1 Aus einer Studierendenbefragung in fachdidaktischen Seminaren von Julia Sander und Bettina Wild 2022/23.

Nach dieser starken Präsenz des Kritikbegriffs war – so lässt sich für die deutschsprachige Literaturdidaktik festhalten – von Kritik wenig die Rede. In Fachlexika und Handbüchern fanden sich – so stellten Dawidowski/Wrobel 2013 und Wintersteiner 2015 fest – keine Einträge zum Begriff der Kritik, ebenso wenig zu dem Stichwort Politik oder politische Bildung. Aktuell gewinnt Gesellschaftskritik neue Relevanz, werden Ansätze eines machtkritischen, rassismussensiblen, inklusiven, gendersensiblen, intersektionalen, diversitätsorientierten ... Literaturunterrichts, auch im Hinblick auf Bildung in einer digitalen Welt entwickelt (vgl. Gailberger/Köhhnen 2021; Dawidowski/Wrobel 2013; Sander/Wild 2023 mwN.). Aber trotz spannender Forschungsarbeiten ist aus literaturdidaktischer Perspektive noch keineswegs klar, wie das kritische Lesen als Teilbereich literarischen Lesens und Lernens² gefasst werden könnte, um es für alle lehr- und lernbar(er) zu machen. Wenn Kritik keinesfalls Privileg Weniger sein soll (vgl. Adorno 2013: 51), braucht es ein didaktisches Modell kritischen Lesens, auf das sich Lernende und Lehrende durchgängig beziehen können, d. h. das hinreichend offen und zugleich handhabbar ist, um konkrete Leseprozesse in Lernkontexten zu erläutern, zu planen und zu unterstützen.

Im Folgenden werde ich, in der Auseinandersetzung mit der internationalen *Critical Literacy*-Forschung und der politischen Literaturdidaktik Wintersteiners im Rahmen der *Global Citizenship Education* sowie mit dem radikaldemokratischen Projekt *Making Democracy*, Überlegungen zu einem didaktischen Modell kritischen Literaturlesens in einer demokratischen Gesellschaft vorstellen. Ansatzpunkte für ein solches Lesen werde ich mit einem aktuellen Kinderroman – *Thabo. Detektiv und Gentleman – Der Nashorn-Fall* (2016) von Kirsten Boie – skizzieren. In der Auseinandersetzung mit diesem Text, den Pychlau Ezli/Ezli wegen einer „einseitigen Afrikadarstellung“ und wegen „problematische[r] Narrative“ durchaus aus dem schulischen Kontext auszusortieren erwägen (2022: 213), möchte ich zeigen, dass gerade Texte, die zwar zum Teil bestehende Machtstrukturen reproduzieren, die aber auch gegenwärtige Lebenswelten kritisch befragen, die ästhetisch und thematisch vielfältig und interessant sowie ungeübten Leser:innen zugänglich sind, ge-

.....

- 2 Dies betrifft im Kontext schulischer Aufgabenkultur vor allem den dritten Anforderungsbereich, in dem es um eigenständige Begründungen, Folgerungen, Wertungen geht.

eignet sein können, um ein kritisches Literaturlesen als Partizipation in der Demokratie zu fördern (vgl. Sander/Jäger/Wild 2024).

2 Literatur kritisch lesen

Kritisches Lesen kann, so mein Vorschlag, gelernt und gelehrt werden als Lesen mit dem und gegen den Text, in den Relationen Subjekt – Text – gesellschaftliche Lebenswelten, im Horizont von Freiheit, Gleichheit, Solidarität.

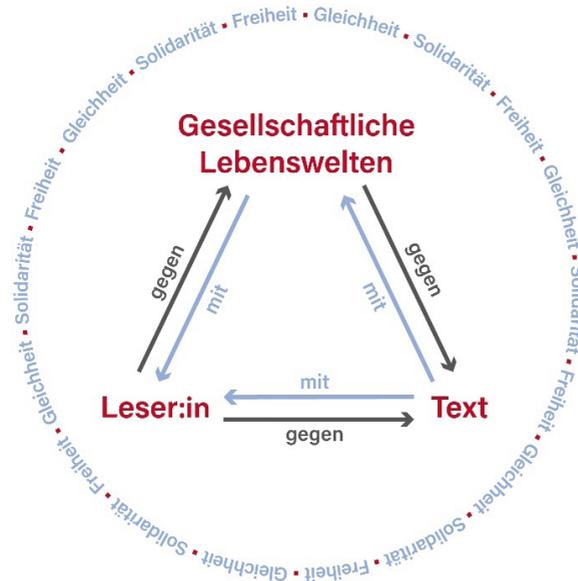


Abb. 1: Didaktisches Modell kritischen Literaturlesens in einer demokratischen Gesellschaft (eigene Darstellung).³

.....

3 Obgleich theoretisch anders hergeleitet (dazu auch Sander 2021), ähnelt das entwickelte Modell dem Vierfaktorenmodell der Themenzentrierten Interaktion (vgl. Cohn 2009), an das auch das Literarische Unterrichtsgespräch nach dem Heidelberger Modell anknüpft. Produktive Verbindungen gilt es aus lese- und literaturdidaktischer Perspektive, insbesondere bezogen auf die gesellschaftspolitischen Dimensionen des TZI (vgl. Ahrens 2016; Scharer 2020) und des Heidelberger Modells (vgl. Wintersteiner 2020; Sander/Jäger/Wild 2024) weiter auszuloten.

Diesen Entwurf werde ich im Folgenden erläutern, und zwar in drei Schritten: Zunächst wird es um Relationen gehen, in denen kritisches Lesen steht, und um den theoretisch-normativen Horizont, auf den es sich bezieht. Anschließend fokussiere ich das kritische Lesen als ein Lesen gegen den und mit dem Text.

2.1 Kritisches Literaturlesen in Relationen

Das Bremer Kollektiv hat das kritische Lesen normativ und partizipatorisch gedacht, als „gesellschaftskritisch, d. h. auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und ihre Veränderbarkeit reflektierend“ (Bremer Kollektiv 1971: 103). Kritisches Lesen geht insofern über literarische Wertung hinaus, die stärker auf das Verhältnis Leser:in – Text fokussiert (vgl. Zabka 2013). Dieser Anspruch soll hier festgehalten werden, allerdings wird keine Rückkehr zu den Konzepten aus den 1970/1980er Jahren angestrebt. Vielmehr gibt die Auseinandersetzung mit der mittlerweile historischen Didaktik kritischen Lesens, wie sie das Bremer Kollektiv entworfen hat, deutliche Hinweise auf Desiderate, die ein aktuelles didaktisches Konzept kritischen Lesens im Blick haben sollte (vgl. Dawidowski/Wrobel 2013: 5, 7, 8; Sander 2021: 310–312). So lief eine Vorstellung literarischen Lesens, die durch eine Opposition von Intellekt und Emotion sowie insgesamt die Betonung des distanzierten Standpunkts geprägt war, Gefahr, dem lesenden Subjekt im literarischen Rezeptionsprozess, d. h. auch der Rolle, die u. a. Erfahrungen, Emotionen, Kreativität beim literarischen Lesen spielen, wenig Raum zu geben.⁴ Das gilt auch für die Gegenstandsseite, das Literarische, dessen Polyvalenz und ästhetische Facetten gegenüber politischen Botschaften in den Hintergrund treten konnten. Zudem wurden die Vorstellungen gesellschaftlicher Verhältnisse und deren Entwicklung zum Teil wenig pluralistisch vertreten (vgl. dazu auch Sander 2021: 312).

.....

4 Während in den „Thesen zum kritischen Lesen“ Emotionen mit der Affirmation des Bestehenden verknüpft werden (Bremer Kollektiv 1971: 104, 105), gilt eine solche Opposition von Emotion und Kognition aktuell als überholt. Vielmehr wird Emotionen eine zentrale Rolle beim literarischen Lesen zugesprochen.

In meinem Entwurf läuft kritisches Literaturlesen über die personale Erfahrung „relationaler Subjektivität“ (hier knüpfe ich an den Erziehungswissenschaftler Norbert Ricken 1999 an, mehr dazu in Sander 2021: 313; Sander 2017). Die Auseinandersetzung mit Literatur kann – so eine breitgeteilte Überzeugung, für die es auch empirische Hinweise gibt – die Reflexion des Selbst in den Relationen, in denen dieses steht – zum Text, zur Lebenswelt und zu sich – anregen. Dabei soll der zentrale Anspruch kritischen Lesens festgehalten werden, nicht nur das Subjekt – Text-Verhältnis, sondern die Relationen Subjekt – Text – Gesellschaft in den Blick zu nehmen und kritisches Lesen theoretisch-normativ zu begründen und zu explizieren. Damit lässt sich ein Dreieck zeichnen, das Lesende, Text und Gesellschaft konzeptuell verbindet, ohne einen Eckpunkt dominant zu setzen (vgl. Abb. 1).

2.2 Der theoretisch-normative Horizont: Freiheit – Gleichheit – Solidarität

Beim Entwurf eines didaktischen Modells kritischen Literaturlesens in Relationen von Subjekt, Text und Gesellschaft geht es auch um einen theoretisch-normativen Horizont, auf den sich dieses Lesen bezieht. Normativer Rahmen ist die Demokratie, aber eben nicht (nur) die gegebene, sondern auch die an ihren eigenen Prinzipien gemessene bessere Version in globaler Perspektive. Es geht um eine Demokratisierung der Demokratie, um eine Demokratie also, die freier, gleicher und solidarischer ist als die, in der wir leben (vgl. Marchart 2024).

Mit meinem Vorschlag für einen Horizont kritischen Literaturlesens greife ich das interdisziplinäre Projekt *Making Democracy* auf, das demokratische Aushandlungsprozesse im Kontext sozialer Ungleichheiten und Machtverhältnisse analysiert (vgl. Marchart 2020: 27f.): Es konzentriert sich dabei – vor dem Hintergrund radikaldemokratischer Theoriebildung – auf drei Grundprinzipien der Demokratie – Freiheit, Gleichheit, Solidarität –, die im demokratischen Diskurs zugleich omnipräsent, unklar und umstritten sind (vgl. Rajal/Maier/Landkammer 2020: 14; Marchart 2020: 23, 27, 28). Alle Menschen verfügen – so Marchart – „über ein implizites Verständnis von legitimen Freiheitsspielräumen und plausiblen Ansprüchen auf Gleichbehandlung und Solidarität“ (ebd.:

2020: 24). Wie diese Prinzipien inhaltlich zu bestimmen und umzusetzen sind, werde immer wieder (neu) ausgehandelt (vgl. Rajal/Maier/Landkammer 2020: 11). Zwar würden Fragen nach Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag „selten als explizit (demokratie-)politische Fragen aufgeworfen“, vielmehr würden demokratische Grundprinzipien meist implizit mitverhandelt oder ex negativo thematisiert (Marchart 2020: 25). Und selbst wo sie „nicht explizit zum Gegenstand politischer Auseinandersetzung werden, bilden sie doch immer die implizit anerkannte Referenzfolie“ (ebd.: 23). Marchart verweist auf die vielfältigen Kontexte, in denen Jugendliche herausgefordert sind – Familie, Schule, Freundeskreis, virtuellen Foren –, Vorstellungen und Praktiken von Freiheit, Gleichheit und Solidarität für sich zu erarbeiten und in Interaktion mit anderen auszuloten (vgl. ebd.: 25). Im kritischen Umgang mit Literatur können diese von Marchart genannten Kontexte, in denen Jugendliche agieren, eine Erweiterung erfahren.

Der radikaldemokratische Ansatz ermöglicht die Verknüpfung kritischen Literaturlesens mit demokratischer Partizipation. Ihm zufolge werden Grundprinzipien der Demokratie „nicht allein im politischen System verhandelt, sondern auch im Alltag der Menschen wird Demokratie ‚gemacht‘“ (Marchart 2020: 24 mit Bezug auf Ebner von Eschenbach 2016; vgl. Rajal/Maier/Landkammer 2020: 14) und bleibt „in the making“, als „unendliche Aufgabe einer Gestaltung gesellschaftlicher Ordnungen unter Bedingungen der Ungewissheit“ (Marchart 2020: 24; Flügel-Martinsen 2020: 106). Damit lässt sich das kritische Literaturlesen im Unterricht, lassen sich Aushandlungen in Bezügen zu literarischen Texten, zu sich und gesellschaftlichen Lebenswelten im Horizont von Freiheit, Gleichheit und Solidarität als Partizipation in der Demokratie verstehen.

Der umrissene Horizont gesellschaftskritischen Literaturlesens wird durch seine Offenheit der Polyvalenz- und Ästhetikkonvention, innerhalb derer Literatur geschrieben und verstanden wird, möglichst gerecht. Auf wenige demokratische Grundprinzipien reduziert, ist er in didaktischer Perspektive handhabbar durch eine gewisse Überschaubarkeit. In seiner Offenheit bei gleichzeitiger Konkretion kann er alters-/wissens-/erfahrungs- und textspezifisch wie gesellschaftsspezifisch ausdifferenziert werden. Normative Bezüge können nah an den persönlichen Erfahrungen der Lesenden sein und variiert

werden im Hinblick auf die Menge und Komplexität des Wissens, das Leser:innen einbeziehen, um sich, Text und Gesellschaft zu befragen.

2.3 With and against the text – mit dem und gegen den Text

Mit dem Gedanken *with and against the text* (vgl. Janks 2019) – mit dem und gegen den Text – verbinden sich hier die Fokusse zweier aktueller Paradigmen kritischen Literaturlesens: der internationalen Critical Literacy-Forschung und der politischen Literaturdidaktik Wintersteiners. Im Hinblick auf ein Modell kritischen Literaturlesens, das in Lernprozessen durchgängig verfolgt werden kann, ist es produktiv, diese Ansätze zusammenzudenken als Lesen mit dem und gegen den Text, geht es doch um beides: die Nutzung von Potentialen, die literarische Texte und deren Lektüren in ihrer spezifischen Qualität und Wirkung für Selbst- und Weltkritik bieten können, und die Dekonstruktion der in Literatur reproduzierten Machtverhältnisse.

a) Critical Literacy – Reading the world, reading against the text

Während es in Deutschland seit den 1980er Jahren stiller geworden ist um den Begriff der Kritik, gab und gibt es international eine aktive Auseinandersetzung mit und Entwicklung von Critical Literacy-Konzepten.⁵ Diese sind in der deutschsprachigen Lese- und Literaturdidaktik allerdings kaum rezipiert worden.

Auch die Critical Literacy-Forschung denkt das Lesen und Verstehen von Texten über die Leser:in – Text-Interaktion hinaus in gesellschaftspolitischen Kontexten. CL fokussiert Machtverhältnisse und will Kinder befähigen, die Systeme, in denen wir leben, zu verstehen, zu hinterfragen und die Welt zu einem gerechteren Ort zu machen. In der Auseinandersetzung mit (nicht nur) Literatur und anderen Medien wird u. a. gefragt, was als Literatur gilt, wessen Geschichten wie erzählt werden und wessen nicht und welchen Interessen ein Text dienen könnte. Auch wird gefragt, wie Texte, Bilder und Praktiken über-

.....
 5 U. a. in Australien, Neuseeland, den USA, Kanada, Südafrika und Brasilien wird Critical Literacy als Paradigma weiterentwickelt, in Curricula verankert und in Lernkontexten umgesetzt (vgl. Zacher Pandya et al. 2021).

arbeitet, umgeschrieben, konstruiert werden können, um andere und sozial gerechtere Botschaften zu formulieren, die auf Menschen und ihre Lebenswelten wirken (vgl. Low et al. 2021; Vasquez/Janks/Comber 2019). Dieses Vorgehen ist eine Antwort auf die Analyse, dass es auch in Literatur – weit verstanden – Verzerrungen, fragwürdige und potentiell verletzende Darstellungen gibt. Insofern wird primär über Texte gesprochen, deren problematische Konstruktionen hinterfragt werden müssen (vgl. Low et al. 2021: 311).⁶ Dieses *reading against the text* geht aus von einem lesenden Subjekt, das den Text – (an)geleitet durch eigene Fragen, aber auch durch gegebene Fragenkataloge – de- und (re)konstruiert (vgl. Low et al. 2021: 312f.; Vasquez/Janks/Comber 2019: 302).

Weniger zentral, aber – wie mir scheint – zunehmend kommt auch ein „reading with a text“ (Janks 2019) zur Sprache, das in CL-Kontexten als Textverstehen bezeichnet wird, das auch die Befragung von Selbst und Welt *in terms of the text* einbeziehen soll (vgl. Bartholomae/Petrosky/Waite 2019: 9; Borsheim-Black/Macaluso/Petrone 2014; aus literaturw. Perspektive Brewes 2010). Allerdings wird das *reading with the text* aus CL-Perspektive nicht als kritisch akzentuiert, was sich, so mein Eindruck, mit ihrem Fokus auf der Aufdeckung von Machtverhältnissen im Text begründen und theoretisch mit ihrem eher dekonstruktivistischen Zugriff grundieren lässt. Ein Ansatz der CL-Forschung, die Critical Literature Pedagogy (CLP), die *reading with and against the text* an kanonischer Literatur vollzieht, scheint mir dies zu verdeutlichen: CLP ordnet den Teilbereich *reading with the text* dem Textverstehen sowie „familiar approaches“ und „traditional standards“ des Literaturunterrichts zu, während sie den Teilbereich *reading against* darüber ausführt, kritisch zu prüfen, wie der Text in Machtstrukturen eingebettet und von ihnen geprägt sei (Borsheim-Black/Macaluso/Petrone 2014: 124). Jedenfalls erscheint mir neben dem *reading against the text* auch der Gedanke eines *reading with the text* als Form der kritischen Selbst- und Weltbefragung aus der Perspektive des Textes heraus zentral, insbesondere nach der Auseinandersetzung mit Transkripten von Gesprächen über gesellschaftskritische Literatur, in denen

.....

6 Hier liegt m. E. auch der Schwerpunkt der aktuellen deutschsprachigen Forschung im Hinblick auf einen machtkritischen Literaturunterricht.

solche mentalen Handlungen sichtbar sind (vgl. Sander 2023; so auch schon Janks 2019 in der Auseinandersetzung mit einer politischen Rede).

b) Werner Wintersteiner – mit Literatur „die Welt als veränderbar [...] erkennen“

Ein *reading with the text* als kritisches Lesen lässt sich fokussieren mit Wintersteiners politischer Literaturdidaktik, in deren Zentrum Potentiale des Literarischen für eine kritische Selbst- und Weltbefragung stehen. Auch Wintersteiner situiert den individuellen literarischen Rezeptionsprozess, der die ganze Person umfasst, in politischen Kontexten. Deutschunterricht hat ihm zufolge die Aufgabe, zur demokratischen Partizipation zu befähigen. Dabei geht es nicht um „Demokratieerziehung als simples Einschwören auf den Status quo der liberalen Demokratie“ (Wintersteiner 2019b: 22), sondern um die gemeinsame Arbeit an der Analyse der „Defizite bestehender Demokratien, die aus einer dekolonialen Perspektive bestehen“ (ebd.: 23) und die Frage nach Demokratie in ihrem vollen Umfang, nach einer „friedlich organisierten, gerechten und demokratischen Weltgesellschaft“ (Wintersteiner et al. 2014: 13).⁷ Vier Qualitäten von Literatur hebt Wintersteiner insbesondere hervor: „ihre (*sprach-*)kritische, ihre *utopische*, ihre *empathische* und ihre *kathartische*“ (Wintersteiner 2019: 493f.): So könne Literatur Kritik am üblichen Sprachgebrauch üben, sie könne „die Vorstellung dessen, was nicht ist, aber sein könnte“ (ebd.) erlauben, auch neue und fremde Perspektiven gefahrlos auszuprobieren sowie Mitgefühl und die Reflexion des Mitfühlens ermöglichen. Insofern könnten literarische Kunstwerke Prozesse der Selbst- und Weltreflexion auslösen und „neue Sichtweisen [provozieren]“ (Wintersteiner 2006: 127), sie könnten Lernende ermutigen „to adopt a critical understanding of globalization, to reflect on how they and their nations are implicated in local and global problems“ (Wintersteiner 2019b: 25, der sich in diesem Zusammenhang auf Pashby 2012 bezieht).

Mit Wintersteiner lassen sich Potentiale der politischen Dimension des Literarischen und des literarischen Lesens für ein gesellschaftskritisches Lesen *mit dem Text* als ein das Selbst und die Welt reflektierendes und potentiell

.....

7 Vgl. auch Wintersteiner 2021. Zu Kritik der GCED und deren Kritik vgl. Drerup 2019.

veränderndes Lesen betonen. Ein Befragen von Texten als Lesen gegen (problematische) Literatur, wie es die CL als Dekonstruktion und (Re)Konstruktion fokussiert, stand bei ihm m. W. bisher weniger im Fokus, in einer aktuellen Publikation aber verknüpft er kritisches Lesen im Rahmen der *Global Citizenship Education* ganz explizit mit dem (rassismus)kritischen Lesen (vgl. Wintersteiner 2023).

2.4 Zwischenfazit: Literatur kritisch lesen mit dem und gegen den Text im Horizont von Freiheit, Gleichheit, Solidarität

Literatur kann das (Anders)Mögliche ausloten, Vorstellungsräume erweitern, Macht und Ungleichheit, Dominanz und Ungerechtigkeit wahrnehmbar und verhandelbar machen. Dabei gilt für literarische Texte wie deren Lektüre beides: So wie sie bestehende Selbst- und Weltverhältnisse zu hinterfragen und Perspektiven des Andersmöglichen zu entwerfen vermögen, so problematisch, diskriminierend und verletzend können sie sein.⁸ Im Hinblick auf ein didaktisches Modell kritischen Literaturlesens, auf das sich durchgängig bezogen werden kann, ist es insofern produktiv, den jeweiligen Fokus der CL und Wintersteiners zusammenzudenken als Lesen mit dem und gegen den Text. Damit lässt sich kritisches Literaturlesen verstehen als Bereitschaft und Fähigkeit, Relationen zu aktualisieren, d. h.

- erstens, die Perspektive(n) des Textes einzunehmen und ausgehend von literarischen Entwürfen – d. h. mit dem Text – Selbstverständlichkeiten aufzubrechen und zu prüfen sowie Bedingungen, Alternativen und damit Möglichkeiten von Veränderung zu reflektieren,
- und zweitens – gegen den Text – Texte insgesamt, ästhetische Ausdrucksformen, Figuren, ihre gesellschaftspolitischen Lebenswelten, auch Autor:innen und deren Lebenswelten auf der Grundlage eige-

.....
8 Aus rassismuskritischer Perspektive stellt Rösch z. B. fest: „Literatur, die ohne rassistische Argumentationsmuster auskommt und dennoch nicht farbenblind agiert, ist bis heute eher selten.“ (2021: 112).

ner wie anderer Erfahrungen und Wissensbestände zu befragen (vgl. Sander/Jäger 2024: 215; Sander 2021: 315f.).⁹

Dabei gilt es, Unsicherheit und Befremden nicht (nur) als hindernd oder bedrohlich wahrzunehmen, sondern auch als Chance und in Form fragender, differenzierender Suchbewegungen auszutragen (ebd.). Denn verstanden als Austausch bedeutet kritisches Literaturlesen, dass Lesende – auf den Text, sich und gesellschaftspolitische Lebenswelten bezogen – zwischen mitgehender und hinterfragender Reflexion wechseln und dass Veränderungen in alle Richtungen – Text, Leser:in, Lebenswelten – möglich sein müssen (vgl. Groeben 1982; Grzesik 2005). Ein gesellschaftskritisches Literaturlesen reflektiert (Kinder- und Jugend)Medien als ästhetische Konstrukte in ihren Relationen zu Leser:innen und gesellschaftlichen Lebenswelten, im Bewusstsein, dass auch diese geworden/konstruiert sind.

3 Kritisches Lesen exemplarisch an Kirsten Boies *Thabo. Detektiv und Gentleman – Der Nashorn-Fall* (2016)

Wenn auch kritisches Literaturlesen an nur einem Kinderroman nicht umfänglich gezeigt werden kann, möchte ich mit Kirsten Boies *Thabo. Detektiv und Gentleman – Der Nashorn-Fall* (2016) zumindest Ansatzpunkte skizzieren.¹⁰ Ort des Geschehens ist das südliche Afrika, ein „kleine[s] Königreich“, das, obgleich Städtenamen und Sprache auf Eswatini hindeuten, „ein neues, eigenes Königreich nur für diese Geschichte“ ist (ebd.: 296). In einem Nationalpark, *Lion Park*, und dem dazugehörigen Hotel *Lion Lodge* situiert Boie die Begegnungen Thabos mit Tourist:innen sowie die Ermittlungen der Kinder in einem Fall von international organisierter Wilderei. Der Roman ermöglicht es Schüler:innen der unteren und mittleren Sekundarstufe, im Umgang mit

.....

9 Der Gedanke findet sich in der Literatur zum kritischen Lesen immer wieder, ist aber bisher nur ansatzweise ins Zentrum eines didaktischen Konzepts kritischen Literaturlesens gerückt worden (vgl. Groeben 1982; Grzesik 2005; Birkmeyer 2014).

10 Das Folgende basiert auf Sander/Jäger 2024.

Literatur über Selbst- und Weltentwürfe im Hinblick auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität in einer globalisierten Gegenwart nachzudenken. Konkret, zugänglich und verhandelbar werden die in ihrer Abstraktheit und ihrer globalen Bedeutung anspruchsvollen Fragen vor allem durch die Figuren, die Kinderdetektive, durch den spannenden Kriminalfall und durch Thabos Selbstentwurf als Detektiv und Gentleman. Wichtig ist dabei, dass Boies Roman, dem der Leipziger Lesekompass 2016 ein besonderes Leseförderpotential attestiert hat, auch ungeübten Leser:innen zugänglich ist: Der spannende Fall, eine eher einfache Sprache (LIX ca. 31) sowie markierte Übergänge zwischen den kurzen Kapiteln und die Leser:innen-Führung durch Thabo fördern den Lesefluss.

Thabo adressiert als Ich-Erzähler Lesende direkt und tritt in einen Dialog mit ihnen. Er sieht sie als weltgewandt, polyglott und ausgestattet mit einem „schnelle[n] Gehirn“, wie er (ebd.: 64f.). Aber Thabo adressiert die Lesenden auch als Andere, aus anderen Ländern mit anderen Lebensbedingungen, die er nicht kennt. So lädt der Roman ein, Thabos Blick auf die Ermittlungen und darüber hinaus auf Afrika, Westeuropa, die Welt und seinen Selbstentwurf zu teilen und auf eigene und andere Sichtweisen sowie Lebenswelten zu beziehen.

Dabei bietet der Roman Ansätze für ein kritisches Lesen mit dem Text: Z. B. kann Thabos Wahrnehmung der älteren internationalen Tourist:innen und ihres dominanten Verhaltens geteilt und auf sich und die eigenen Lebenswelten bezogen und reflektiert werden. Thabos Abhängigkeit von der britischstämmigen Familie, der Lion Park gehört, kann kontextualisiert und als gewordene und persistierende Machtstruktur problematisiert werden. Das gilt auch für die Armut seines Freundes Sifiso. Dabei kann auch die eigene Situiertheit in einer globalen Perspektive mit Bezug auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität in den Blick geraten.

An Thabos Präsentation kann – im Sinne eines Lesens gegen Figurenperspektiven – ausgehend von eigenen Vorstellungen auch Widerspruch herangezogen werden. Das kann z. B. Thabos Reproduktion von (Gender)Stereotypen betreffen sowie seinen – zwar später relativierten – Stolz auf das Eigene, der zum Teil mit der Abwertung des Anderen einhergeht. Die Tatsache, dass Thabo und seine Freunde den amerikanischen Ermittler Mr. Wu aufgrund seines Äußeren, seines Namens und seiner Unfreundlichkeit verdächtigen, das Nashorn

getötet zu haben und das Horn als Pulver nach Asien verkaufen zu wollen, eröffnet die Möglichkeit, mit Kindern über Rassismus zu sprechen.¹¹ Dabei können offen oder im Schutze der Fiktion eigene Annahmen und Erfahrungen zur Sprache kommen. Sollte das Lesen gegen die Vorstellungen der Figuren nicht gelingen und sollten Schüler:innen eigene machtaffirmierende Standpunkte äußern, hat die Lehrkraft die Aufgabe, eine (selbst)kritische Reflexion ethnozentrischer Stellungnahmen anzuregen.

Deutlich wird an dieser Stelle, dass Boies Konstruktion auf der Ebene des Textes insgesamt Anlass für ein kritisches Literaturlesen gegen den Text gibt. Die Konstruktion Thabos als *Schwarze Hauptfigur, aus deren Fehlern Kinder in Europa lernen, kann als eine pädagogische Instrumentalisierung problematisiert werden. Gegen den Text lesen lässt sich auch die Konstruktion der Figur in ihrer Überschätzung der Lesenden, die stellenweise als Unterwürfigkeit verstanden werden kann. Denn in kolonialer Logik sind die *Weißen – hier die *weißen Leser:innen, die adressiert werden, z. B. damit, dass sie so viele Sprachen fließend sprächen, dass sie Thabos Sprache nicht bräuchten – die kognitiv Überlegenen, denen sich die ehemals Kolonisierten untergeordnet haben. Das gilt erst recht für das Ziel, das die Figur Thabo anstrebt: Er möchte ein Gentleman werden und orientiert sich in seiner Detektivrolle an der britischen Ermittlerin Miss Marple, afrikanische Bezugspunkte werden nicht erwähnt. Die kritische Lektüre gegen den Text kann auch die (Re)Konstruktion von stereotypen Afrika-Bildern betreffen, wie sie in der Konstruktion von Thabos Lebenswelt z. T. deutlich wird. Auch bietet der Roman die Möglichkeit, gesellschaftspolitische Fragestellungen an ihn heranzutragen, über die sich streiten lässt, wie die grundsätzliche Frage nach Aneignung und Paternalismus durch *Weiße Autor:innenschaft. Schüler:innen brauchen für die Aktualisierung solcher Bezüge (Lebenswelt – Text) auch lehrseitigen Input. Eine konkrete Möglichkeit wäre die gemeinsame Auseinandersetzung mit Boies Vorwort in *Odo* von Dayan Kodua (2021), in dem Boie über White Saviourism spricht. Weitere Möglichkeiten, die Analyse zu unterstützen, bieten Poster und Fra-

.....

11 Reflektiert werden soll in diesem Zusammenhang auch die Frage, wer sich rassistisch verhalten kann und dass Rassismus ein individuelles und ein historisch gewordenes, strukturelles Problem ist.

gen der Critical Literacy-Forschung.¹² Wichtig ist für die Analyse der Aufbau von Kontextwissen. Auch durch Neukonstruktionen in Form handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben sowie die Reflexion der Ergebnisse kann die Analyse unterstützt werden, z. B. indem Schüler:innen erarbeiten und diskutieren, wie es wäre, wenn nicht Agatha, die Tante seiner Freundin Emma und ein „Relikt aus Kolonialzeiten“ (Pychlau-Ezli/Ezli 2022: 208), die Kinder anlässlich ihrer Verdächtigung gegen Mr. Wu warnte, sondern z. B. die *Schwarze Mitarbeiterin an der Rezeption von Lion Lodge.

Mit dem Text gelesen wird deutlich, dass Boie stereotype Vorstellungen zeigt und problematisiert. Sie verdeutlicht durch ihren Entwurf der Lebenswelten in Lion Park persistierende Machtverhältnisse und Ungerechtigkeit. Indem bei Boie Thabo erzählt, wie er als Detektiv und Gentleman den Kriminalfall mutig, großzügig, klug und gewandt löst, nimmt die Autorin eine geographische und generationelle Verschiebung vor, von Miss Marple, der alten englischen Dame, die im dörflichen Südengland ermittelte, zu einem Kind in Afrika. Mit seinem im Roman zwar teilweise scheiternden Selbstentwurf macht Thabo einen Vorschlag für eine – man kann sie kosmopolitisch nennen – Haltung in globalisierten Lebenswelten ‚in the making‘. Die Ansprache als „Meine Damen und Herren“, mit der er junge Leser:innen auf ihre Zukunft verweist, seine Einladung zum Dialog und sein intensives Nachdenken über sich, Andere und die Welt kann Lesende anregen, sich an Thabos Suche nach einer kosmopolitischen Haltung zu beteiligen und zu überlegen, ob und wie gesellschaftliche Lebenswelten inkl. der Leser:innen persönlich sich verändern sollten.¹³

Boies Roman ermöglicht so ein Lesen gegen den und mit dem Text als Auseinandersetzung mit Perspektiven, die aufeinander bezogen werden können: der eigenen – explizit oder im Schutze der Fiktion – und der Anderer, der Figurenperspektive(n), der Perspektive des Textes insgesamt, auch der Perspektive der Autorin. Als Herangehensweise in Lernkontexten ist die Auseinandersetzung mit der im Roman angelegten Sprechsituation interessant,

.....

12 Siehe z. B. Sandretto/Klenner 2011: „Practical considerations: What could it look like?“, S. 62–87, 170f.

13 Die Verbindungslinie zwischen Ich und Lebenswelten ist eine konzeptuelle Distanz, die Reflexion ermöglicht (vgl. Ricken 1999).

aus der sich die Frage ergibt, inwiefern Lesende mit der durch Thabo entworfenen Rolle als Dialogpartner:in mitgehen und ihre Lebenswelten, ggf. auch sich selbst kritisch befragen, beziehungsweise, an welchen Stellen sie sich aus welchen Gründen und wie von Thabos Sichtweisen und ggf. auch von Boies Konstruktion abgrenzen, um den Text kritisch zu befragen. So kann Boies Roman insbesondere den Aufbau (selbst)reflexiver Aktivitäten unterstützen, die im Rahmen kritischen Literaturlesens als eines Lesens mit dem und gegen den Text zentral sind. Insofern ist Boies Kinderroman ein interessanter Text, um kritisches Lesen in Bezügen zu Text, Selbst und gesellschaftlichen Lebenswelten vor dem Hintergrund von Freiheit, Gleichheit und Solidarität systematisch zu erproben und einzuüben.

4 Fazit

In diesem Beitrag steht weniger das Aussortieren problematischer Texte im Fokus als die Auswahl von Texten, die kritisches Literaturlesen in gesellschaftlicher Perspektive mit dem und gegen den Text ermöglichen, um Lernende bei der (Weiter)Entwicklung der genannten Haltungen und Handlungen zu unterstützen. *Thabo. Detektiv und Gentleman – Der Nashorn-Fall* kann m. E. aktuell als ein solcher Text gelten und sollte, obwohl er stellenweise Stereotype und Machtverhältnisse reproduziert, nicht aussortiert werden. Denn die Thematisierung globaler Zusammenhänge und der Entwurf gesellschaftlicher Lebenswelten der Gegenwart, die kritisch reflektiert werden, ist Schüler:innen zugänglich – vorausgesetzt, es findet neben dem Lesen mit dem Text auch ein Lesen gegen den Text statt, das die Dekonstruktion stereotyper Darstellungen begleitet und unterstützt. Mit Thabo und dessen Selbstentwurf bietet der Roman ein selbstbewusstes, reflektiertes Gegenüber im Werden für die Reflexion von Stereotypen im Zusammenhang mit Fragen der Freiheit, Gleichheit und Solidarität, die komplex ist und zugleich Freude am demokratischen Diskurs erlebbar machen kann. Das gilt auch für die Auseinandersetzung mit der Autorin Kirsten Boie (vgl. Ballis mit Bezug auf GCED 2019). So hält der Roman Ansatzpunkte für Lektüren mit dem und gegen den Text bereit, genauer mit den und gegen die Figuren sowie – sicherlich für viele Schüler:innen nur mit

Unterstützung zugänglich – mit der und gegen die Konstruktion des Romans. Zugleich ermöglicht die Lektüre des Romans Identifikation und Immersion, sodass der Text junge Leser:innen dabei unterstützen kann, ins Lesen zu kommen und ein positives Leser:innenseלבטbild zu entwickeln.

Insofern kann *Thabo* Orientierung bieten hinsichtlich der – an sich schon politischen – Auswahl von Texten zur Förderung kritischen Literaturlesens: Priorisiert werden sollten solche Texte, die vielfältige Reflexionsmöglichkeiten bieten, indem sie auch in einer globalen Perspektive bestimmende Entwicklungen der Gegenwart zur Sprache bringen.

Das politische Wissen und die Erfahrungen, die die ausgewählten Texte aufrufen, müssen lernseitig relevant gesetzt werden können, von allen Lernenden. Denn wenn das benötigte Wissen und die Erfahrung nur lehrseitig eingebracht werden, kann das kritische Literaturlesen zu einer Instruktion werden, zu der Lernende keinen oder gar einen abwehrenden Bezug aufbauen. Die Medien, die Lernende im Rahmen kritischen Literaturlesens rezipieren, müssen sie „angehen“ (Kämper-van den Boogaart/Hamelmann 2013), nur dann können Prozesse der (Selbst)Reflexion angeregt werden.

Interessant sind in diesem Zusammenhang die in *Thabo* wie in kinder- und jugendliterarischen Texten häufig vertretene Ansprache der Lesenden und eine Nähe zum Erleben bzw. Anknüpfungspunkte, auch in der formalen Gestaltung. Dies kann einhergehen mit einem deutlichen Zeigen der ästhetischen Konstruiertheit der Figuren und/oder des Textes insgesamt i. S. v. Hinweisen¹⁴, die einem kritischen Lesen Ansatzpunkte liefern und weiterverfolgt werden können. Angenommen werden kann, dass dies die Reflexivität beim kritischen Lesen steigert.

Leser:innenansprachen sind in der Forschung zudem als förderlich für die Zugänglichkeit (Rosebrock/Wirthwein 2014: 141) genannt worden. Insgesamt ist das Kriterium der Zugänglichkeit bei der Textauswahl zentral, denn der Literaturunterricht soll dem Aufbau eines positiven Leser:innenseלבטbildes, der

.....
14 Dies können Erzähler:innenkommentare sein und/oder Widersprüche, die durch die Gestaltung einer Figur und/oder der Figurenkonstellation deutlich werden, auch ungewöhnliche Begriffe und Verweise, die geklärt werden müssen, eine besondere ästhetische, z. B. überzeichnende Darstellung.

Förderung der Lesekompetenz und dem literarischen Lernen dienen. Neben Anknüpfungsmöglichkeiten für ein kritisches Lesen mit dem und gegen den Text sind deshalb insgesamt attraktive Texte wichtig, damit Kinder überhaupt ins Lesen kommen und zugleich differenzierte Vorstellungen davon entwickeln können, wie unterschiedliche literarische Texte zum Gesellschaftspolitischen in Bezug treten.

Die Texte sollten Polyvalenz und Multiperspektivität bieten, u. a. indem sie menschliche Erfahrungen in ihrer Vielfältigkeit ästhetisch repräsentieren (vgl. Low et al. 2021: 312). Dadurch kann die Einnahme von und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, auch widerstreitenden Positionen und auch den „Standpunkte[n] der Abwesenden“ (Arendt 2012: 342) erleichtert werden, indem Lesende unterschiedliche Bezüge realisieren und Wertungen vornehmen können. Texte, die solch vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten nicht bieten, stehen Leser:innen zunächst geschlossen gegenüber. Mit ihnen in einen kritischen Austausch zu treten, ist für Lernende deutlich schwieriger (vgl. Grzesik 2005: 351).

Polyvalenz und Multiperspektivität der Texte sowie vielfältige Perspektiven in der Lerngruppe sind förderlich für Diskussionen. Beim kritischen Lesen inkl. der Weiterverarbeitung sind Möglichkeiten des Dissens⁹, der Aushandlung, auch des Streits von grundlegender Bedeutung. Wenn Kontroversität nur durch die Lehrkraft eingebracht und aufrechterhalten wird, besteht wiederum die Gefahr der Belehrung. Auf der anderen Seite darf der Austausch nicht verletzend werden, muss der Freiraum der Kritik für alle ein sicherer sein. Die Entwicklung von Kritikfähigkeit braucht Texte und Figuren, mit denen und über die sich – auch mit Freude – streiten lässt. Möglichkeiten kritischen Lesens mit dem und gegen den Text können Raum schaffen, Kritik, bei aller Herausforderung, als wichtige und attraktive Aufgabe im demokratischen Projekt zu erleben.

Kritisches Literaturlesen in Lernkontexten braucht ein didaktisches Modell, das Bezüge und Bewegungen, die Lesende aktualisieren, sowie einen normativen Horizont begründet und verdeutlicht. Das vorgeschlagene Modell ist handhabbar und kann sowohl Prozesse der Literatúrauswahl und Begleitung der lernseitigen Texterschließung unterstützen, als auch der Orientierung und/oder Metareflexion im Unterricht dienen. Nicht bei jeder kritischen Lektüre

müssen alle Relationen zugleich aktualisiert werden. Auch muss kritisches Lesen nicht immer zugleich als Lesen mit dem und gegen den Text realisiert werden, können dabei auch mal die eine, mal die andere Bewegung in den Vordergrund rücken, wenn Bezüge und Bewegungen grundsätzlich aufeinander bezogen und durchgängig eingeübt werden. In der Verantwortung der Lehrkraft liegt, dass Lernende in einer sicheren Umgebung beide Bewegungen in Bezügen einüben können. Auf dieser Grundlage kann sich kritisches Lesen, einem Gedanken aus der Strategieforschung entsprechend, mit Übung und Erfahrung zunehmend ausdifferenzieren.

Ziel der Weiterarbeit ist, das skizzierte Modell auch durch empirische Studien weiterzuentwickeln, insbesondere hinsichtlich konkreter Haltungen und Handlungen kritischen Lesens, auch in einer Entwicklungsperspektive. Auf dieser Grundlage könnten Strategien modelliert werden, die Schüler:innen und Lehrenden als Orientierung und Unterstützung dienen. Zudem sollen literarische Gespräche als Möglichkeitsräume für kritisches Lesen weiter konzipiert, erprobt und ausgewertet werden (vgl. Sander/Jäger/Wild 2024; Wintersteiner 2020). Anknüpfend an die theoretische Begründung des hier vorgeschlagenen Modells kritischen Lesens können literarische Gespräche als Partizipation an der „unendliche[n] Aufgabe einer Gestaltung gesellschaftlicher Ordnungen unter Bedingungen der Ungewissheit“ gedacht werden (Flügel-Martinsen 2020: 106). Dabei ergänzt der Text insgesamt, die Figur etc. das Kollektiv der Schüler:innen als Gegenüber, als Partner:in und als Gegner:in, und ermöglicht dabei vielfältige (selbst)reflexive Bezüge und demokratische Aushandlungsprozesse.

Das didaktische Modell gesellschaftskritischen, partizipatorischen Lesens legt den Schwerpunkt – wie gezeigt – auf ein Lesen mit dem und gegen den Text in Form der Reflexion von Selbst, Text und gesellschaftlichen Lebenswelten vor dem Hintergrund von Freiheit, Gleichheit, Solidarität. Der in diesem Band fokussierte Umgang mit machtaffirmierenden Texten kann mit den Worten der Critical Literacy vor allem als ein *reading against the text* verstanden werden. Gewissermaßen durch einen Zoom out ist hier das *reading with the text* als kritische Befragung von Selbst und Welt mit fokussiert worden, für die das Literarische in besonderem Maße Chancen bieten kann. Das Ziel der Partizipation in der Demokratie erfordert eine umfassende Förderung kritischen Lesens in Lernkontexten.

Literaturverzeichnis

Primärtexte

BOIE, KIRSTEN (2016): *Thabo. Detektiv und Gentleman – Der Nashorn-Fall*. Hamburg: Oetinger.

Sekundärtexte

ADORNO, THEODOR (2013): *Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit. Gesammelte Schriften*, Bd. 6. 6. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

AHRENS, WIEBKE (2016): „Zum Zentrum der TZI: Zu ihren Themen! Oder: Ein Zugang zur gesellschaftspolitischen Dimension der TZI“. In: *Themenzentrierte Interaktion* 30 (2), S. 71–81.

ARENDT, HANNAH (2012): *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. 5. Auflage. Hg. v. Ursula Ludz. München: Piper.

BALLIS, ANJA (2019): „Kirsten Boie erzählt von Paule, Thulani und Thabo. Global Citizenship Education und Deutschunterricht“. In: *Der Deutschunterricht* 3, S. 64–72.

BARTHOLOMAE, DAVID/PETROSKY, ANTHONY/WAITE, STACEY (2019): *Ways of Reading: An Anthology for Writers*. 12. Auflage. Bedford/St. Martin's.

BEWES, TIMOTHY (2010): „Reading with the Grain: A New World in Literary Criticism“. In: *Differences* 21, S. 1–33.

BIRKMEYER, JENS (2014): „Kritik als Möglichkeitsform. Literaturstudium und Deutschlehrerausbildung“. In: Birkmeyer, Jens/Spieß, Constanze (Hg.): *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Kritik und Wissen – Probleme germanistischer Deutschlehrer/-innenausbildung* 2, S. 120–131.

BOIE, KIRSTEN (2021): „Vorwort“. In: Kodua, Dayan: *Odo und der Beginn einer großen Reise*. Hamburg: Gratitude.

BORSHEIM-BLACK, CARLIN/MACALUSO, MICHAEL/PETRONE, ROBERT (2014): „Critical Literature Pedagogy. Teaching Canonical Literature for Critical Literacy“. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 58 (2), S. 123–133.

Bremer Kollektiv (1978): *Grundriß einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I und II*. 2. verbesserte Auflage. Stuttgart: Metzler.

- COHN, RUTH C. ([1974] 2009): „Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems. Axiome, Postulate, Hilfsregeln“. In: Cohn, Ruth C. (Hg.): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. 16. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 120–128.
- DAWIDOWSKI, CHRISTIAN/WROBEL, DIETER (2013): „Kritik und Kompetenz. Aspekte und Dimensionen einer brisanten Relation“. In: Dies. (Hg.): *Kritik und Kompetenz. Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 1–22.
- DRERUP, JOHANNES (2019): „The West and the Rest? Zur postkolonialen Kritik an Global Citizenship Education“. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 42 (4), S. 4–11.
- EHLERT, KLAUS/HOFFACKER, HELMUT/IDE, HEINZ (Bremer Kollektiv) (1971): „Thesen über Erziehung zu kritischem Lesen“. In: *Diskussion Deutsch* 2 (4), S. 101–107.
- FLÜGEL-MARTINSEN, OLIVER (2020): *Radikale Demokratietheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- GAILBERGER, STEFFEN/KÖHNEN, RALPH (Hg.): *Ideologiekritik und Deutschunterricht heute. Analysen und Handlungsansätze 50 Jahre nach Gründung des Bremer Kollektivs*. Berlin: Peter Lang.
- GROEBEN, NORBERT (1982): *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- GRZESIK, JÜRGEN (2005): *Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen*. Münster: Waxmann.
- JANKS, HILARY (2019): „Critical Literacy and the Importance of Reading With and Against a Text“. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 62 (5), S. 561–564.
- JANKS, HILARY/VASQUEZ, VIVIAN MARIA (2011): „Editorial: Critical literacy revisited: Writing as critique“. In: *English Teaching: Practice and Critique* 10 (1), S. 1–6.
- KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, MICHAEL/HAMELMANN, MONIQUE (2013): „Kritik am Privileg wird zum Privileg: so dialektisch ist der Weltlauf. Einige Anmerkungen zur Crux kritischen Urteilens im Deutschunterricht“. In: Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (Hg.): *Kritik und Kompetenz. Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 41–59.

- KMK (2018): *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018.
- LOW, DAVID E./LYNGFELT, ANNA/THOMAS, ANGELA/VASQUEZ, VIVIAN MARIA (2021): „Critical literacy and contemporary literatures“. In: Zacher Pandya, Jessica/Mora, Raúl Alberto/Alford, Jennifer Helen/Golden, Noah Asher/Santiago de Roock, Roberto (Hg.): *The critical literacies handbook*. New York: Routledge, S. 308–316.
- MARCHART, OLIVER (2020): „Demokratie im Alltag“. In: Rajal, Elke/trafo.K/Marchart, Oliver/Landkammer, Nora/Maier, Carina (Hg.): *Making Democracy – Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag*. Bielefeld: transcript, S. 23–31.
- MARCHART, OLIVER (2024): *Der demokratische Horizont. Politik und Ethik radikaler Demokratie*. Berlin: Suhrkamp (i. E.).
- RAJAL, ELKE/MAIER, CARINA/LANDKAMMER, NORA (2020): „Einleitung. Demokratie aushandeln“. In: Rajal, Elke et.al. (Hg.): *Making Democracy – Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag*. Bielefeld: transcript, S. 11–21.
- RICKEN, NORBERT (1999): *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- RÖSCH, HEIDI (2021): „Rassismuskritisches Interpretieren mit heterogenen Lerngruppen“. In: Misar-Dietz, Christina/Zelger, Sabine (Hg.): *ide. informationen zur deutschdidaktik* 45 (1). Innsbruck: Studienverlag, S. 106–114.
- ROSEBROCK, CORNELIA/WIRTHWEIN, HEIKE (2014): *Standardorientierung im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe 1*. Baltmannsweiler: Schneider.
- SANDER, JULIA (2017): „Die Suche nach dem eigenen Ich als literarische Erfahrung. Die Graphic Novel *Wie ein leeres Blatt*“. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.): *Lesen – ästhetisch und informatorisch. Der Deutschunterricht* 3, S. 60–71.
- SANDER, JULIA (2021): „Kritik als Haltung und Aktivität. Überlegungen zum kritischen Lesen literarischer Texte“. In: Gailberger, Steffen/Köhnen, Ralph (Hg.): *Ideologiekritik und Deutschunterricht heute. Analysen und Handlungsansätze 50 Jahre nach Gründung des Bremer Kollektivs*. Berlin: Peter Lang, S. 307–327.
- SANDER, JULIA (2023): *Literatur kritisch lesen – Überlegungen zu einem didaktischen Modell*. Unver. Manuskript des Vortrags auf dem Symposium „Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen“ am 14.07.2023 an der Goethe-Universität.

- SANDER, JULIA/WILD, BETTINA (2023): „*Imagine / Lesen – Partizipieren*. Ein Projekt in der Lehrkräftebildung zur Stärkung zentraler Kompetenzen in der digitalisierten Welt und der akademischen Integration“. In: Aufenanger, Julian/Bigos, Michael (Hg.): *Digitalisierung in der Lehrer:innenbildung*. Beltz Juventa, S. 204–214.
- SANDER, JULIA/JÄGER, WOLFGANG (2024): „Detektiv und Gentleman? Die Suche nach einer kosmopolitischen Haltung in Kirsten Boies *Thabo – Der Nashorn-Fall* (2016)“. In: Heiser, Ines/Mikota, Jana/Sudermann, Andy (Hg.): *Interkulturalität neu entdecken: fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf Kinder- und Jugendliteratur*. Beltz Juventa, S. 141–151.
- SANDER, JULIA/JÄGER, WOLFGANG/WILD, BETTINA (2024): „Kritisches Lesen als Partizipation in der Demokratie“. In: Freudenberg, Ricarda/Josting, Petra (Hg.): *Politische und Ästhetische Bildung im Deutschunterricht. Kinder- und Jugendmedien aus der Perspektive einer Politischen Literatur- und Mediendidaktik* (kjl&m24.X). kopaed, S. 147–162.
- SANDRETTO, SUSAN/KLENNER, SCOTT (2011): *Planting seeds: Embedding critical literacy into your classroom programme*. Wellington/New Zealand: NZCER Press.
- SCHARER, MATTHIAS (2020): „Die politische Dimension der TZI. Eine bleibende Herausforderung“. Online verfügbar unter <https://www.tci-living-learning.org/forum/politische-wirksamkeit> (letzter Zugriff: 17.02.2024).
- VASQUEZ, VIVIAN MARIA/JANKS, HILARY/COMBER, BARBARA (2019): „Critical Literacy as a Way of Being and Doing“. In: *Language Arts* 96 (5), S. 300–311.
- WINTERSTEINER, WERNER (2006): *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Klagenfurt, Celovic: Drava.
- WINTERSTEINER, WERNER (2015): „Imagination, Gesellschaft, Bildung. Politik der Literatur, politische Literaturdidaktik“. In: Krammer, Stefan/Zelger, Sabine (Hg.): *Literatur und Politik im Unterricht*. Schwalbach: Wochenschau, S. 43–66.
- WINTERSTEINER, WERNER (2019): „Frieden und Literatur“. In: Gießmann, Hans-Joachim/Rinke, Bernhard (Hg.): *Handbuch Frieden*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 483–497.
- WINTERSTEINER, WERNER (2019b): „Global Citizenship Education – eine pädagogische Antwort auf die ‚große Regression‘?“. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 42 (1), S. 21–25.
- WINTERSTEINER, WERNER (2020): „Fremdheit – Konflikt – Dialog. Das literarische Unterrichtsgespräch aus transkultureller Perspektive“. In: Heizmann, Felix/Mayer,

- Johannes/Steinbrenner, Marcus (Hg.): *Das Literarische Unterrichtsgespräch und der aktuelle literaturdidaktische Diskurs*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 95–112.
- WINTERSTEINER, WERNER (2021): „Deutschunterricht als Global Citizenship Education: Ein Vorschlag zum Mit- und Weiterdenken“. In: *ide – informationen zur deutschdidaktik* 4, S. 10–21.
- WINTERSTEINER, WERNER/GROBBAUER, HEIDI/DIENDORFER, GERTRAUD/REITMAIR-JUÁREZ, SUSANNE (Hg.) (2014): *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Österreichische UNESCO-Kommission.
- WINTERSTEINER, WERNER (2023): „Global Citizenship Education als Perspektive für einen rassismuskritischen Deutschunterricht“. In: Becker, Karina/Hofmann, Michael (Hg.): *Rassismussensibler Literaturunterricht. Grundlagen, Dimensionen, Herausforderungen, Möglichkeiten*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 53–67.
- ZABKA, THOMAS (2013): „Literarische Texte werten“. In: *Praxis Deutsch* 241, S. 4–12.
- ZACHER PANDYA, JESSICA et al. (2021): „Introduction to the handbook of critical literacies: The current state of critical literacy around the world“. In: Zacher Pandya, Jessica/Mora, Raúl Alberto/Alford, Jennifer Helen/Golden, Noah Asher/Santiago de Roock, Roberto (Hg.): *The critical literacies handbook*. New York: Routledge, S. 3–9.

Die russifizierte Figur im Jugendroman

Postkoloniale und vergleichende Lektüre
im rassismussensiblen Literaturunterricht

1 Einleitung

In den frühen Morgenstunden des 24. Februar 2022 begann Russland mit der Durchführung einer vollumfänglichen Invasion in der Ukraine, die beim Erscheinen des Bandes andauert, unzählige Opfer verzeichnet und eine Erschütterung für ganz Europa und die internationale Gemeinschaft darstellt. Mit diesem Kriegszustand geht hierzulande auch eine erhöhte mediale Aufmerksamkeit gegenüber der in Deutschland lebenden postsowjetischen Community einher; einer Zuwanderungsgruppe, die, so der Migrationsforscher Jannis Panagiotidis, „lange Zeit kein Thema in der deutschen Politik und Medienöffentlichkeit“ (Panagiotidis 2021: 161) war. In den 90er-Jahren noch hauptsächlich mit Kriminalität in Zusammenhang gebracht, sei sie zunehmend aus der Berichterstattung verschwunden und erst im Zuge der Krim-Annexion und dem damit einhergehenden problematischer werdenden Verhältnis zu Russland erneut stärker in den Fokus geraten (vgl. ebd.: 144 und 161). Am Umgang mit Personen des öffentlichen Lebens lässt sich beobachten, dass es sich hierbei selten um differenzierte Darstellungen einer eigentlich sehr heterogenen Gruppe handelt. So führte ein zunächst ausbleibendes Statement der Schlagersängerin Helene Fischer zu den Kriegsgeschehnissen, das von ihr als „gebürtige[r] Russin“ (Strobl 2022: o. S.) erwartet und in Form eines öffentlichkeitswirksamen Bekenntnisses zur Ukraine schließlich auch abgegeben wurde, zu Schlagzeilen in der Boulevardpresse. Beispiele wie dieses machen deutlich, was Grünen-Politiker Sergey Lagodinsky bereits an anderer Stelle formulierte: postsowjetische Migrant:innen werden „durch die Wahrnehmung

der deutschen Gesellschaft homogenisiert“ (Lagodinsky 2020: 9) und kollektiv zu „Russen“ (ebd.) stilisiert – ganz gleich, ob es sich tatsächlich um ethnische Russ:innen oder aber um Zugehörige anderer Gruppen, wie z. B. im Falle Fischers die der sogenannten Russlanddeutschen, handelt. Derartige Generalverdächtigungen aufgrund (vermeintlicher) Herkunft zwingen die Kritiker:innen unter den Postsowjets ebenso aus ihrer „selbstgewählte[n] Sprachlosigkeit“ (Lagodinsky 2020: 12), wie das Bedürfnis, sich von Befürworter:innen des russischen Regimes, die sich öffentlich als Sprachrohr desselben inszenieren,¹ abzugrenzen. Sie wehren sich gegen die Homogenisierung und Fremdzuschreibungen, wie ein zu einem großen Teil von Betroffenen eingeleitetes Beschwerdeverfahren als Reaktion auf eine vorurteilsbehaftete Dokumentation des SWR zeigt,² und führen vermehrt Diskussionen um nationale und kulturelle Zugehörigkeiten vor dem Hintergrund kolonialer Zusammenhänge sowie damit einhergehender Russifizierungspraktiken, die mitunter darin münden, dass die bloße Verwendung der russischen Sprache moralisch in Frage gestellt wird.³ Diese Auseinandersetzung betrifft potenziell all jene, die einst aus unterschiedlichsten ehemaligen Sowjetstaaten nach Deutschland gekommen sind und ist damit zwangsläufig auch für deutsche Schulen von Bedeutung. Denn die entsprechende Zuwanderungsgruppe war hierzulande bereits vor Kriegsbeginn die größte (vgl. Panagiotidis 2021: 17) und ist nun noch einmal um ca. eine Million Ukrainer:innen (Stand August 2022; vgl. BMI 2022) gewachsen. Das bedeutet einen Zuwachs von mehr als 200.000 Schüler:innen (Stand Dezember

.....

- 1 Stellvertretend sei hier die selbst ernannte „Deutsch-Russische Friedensjournalistin“ (Lipp o. D.) Alina Lipp zu nennen, die auf Social Media und ihrem Blog russische Staatsinformationen reproduziert.
- 2 Nach der Ausstrahlung des Beitrags *Russlanddeutsche – unsere fremden Nachbarn? Bilanz einer schwierigen Integration* im Juli 2022 haben Irina Peter und Natalie Keller mit der Unterstützung mehr als 100 weiterer Personen aufgrund einer verzerrten und fehlerhaften Darstellung Russlanddeutscher Beschwerde beim Rundfunkrat eingereicht (vgl. hierzu Peter 2022).
- 3 Im Rahmen des *Quorum Chats* finden derartige Diskussionen öffentlich und regelmäßig statt. Olga Grjasnowa, Julia Boxler und Anna Zhukovets sind in einer Ausgabe im Oktober 2022 z. B. Fragen wie den folgenden nachgegangen: „Gibt es eine russischsprachige Kultur, die keine russische bzw. russländische ist? Wie können Sprachen im postkolonialen Diskurs betrachtet werden?“ ([o. A.] 2022).

2022; vgl. KMK 2023) aus Familien, deren Lebensrealitäten mehr oder weniger postsowjetisch und zum Teil auch postkolonial geprägt sind.

In Anbetracht dessen empfiehlt es sich, deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur, in der Figuren mit biografischem Bezug zum postsowjetischen Raum präsent sind, einer Re-Lektüre zu unterziehen und deren Einsatz im Fach Deutsch machtkritisch in den Blick zu nehmen. Zeigt sich der homogenisierende Blick, den Lagodinsky innerhalb der deutschen Gesellschaft wahrnimmt, auch innerhalb literarischer Welten? Was bedeutet das für die Beschäftigung mit diesen in „einem zeitgemäßen, der gesellschaftlichen Entwicklung angemessenen Deutschunterricht für alle“ (Rösch 2017: 223), der den Anspruch hat, dominanzkritisch und diskriminierungssensibel zu sein? Vor dem Hintergrund dieser Fragen widmet sich der vorliegende Beitrag einem konkreten Unterrichtsgegenstand, Wolfgang Herrndorfs *Tschick* (2010), der sich nicht zuletzt aufgrund seiner Popularität für eine exemplarische Untersuchung als geeignet erweist.

Mithilfe Magdalena Kießlings (2020) Überlegungen zu einer postkolonialen Diskursanalyse kann aufgezeigt werden – so viel sei vorweggenommen –, dass sich darin auf textueller Ebene der russifizierende Blick in der Kontinuität eines komplexen Kolonialismus zeigt. Um ein Lesen entlang kolonialrhetorischer Spuren ermöglichen zu können, wird zunächst eine knappe Einordnung Russlands Position im kolonialen Eroberungswettkampf unternommen (Kap. 2). Darauf aufbauend folgt die kritische Auseinandersetzung mit dem Jugendroman (Kap. 3) und abschließend wird der Vergleich mit einem weiteren, Alina Bronskys *Und du kommst auch drin vor* (2017), als Vorschlag für den Einsatz im Unterricht fruchtbar gemacht (Kap. 4).

2 Reich der zwei Gesichter: Russlands janusköpfige Position zwischen Unterdrückung und Kolonialherrschaft

Unter *Kolonialismus* wird die gewaltvolle Eroberungs- und Ausbeutungspolitik europäischer Mächte verstanden – und zwar zumeist die westeuropäischer (vgl. exemplarisch Dietrich/Strohschein 2011: 114). So finden sich im *Handbuch*

Postkolonialismus und Literatur Überblickskapitel zu den Kolonialgeschichten Belgiens, Deutschlands, Frankreichs, Großbritanniens, Italiens, der Niederlande, Österreichs, Portugals, der Schweiz, Skandinaviens und Spaniens, nicht aber zu der Russlands (vgl. Götsche/Dunker/Dürbeck 2017). Das ist nicht einer dem Zufall geschuldeten Nachsicht der Autor:innen des Handbuchs oder einer Eigenheit der Postkolonialen Germanistik zuzuschreiben. Die „postkoloniale Aufarbeitung [...] Russlands und der Sowjetunion“ (Götsche et al. 2017: IV) stellt schlichtweg ein Desiderat dar. Diese Lücke kann hier selbstverständlich nicht geschlossen werden, es sollen aber einige historische Zusammenhänge für die diskursanalytische Texterschließung *Tschicks* anschlussfähig gemacht werden.

Während die westeuropäischen Großmächte Territorien in Übersee unterwarfen und ausbeuteten, kolonisierte Russland ab dem 16. Jahrhundert benachbarte Gebiete mit dem Ergebnis einer kontinuierlichen Ausdehnung des Reiches nach Norden, Osten und Süden (vgl. hierzu Tikhomirova 2022: 220). Diese sogenannte „Binnenkolonisation“ (Krieger 2015: 19) konnte mithilfe des Baus der Transsibirischen Eisenbahn ab dem späten 19. Jahrhundert nochmals intensiviert werden (vgl. Osterhammel 2012: 25; ausführlicher Marks 1991). Nach und nach fielen dieser Politik eine Vielzahl Indigener Menschen⁴ und Bewohner:innen nicht-russischer Gebiete zum Opfer – darunter Tatar:innen Kasans und Astrachans, an der mittleren Wolga angesiedelte Völker, ukrainische Dnjepr-Kosak:innen, Kalmük:innen, Baschkir:innen, Nomadenvölker Sibiriens und Bewohner:innen des Baltikums, der Krim, der Steppengebiete am Schwarzen Meer, Polen-Litauens, Finnlands, Bessarabiens, des Kaukasus und der Steppenräume Zentralasiens –, sodass die Bevölkerung Ende des 19. Jahrhunderts zu mehr als 50% aus ethnischen Nicht-Russ:innen bestand, deren Erstsprachen andere als das Russische waren (vgl. Geyer 2020: 112f.). Dass heute viele dieser Sprachen ausgestorben sind, ist das Resultat einer politisch gewollten Sprachvereinheitlichung zu bürokratischen Zwecken (vgl. Tikhomirova 2022: 222f.). Diese Praxis der sogenannten Russifizierung wurde zu

.....

4 Die Großschreibung von *Indigen* sowie die Ergänzung um *Menschen* ist sprachpolitisch einzuordnen und resultiert aus Aneignungsprozessen eines ursprünglich rassistischen Begriffs (vgl. hierzu Arndt 2022: 203–205).

zaristischen wie zu sowjetischen Zeiten betrieben, wenn auch zu letzteren mit veränderter Intention:

Going beyond mere language usage, however, sovietization aimed to create an entirely new, non-ethnic identity: the new Soviet human being. This new and superior being would be progressive, educated, and scientific, and would, of course, speak Russian [...]. (Weeks 2010: o. S.)

Die Idee von den Sowjetbürger:innen suggerierte eine neue Offenheit für ethnische Vielfalt, die Madina Tlostanova (2020: o. S.) zufolge jedoch inszeniert gewesen ist. Die Sowjetisierung sei maßgeblich mit einer Anpassung an den russischen Lebensstil einhergegangen, meint auch Theodore R. Weeks und konstatiert dennoch, in der UdSSR wurde „ein gewisser Raum [...] immer auch der nicht-russischen Sprache und Kultur eingeräumt“ (Weeks 2010: o. S.). Vom Druck zur Assimilierung sei ebenso die deutsche Minderheit betroffen gewesen, die zu einem großen Teil ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts auf Anwerbung von Europäer:innen unter Kaiserin Katherina II ins Land kam,⁵ um die zuvor eroberten Gebiete zu kolonisieren (vgl. Krieger 2015: 17–23). Ziel dieser Ansiedlung von Russ:innen und von aus dem europäischen Ausland angeworbenen Kolonist:innen sei die Vertreibung „feindlich gesinnter Urbewohner“ (ebd.: 22) gewesen, als die beispielsweise die Krimtatar:innen gegotlen haben (vgl. ebd). Auch Nomad:innenenvölker wie die Baschkir:innen oder Kasach:innen haben unter dieser Politik zu leiden gehabt (vgl. ebd.: 21). Einige Indigene Volksgruppen Sibiriens seien gar gänzlich ausgestorben, weil sie den harten Lebensbedingungen in der Arktis, in die sie deportiert wurden, ausgeliefert gewesen seien (vgl. Tikhomiriva 2020: 223). Rechtfertigung für dieses Prozedere war analog zur westeuropäischen Kolonialpolitik „the othering of non-Russian people, a central component of the colonial violence enacted by the Russian, and later Soviet state“ (Shestakova 2021: o. S.).

.....

5 Bei den schwerpunktmäßig in den 90-er Jahren zugewanderten (Spät-)Aussiedler:innen handelt es sich zum Teil um die Nachkomm:innen dieser damals Angeworbenen aus Deutschland (exemplarisch Krieger 2015).

Trotz dieser hier ausschnitthaft skizzierten historischen Vergangenheit ist eine Zurückhaltung zu beobachten, von einer russischen Kolonialgeschichte auszugehen. Offenkundig wird dies beispielsweise bei Osteuropa-Historiker Dietrich Geyer (2020), dessen Blick auf Russland, wie Anke Hilbrenner feststellt, „nicht mit postkolonialer Theoriebildung konfrontiert“ (Hilbrenner 2022: o. S.) wurde. Doch warum werden Kolonialismus und Russland nicht selbstverständlich zusammen gedacht? Im Folgenden werden vier mögliche Ursachen vorgeschlagen.

Erstens: Die dominante Erzählung zu Sowjetzeiten und ebenso im heutigen Russland ist die einer UdSSR als Vielvölkerstaat, die, da in ihrem Wesen bereits postkolonial, frei von kolonialistischer Schuld sei. So habe diese die Völker der Randgebiete von der Herrschaft des Zarenreichs oder die baltischen Staaten von der Herrschaft Nazi-Deutschlands befreit und nicht etwa besetzt (vgl. Tlostanova 2020: o. S., Saro 2020: 343). Zweitens: Dieses verzerrte Narrativ bringt seitens Russlands zwangsläufig eine kaum vorhandene Auseinandersetzung mit der eigenen kolonialen Geschichte hervor. Madina Tlostanova, die sich selbst erst, seitdem sie ihre Forschung in Schweden betreibt, offiziell als *decolonial researcher* bezeichnet, beklagt dahingehend einen immer noch fehlenden Raum zur Selbstreflexion innerhalb der russischen Wissenschaft (vgl. Tlostanova 2020: o. S.). Drittens: Eine Aufarbeitung der Vergangenheit setzt eine Entkolonialisierung voraus. Aktuell lässt sich jedoch vielmehr eine Dynamik in die entgegengesetzte Richtung beobachten. Die ohnehin prekäre Gesetzeslage für in der Föderation lebende Indigene Personen wird zunehmend verschärft. Etwa durch eine jüngst vollzogene Verfassungsänderung, die deren Lebensrealitäten marginalisiert, indem „the Russian language and the Russian people as ‚state-formational‘“ (Shestakova 2021: o. S.) beschrieben werden. Ein weiteres Beispiel offenbart ein Blick nach Tatarstan, denn die einst autonome Republik hat ihre Souveränität Medienberichten zufolge erst vor Kurzem verloren (vgl. Ackeret 2023). Auch der andauernde Krieg in der Ukraine reiht sich hier ein. Dieser ist „nicht nur nach außen hin, sondern auch im Inneren kolonial“, so Anastasia Tikhomirova, da „vor allem Soldaten aus den nationalen Minderheiten rekrutiert“ (Tikhomirova 2022: 231) werden. Wie also in Anwesenheit einer kolonialen Gegenwart einen transparenten Umgang mit der Vergangenheit finden? Viertens: Diese Vergangenheit hat ihre Ambivalenzen

und unterscheidet sich trotz vieler Parallelen von jener der westeuropäischen Kolonialmächte. Tlostanova bedient sich der Denkfigur des Januskopfes, um die historisch gewachsene Position Russlands zu veranschaulichen. Demnach befinde es sich in der halbperipheren Stellung zwischen Kolonie des Westens und Herrscher:in über die eigenen Kolonisierten (vgl. Tlostanova 2020: o. S.). Trotz seiner Funktion als Unterdrücker:in nimmt es je nach Blickrichtung auch die des:der Unterdrückten ein. Die durch antislawischen Rassismus legitimierte koloniale Ausbeutung Osteuropas – nicht nur Russlands – fand zur NS-Zeit ihren gewaltvollen Höhepunkt, während derer „der slawischen Bevölkerung die Rolle von rassistisch minderwertigen Sklaven zugewiesen“ (Petersen/Panagiotidis 2022: o. S.) wurde. Eine Aufarbeitung jener, so macht es die Historikerin Franziska Davies deutlich, ist in Deutschland bislang kaum erfolgt (vgl. Davies 2022: o. S.). Sie plädiert für eine „Dekolonialisierung des deutschen Blicks auf Osteuropa“ (ebd.), welche die Diversität des Raumes wahrnimmt und die Tradition einer deutschen Russifizierung nicht fortführt (vgl. ebd.). Bereits zu Zeiten des Zarenreichs sei die dort vorherrschende Multiethnizität hierzulande nicht anerkannt und auch später seien die Arbeitskräfte aus der Sowjetunion in der BRD pauschal als *Russen* bezeichnet worden (vgl. ebd.). Während Russ:innen außerhalb der Föderation also von Antislawismus betroffen sind, kommt bei nicht-russischen slawischen Personen hinzu, dass sie im Ausland ebenfalls russifiziert werden und ihnen die postkoloniale Erfahrung damit aberkannt wird. Vor allem für Indigene Russländer:innen⁶ hat das eine doppelte Kolonisierung zur Folge, denn sie sind „the colonized others of the second-rate empire, which is itself intellectually and culturally colonized by the first rate Western capitalist empires of modernity“ (Tlostanova 2015: 268).

Hinter dem homogenisierenden Blick Deutschlands auf den postsowjetischen Teil seiner Gesellschaft verbergen sich demnach koloniale Kontinuitäten historischen Ursprungs. Eine postkoloniale Auseinandersetzung mit jenen würde bedeuten, antislawischen Rassismus vor dem Hintergrund der kolonialen Ausbeutung des sogenannten Ostens anzuerkennen und diesen

.....

6 *Russländer:innen* leitet sich aus der russischen Bezeichnung *россиянские* (*rossiyskiy*) ab, die als Abgrenzung zu *русские* (*russkiy*) all jene Bewohner:innen Russlands meint, die nicht ethnisch russisch sind.

wiederum nicht mit Russland gleichzusetzen. Denn Russifizierung zu betreiben, hat die Wiederholung russisch kolonialer Traditionen zur Folge. Eine Dekolonisierung des deutschen Blicks auf den ehemaligen Sowjetraum kann demnach nur über die Anerkennung des russischen Kolonialismus gelingen. Andernfalls würden Russlands Kolonisierte einer doppelten Russifizierung ausgesetzt und ihre postkolonialen Erfahrungen untergraben. Sie würden mit Madina Tlostanova „in der Sphäre absoluter Differenz platziert und aus der Geschichte und der Moderne eliminiert“⁷ (Tlostanova 2020: o. S.).

3 Der Andere im Anderen – Wolfgang Herrndorfs *Tschick* postkolonial gelesen

Im Jahre 2010 erschienen, hatte *Tschick* von Wolfgang Herrndorf bereits kurze Zeit später die „Schwelle in den Lektürekanon des Deutschunterrichts [...] überwunden und seinen Platz zwischen den ‚Schulklassikern‘ der Gegenwarts-literatur gefunden“ (Standke 2016: 2). Wie die Studie TAMoLi (2016–2019) zeigt, ist der Jugendroman bei Lehrenden wie Lernenden beliebt und wenn es nach Jan Standke geht, werden sich auch zukünftig noch viele Schüler:innen lesend mit den beiden jugendlichen Protagonisten Maik und Tschick in einem geklauten Lada auf einen Roadtrip *gen Osten* begeben (vgl. Standke 2016: 2). Unter diesen Voraussetzungen und mit Blick auf die vorangegangenen Ausführungen erscheint eine kritische Neulektüre sinnvoll. Literaturwissenschaftliche Betrachtungen aus interkultureller und machtkritischer Perspektive, die den Roman hinsichtlich vorurteilsbehafteter Darstellungen untersuchen, liegen durchaus bereits vor und fallen bezüglich ihrer Conclusio recht unterschiedlich aus (vgl. Hoge-Benteler 2015, Osthues 2016, Rösch 2015a, Zierau 2015). Die Urteile reichen von eher unverdächtig (vgl. Hoge-Benteler 2015, Osthues 2016) bis bedenklich, da Vorurteile verstärkt würden (vgl. Rösch 2015a: 29). An die bereits vorliegenden Überlegungen will dieser Beitrag anschließen und sie um eine postkoloniale Perspektive erweitern. Im Vordergrund steht dabei aller-

.....
7 Eigene Übersetzung, im Original: „[...] помещаются в сферу абсолютного различия и изымаются из истории и из модерности.“ (Tlostanova 2020)

dings nicht, ein Urteil herauszubilden, demnach „Tschick ein problematischer, ein russlandfeindlicher Text“ (Hoge-Benteler 2015: 38) ist oder nicht. Bedenkliche Darstellungen werden weniger hinsichtlich ihrer Aussageabsicht befragt. Ziel ist vielmehr die Entlarvung kolonialer Logiken auf textueller Ebene, um weiterführende Überlegungen für eine Didaktisierung anstellen zu können, die eine Fortschreibung rassistischer Ressentiments zu verhindern vermag und im besten Fall sogar Perspektiven für den Abbau derselben im gesellschaftlichen Miteinander eröffnen kann.

Möglich wird das im Rekurs auf Magdalena Kißling, die mit der Entwicklung eines diskursanalytischen Texterschließungsverfahrens für den Literaturunterricht „eine Grundlage für eine postkoloniale Interpretation und Didaktisierung gelegt hat“ (Becker/Kofer 2022: 70). Davon ausgehend, dass Literatur „sich nicht jenseits dominanter Diskurse“ (Kißling 2020: 120) bewegt, gelingt es damit, „Textimmanenz zu überschreiten“ (ebd.: 126), ohne „die Spezifik literarischer Ästhetik“ (ebd.: 125) zu vernachlässigen und so mit dem Text verwobene ideologische Argumentationsmuster als solche sichtbar zu machen. Ein derartiger Zugang zu Literatur entledigt diese ihres vermeintlich qua Natur unverdächtigem Status, da er sie nicht außerhalb historisch gewachsener und gesellschaftlicher Strukturen verortet. So kann Boris Hoge-Benteler, der sich in seiner Forschung dezidiert mit Russlandkonstruktionen in deutschen Erzähltexten auseinandersetzt (vgl. Hoge 2012), fremdkulturelle Zuschreibungen in *Tschick* deshalb als unproblematisch einstufen, weil er sie vollends als literarische Konstrukte begreift (vgl. Hoge-Benteler 2015: 38). Deutlich werde diese Konstruiertheit in der Überzeichnung, in der sich jene Zuschreibungen auflösen, da sie ad absurdum geführt würden. Ein Beispiel dafür sieht er darin, dass die Figur Tschick als „russisch mongolisch-deutsch-russlanddeutsch-rumäniendeutsch-rumänisch-jüdische[s] Gemisch mit ‚Zigeuner‘-Einschlägen“ (ebd.) gezeichnet werde und sich der Festlegbarkeit auf die russische Herkunft somit entziehe (vgl. ebd.). Russlandbezogene Fremdbilder würden demnach nicht aktualisiert (vgl. ebd.: 41), da der „kulturell Fremde als Mittel zum Zweck der Alltagsflucht [fungiert]“ (ebd.: 39) und vom „Fremdbildkonstrukteur Maik“ (ebd.: 38) entworfen werde.

Im Folgenden soll eine Lesart vorgeschlagen werden, die Maik nicht als ausschließlich textimmanente Erzählinstanz begreift, sondern auch als eine,

„mit der eine ethnische Markierung [...] einhergeht“ (Kißling 2020: 132). Im Zusammenhang mit der postkolonialen Diskursanalyse schlägt Kißling eine Untersuchung entlang von vier Aspekten vor; einer davon ist die Perspektivenstruktur (vgl. ebd.: 322). Im Gegensatz zu Verfechter:innen von Verfahren, die sich auf die Textstruktur beschränken und von einer neutralen Erzählinstanz ausgehen, steht bei ihr hierbei die Analyse der Erzählstimme im Sinne eines situierten Sprechens im Fokus (vgl. ebd.: 131 und 324). Mit dieser Herangehensweise lässt sich Maik als ein Erzähler beschreiben, der den eurozentrischen, deutsch-kolonialen, homogenisierenden Blick auf *die Russen* reproduziert und der die Festlegung Tschicks auf die russische Herkunft durch unzuverlässiges Erzählen somit nicht verhindert, sondern jenen durch kulturell markiertes Erzählen überhaupt erst in die Nähe dieser rückt. Andrej Tschichatschows Erstsprache sei Russisch, so wird es durch die Figurenrede des Lehrers Wagenbach vermittelt, der den Schüler an seinem ersten Tag in der neuen Klasse vorstellt (vgl. Herrndorf 2010: 45). Inwieweit das wirklich zutrifft, bleibt offen, denn nur neunzig Prozent dessen, was die Lehrkraft über Tschick preisgibt, entspreche der Wahrheit, so wird es diesem in den Mund gelegt (vgl. ebd.). Als Sprecher des Russischen machen ihn aus Sicht der Erzählinstanz darüber hinaus sein „ganz komische[r] Akzent“ (ebd.: 44) oder sein Gesang auf Russisch (vgl. ebd.: 76) identifizierbar. Die russische Sprache und sein russisch klingender Name („wie wir an seinem Namen bereits unschwer erkennen“ (ebd.: 44; [Rede Wagenbach])) markieren Tschick somit bereits zu Beginn des Romans als Russen. Auch wenn dieser Marker im Verlauf der Handlung und mit der damit einhergehenden wachsenden Freundschaft zwischen den Protagonisten in den Hintergrund tritt, so bleibt die ethnische Zuordnung durch die Erzählinstanz dennoch bestehen, wie folgender Kommentar zeigt: „Er schrammte aus der Parklücke, und ich drückte und presste den Ball in meiner Hand und konnte es nicht fassen. Russen, dachte ich.“ (ebd.: 102) Obwohl Maik um den Aussiedler-Status seines neuen Freundes wissen will („Deutsch für Aussiedler, zweite Lektion“, (ebd.: 129)), auf den er offenbar von seinem Geschichtslehrer aufmerksam gemacht wird („Unser Freund Andrej kommt aus einer deutschstämmigen Familie [...]“, (ebd.: 45)), gibt er sich dennoch irritiert darüber, dass seine Familie von überall herkommen soll („Ich denk, du kommst aus Russland?“, (ebd.: 97)). Die

komplexe Herkunftsgeschichte ist nicht kompatibel mit seinen Vorannahmen und wird somit als wenig glaubhaft verworfen („Was bist du denn jetzt eigentlich? Russe? Oder Walacheier oder was?“, „Kippe am Arsch. Ich glaub dir kein Wort“, (ebd.: 98 und 99)). Unglaublich erscheint diese jedoch nur vor dem Hintergrund der deutschen Russifizierung einer multiethnischen Bevölkerung, wie Davies (2022) sie beschreibt. Denn bei genauer Betrachtung ergibt das Mosaik von der Familiengeschichte, das sich in Tschicks Figurenrede zeigt, lediglich für den erzählenden Maik kein zusammenhängendes Bild. Bei diesem ist hängen geblieben, dass jener zwar aus dem in Russland liegenden Rostow sei, es sich bei seinen Verwandten aber um eine zweifelhafte Kombination aus Angehörigen verschiedenster Volksgruppen handle: „Wolgadeutsche. Volksdeutsche. Und Banater Schwaben, Walachen, jüdische Zigeuner“ (Herrndorf 2010: 98). Was für ihn klingt wie ausgedacht („Walachei gibt's nicht.“ (ebd.: 98)), hat seine geografische Heimat in Rumänien, in die es auch einst die Banater Schwaben verschlagen hat – eine deutsche Minderheit, die im 18. Jahrhundert ins rumänische Banat auswanderte und von denen viele schwerpunktmäßig in den 90-ern als (Spät-)Aussiedler:innen nach Deutschland kamen, jedoch nicht zwangsläufig auf direktem Wege (vgl. Sebaux 2019: 56–61). Einige der Rumäniendeutschen wurden nach 1945 zur Zwangsarbeit in die Sowjetunion deportiert (vgl. ebd.: 58f.). Ein Schicksal, das so ähnlich auch viele Wolgadeutsche ereilte, von denen Tschick ebenso abstammen will. Die Gruppe Russlanddeutscher, die im selben Jahrhundert begann, an der Wolga zu siedeln, wurde gleichermaßen Opfer von Deportationen, nachdem ihre 1924 gegründete ASSR (Sozialistische Sowjetrepublik der Wolgadeutschen) abgeschafft wurde (vgl. Panagiotidis 2019: 16–18). Auch sie und ihre Nachkommen befinden sich unter den zugewanderten (Spät-)Aussiedler:innen in Deutschland (vgl. ebd.). Bei Volksdeutschen wiederum handelt es sich um eine Fremdbenennung durch die Nationalsozialist:innen (vgl. Petersen 2019: 5). Alle Deutschstämmigen, die im Zuge der Kampagne *Heim ins Reich* nach Deutschland gebracht und für die NS-Politik instrumentalisiert wurden, fielen unter diese Bezeichnung (vgl. ebd.). Dass Tschick mit Volksdeutschen verwandt sei, sagt also nur aus, dass rumänien- oder russlanddeutsche Familienangehörige bzw. Vorfahr:innen von ihm sich während des Krieges – ob freiwillig oder gezwungenermaßen – in Deutschland aufhielten. Neben deut-

schen Minderheiten war die ehemalige Sowjetunion selbstverständlich auch die Heimat zahlreicher Menschen jüdischen Glaubens, von denen viele als sogenannte Kontingentgeflüchtete ihren Weg in die Bundesrepublik fanden und die heute den mit Abstand größten Teil der jüdischen Gemeinde ausmachen (vgl. Panagiotidis 2021: 17). Außerdem sind nicht zuletzt in Ost- und Südosteuropa die meisten aller Rom:nja zu Hause, die verschiedensten Konfessionen angehören (vgl. Engbring-Romang 2014: o. S.). Diskursiv betrachtet ist es ist also durchaus denkbar, dass in Tschicks Familie Migrationserfahrungen aufeinandertreffen, die auf die beschriebenen Gruppen zurückzuführen sind. In Panagiotidis Studie wird deutlich, dass Familien von (Spät-)Aussiedler:innen und Kontingentgeflüchteten nicht selten ethnisch gemischt sind (vgl. Panagiotidis 2021: 125). Viele postsowjetische Migrant:innen seien nicht als *Russen* nach Deutschland gekommen, sondern erst hier zu welchen gemacht worden (vgl. ebd.: 141). Dass der Gebrauch des Russischen nicht zwangsläufig ein Indiz für die Zugehörigkeit zur russischen Ethnie ist, sondern ebenso ein Produkt des russischen Kolonialismus und der damit einhergehenden Russifizierung sein kann, entzieht sich demgemäß der Wahrnehmung der deutschen Gesellschaft.

Diese Dynamik zeigt sich auch bei Herrndorf. So wird Tschick aufgrund von Faktoren, denen ebenso Russifizierungsprozesse zugrunde liegen könnten, auf der Textebene als *Russe* markiert und seine eigentliche hybride Identität bleibt verborgen. Die gesellschaftliche Situierung der Erzählinstanz erlaubt ihre Entschlüsselung nicht und die russifizierte Figur erfährt keine Fokalisierung und damit keine Stimme, mit der sie für sich selbst sprechen könnte. Tschicks Herkunft konstituiert sich somit im Sprechen anderer über ihn. Die Bezeichnung als *Russe* vollzieht sich in den vom Erzähler Maik entworfenen Aussagen anderer sowie in dessen Kommentaren und zwar zumeist in Verbindung mit negativen oder diffamierenden Attributen („Russenmafia“, „assige, besoffene Russen“, „der letzte Russenarsch“, „Russenschwuchtel“, „Scheißrussen“, „asi-ger [sic] Russenfreund“, (Herrndorf 2010: 48, 52, 92, 151, 186, 228)), woran deutlich wird, dass Herrndorf sie nicht als wertfreie Beschreibung eines Staatsbürgers der Russischen Föderation gebraucht, sondern auf koloniale Diskurse Bezug nimmt. Taucht der Ausdruck in der Figurenrede Tschicks auf, dann

lediglich in Form einer Aneignung der diskriminierenden Bezeichnung im Sinne von *reclaiming*⁸.

Du bist nicht eingeladen! Na und? Ich bin auch nicht eingeladen. Und weißt du, warum? Logisch, der Russenarsch ist nicht eingeladen. Aber weißt du, warum du nicht eingeladen bist? [...] Der Grund ist: Es gibt überhaupt keinen Grund, dich einzuladen. Du fällst nicht auf. Du musst auffallen, Mann. (ebd.: 89)

Die Selbstbezeichnung als *Russenarsch* ist hier weniger als ein Ausdruck von Identifikation zu verstehen, sondern vielmehr als Umgang mit der von außen auferlegten Rolle, und offenbart so die gesellschaftliche Positionierung Tschicks, die sich auch in der innerdiegetischen Figurenzeichnung widerspiegelt. Kißling empfiehlt, diese hinsichtlich ihrer Repräsentationsverhältnisse zu untersuchen, um Schieflagen und stereotypische Darstellungen zu entlarven (vgl. Kißling 2020: 322). Die hier zitierte Figurenrede kann sinnbildlich für die asymmetrische Zeichnung der beiden Protagonisten gelesen werden. Während Maik als komplexes Individuum mit Möglichkeiten zum Wachstum präsent ist, wird sein Freund als entindividualisierter Vertreter einer Gruppe – die der *Anderen* – gezeichnet. Letzterer durchläuft keinen Entwicklungsprozess, seine Geschichte hört dort auf, wo sie beginnt („Tschick musste im Heim bleiben, wo er eh schon war [...]“, (Herrndorf 2010: 236)). Maik hingegen kann sich aus seiner Außenseiterposition befreien, da diese individuellen Ursprungs ist. Sein kriminelles Sommerabenteuer holt ihn aus seiner Unsichtbarkeit heraus, während für Tschick keine dahingehende Entwicklung vorgesehen ist – er fungiert lediglich kurzzeitig als *Gatekeeper*⁹ zur Kriminalität.

-
- 8 *Reclaiming* meint die Transformation diskriminierender Begriffe zu solchen der Selbstbezeichnung, um sie zu entkräften.
 - 9 Der Begriff *Gatekeeper* wird hier analog zu der in der empirischen Forschung üblichen Verwendung genutzt und meint den:die Türhüter:in, ohne den:die der Zutritt in ein bestimmtes Feld nicht möglich ist (exemplarisch Wolff 2000: 342). In diesem Fall ist es das kriminelle Feld, das für den erzählenden Maik erst durch die dahingehend instrumentalisierte Figur Tschick zugänglich wird.

Victor I. Stoichita stellt für die westeuropäische Malerei der Alten Meister fest, dass die Darstellungen von *Anderen*, also nicht westeuropäisch aussehenden Figuren, nicht etwa mit der Absicht einherging, das *Andere* zu präsentieren, sondern mit der, eine Kontrastfolie für das *Eigene* zu erschaffen (vgl. Stoichita 2019: 7–42). Die *Anderen* dienen damit der Hervorhebung der eigentlichen Protagonist:innen des Werkes. In Übertragung auf Herrndorfs Roman kann festgehalten werden: Tschick kommt die narratologische Funktion zu, Maik zu Sichtbarkeit zu verhelfen. Vor diesem Hintergrund ist sein Austreten aus der Erzählung, nachdem dieser Dienst vollbracht ist, nur folgerichtig. Zur Verdeutlichung dieser Funktion greift der Text auf die Verschränkung klassistischer und antislawischer Stereotype zurück. Tschick wird im Kontrast zum reichen, gutbürgerlichen, (auch wenn vernachlässigten) Maik als schmutzig, immerzu betrunken, verwahrlost, erbärmlich gekleidet („unförmige Schuhe, die aussahen wie tote Ratten“, (Herrndorf 2010: 42)) und mit einem Hang zur Kriminalität gezeichnet. Kißling beschreibt dieses Vorgehen als rhetorisches Stilmittel zur „Instrumentalisierung Schwarzer Figuren resp. Figures of Color für die Entwicklung der *histoire*“ (Kißling 2020: 323) und bezeichnet es mit Toni Morrison als die Ökonomie der Stereotype (vgl. ebd.). Dieses stilistische Verfahren „allows the writer a quick and easy image“ (Morrison 1992: 52) und so „werden klischeehafte Vorstellungen aktiviert und darüber tradiert, ohne dass sie selbst zum Gegenstand der Reflexion werden“ (Kißling 2020: 128). In Tschicks Fall führt die erzähltechnische Abkürzung nicht nur implizit zur Reproduktion von antislawischem Rassismus, sie wiederholt ebenso Praktiken der Russifizierung auf der Darstellungsebene. Die Markierung als *Russen* braucht es, um ihn mit bestimmten der Entwicklung des Geschehens dienlichen Fähigkeiten ausstatten zu können, die eben jenem zugeschrieben werden. Das hat mit Tlostanova seine Platzierung „in der Sphäre absoluter Differenz“ (Tlostanova 2020: o. S.) zur Folge. Denn die homogenisierende Rhetorik, die über die Erzählinstanz implizit in die Textwelt einzieht, wiederholt russisch-koloniale Logik und macht Tschick zur doppelt russifizierten Figur, zum *Anderem im Anderen*. Diese Wiederholung zeigt sich auch in etlichen Ausdrücken wie „Scheißmongole“ (Herrndorf 2010: 49), „Mongolengesicht“ (ebd.: 76) oder „Mongolenschlitze“ (ebd.: 129), die auf russisch-koloniale Diskursmuster zurückgreifen und somit zur Fortschreibung des „othering of

non-Russian people“ (Shestakova 2021: o.S.) aufgrund ihrer „Asiatic faces“ (ebd.) beitragen. Von seinem Mitschüler wird Andrej Tschichatschow als Russe und gleichzeitig als Abweichung von einem Russen gelesen. Deutlich wird dies bereits zu Beginn des Romans, wenn die Erzählinstanz zunächst von der Feststellung, „Er war ein Russe [...]“ (Herrndorf 2010: 42) und kurz darauf von der Beobachtung, „Sah aus wie ein Mongole [...]“ (ebd.), berichtet. Entspräche Tschicks phänotypische Erscheinung Maiks Vorstellung eines Russen, bedürfte jene schließlich keiner gesonderten (diffamierenden) Erwähnung. Die mit diesem scheinbaren Widerspruch einhergehende Erfahrung bleibt ungreifbar, da die Stimmlosigkeit des *Anderen* „multiple Erfahrungsweisen (z. B. Rassismuserfahrungen)“ (Kißling 2020: 323) weitestgehend exkludiert.

4 **Machtkritischer Literaturunterricht: Alina Bronskys Und du kommst auch drin vor vergleichend lesen**

Zur „Identifizierung kolonialer und rassistischer Diskurse auf der Textebene“ (Kißling 2020: 320) im Literaturunterricht schlägt Magdalena Kißling die Hinzunahme von informellem Zusatzmaterial vor, das Themen wie den deutschen Kolonialismus und Rassismus aufgreift (vgl. ebd.: 320f.). Da anti-slawischer Rassismus ebenso eine Lücke in der Antirassismus-Debatte darstellt wie der deutsche Kolonialismus in Osteuropa und der russische Kolonialismus im Postkolonialismus-Diskurs, dürfte sich die Beschaffung entsprechenden Materials aktuell noch schwierig gestalten. Um einen kritischen Umgang mit dem Text dennoch ermöglichen zu können, wird im Folgenden der Vorschlag unterbreitet, *Tschick* mit Ausschnitten aus einem weiteren Jugendroman, Alina Bronskys *Und du kommst auch drin vor*, zu vergleichen. Bei dem Lektürevergleich handelt es sich um ein Verfahren, das mit dem *konstellativen Lesen* (vgl. Schößler 2012) innerhalb der Literaturwissenschaft längst für die postkoloniale Texterschließung fruchtbar gemacht wurde. Didaktisch sei es laut Kaspar H. Spinner jedoch noch wenig erforscht – vor allem bezüglich Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Spinner 2021: 1). Heidi Rösch empfiehlt das vergleichende Lesen im Kontext von machtkritischem Unterricht und plädiert dezidiert für die Anwendung im Zusammenhang mit *Tschick* (vgl. Rösch 2015b: 55f.). Sie

schlägt unter anderem vor, einen Text mit umgekehrter Erzählperspektive – also einen, der einem „gesellschaftlich Ausgegrenzten“ (ebd.: 56) Stimme verleiht – zum Vergleich heranzuziehen, um rassistische Diskursmuster sichtbar zu machen.

Im Kontrast zu Röschs Empfehlung wird hier die Gegenüberstellung zweier Lektüren vorgeschlagen, die sich in Bezug auf Erzählstimme und Figurenzeichnung ähneln. Anhand ausgewählter Ausschnitte wird exemplarisch vorgeführt, dass auch ein derartiger Vergleich die Möglichkeit eröffnet, dem Werk inhärente rassistische Logiken offen zu legen. Darüber hinaus birgt die Konfrontation mit Bronskys Jugendroman das spezifische Potenzial, den textimmanenten russifizierenden Blick in *Tschick* zu entlarven. Jener weist insofern Ähnlichkeiten mit dem Herrndorfs auf, als das auch hier die Freundschaft zweier Jugendlicher in der Adoleszenz den Rahmen der Narration bildet. Mit der Erzählerin Kim Josephine verschafft sich eine vergleichbar situierte Stimme wie die Maiks Gehör. Deren Freundin Petrowna hingegen steht *Tschick* sowohl mit Blick auf die außerliterarische gesellschaftliche Positionierung als auch auf die Figurenzeichnung und Repräsentation innerhalb der Diegese nahe. So fungiert sie beispielsweise ebenfalls zugunsten der Entwicklung der *histoire* als *Gatekeeperin* zum kriminellen Abenteuer. Es ist nicht nur ihre Idee, die Abwesenheit der Autorin Leah Eriksson, über die Kim unbedingt mehr erfahren will, für einen Einbruch zu nutzen, sie bringt auch die nötigen Fähigkeiten mit, um den beiden Freundinnen Zugang zur Wohnung zu verschaffen (vgl. Bronsky 2017: 99). Ebenso wie bei *Tschick* wird der Eindruck einer komplexen Herkunftsgeschichte vermittelt, über die die Erzählinstanz jedoch lediglich unzuverlässige Oberflächlichkeiten mitzuteilen im Stande ist. In der Figurenrede Petrownas fällt die Selbstbezeichnung „Asiatin“ (ebd.: 88), weitere Erzählkommentare und wiedergegebene Sprechakte entwerfen eine Familie, die kirgisische, türkische, indische und aserbajdschanische Einflüsse vereint. Neben dem „kirgisischen Dorf“ (ebd.: 20), aus dem ihre Eltern nach Deutschland gekommen sein sollen, deutet auch ihr Rufname auf postsowjetische Migrationserfahrung hin. Bei *Petrowna*, wie Kims Freundin genannt werden will, handelt es sich um ein Patronym mit russischsprachigem Suffix, das in der Sowjetunion seinen offiziellen Platz zwischen Vor- und Nachnamen fand und es in vielen ehemaligen Staaten immer noch tut. Obwohl die Figur

Petrowna also Anlass zur Russifizierung bietet – und darin liegt der maßgebliche Unterschied zu *Tschick* –, wird sie textseitig an keiner Stelle in die Nähe des Russischen gerückt. Deshalb hat die Gegenüberstellung der beiden Darstellungen das Potenzial, sichtbar zu machen, dass die Figur Tschick *zum Russen gemacht* wird.

Die beiden hier zum Vergleich vorgeschlagenen Roman auszüge lenken den Fokus auf die Nebenfigur Alicia, bei der es sich um die neue Partnerin des Vaters der Erzählerin handelt und die als Verbündete Petrownas gelesen werden kann. Mithilfe ihrer Präsenz vermag Bronskys Text die Situiertheit der Erzählperspektive offenzulegen und den Blick auf Erfahrungsweisen zu lenken, die anderenfalls exkludiert blieben.

In folgendem Ausschnitt ist Alicia zwar abwesend, Petrowna erfährt hier jedoch zum ersten Mal von ihrer Existenz, als sie ihre Freundin fragt:

„Und was gibt's Neues?“

„Ich war bei meinem Vater. Er hat eine Schwarze.“

„Wie meinst du das?“

„Eine Frau mit dunkler Haut. Heißt Alicia.“

„Und?“, fragte Petrowna. „Noch nie eine Schwarze gesehen?“

„Nicht so direkt bei mir zu Hause.“

„Es war auch nicht dein Zuhause. Und was ist mit Amelie?“

Da musste ich mich kurz im Nacken kratzen. Amelie saß in der Schule hinter mir und gab mir immer wieder was von den rohen Möhren ab, die ihre kenianische Mutter ihr jeden Morgen für die Schule schnippte. Manchmal besuchte sie mich, wenn Petrowna gerade keine Zeit hatte, mit mir rumzuhängen.

„Amelie zählt nicht“, sagte ich. „Die kenne ich ewig. Diese Frau hat was mit meinem Vater.“

„Dann sag es auch so und fang nicht mit ihrer Hautfarbe an.“

„Du bist eine Korinthenkackerin.“

„Und du eine Rassistin.“

„Lass stecken, Petrowna. Stell dir vor, ich krieg ein afrikanisches Geschwisterchen.“

(Bronsky 2017: 34)

Auch wenn die rassistische Haltung der Erzählerin durch Petrownas Intervention nicht durchbrochen wird, wird sie als solche sicht- und damit anfechtbar. Textseitig wird hier eine Normalisierung rassistischer Logik unterbunden. Da derartige Konstruktionen bei Herrndorf fehlen und seine Nebenfiguren vielmehr zur Aufrechterhaltung der dominanten Perspektive beitragen, kann der Vergleich mit Bronskys Romanauszug ermöglichen, die Erzählstimme in *Tschick* als von kolonialen Kontinuitäten geprägt zu identifizieren. Im Literaturunterricht empfiehlt es sich, die Nebenfiguren als Verbündete Maiks erkenntlich zu machen und danach zu fragen, inwiefern sich der Roman und seine Wirkung verändern würden, wenn auch Tschick Figuren mit vergleichbarer Erfahrung oder *Allys*¹⁰ zur Seite stünden. Was wäre, wenn neben Isa noch eine weitere Person auf der Müllkippe zugegen wäre, die bei den gegen Tschick gerichteten diskriminierenden Beleidigungen wie „Russenschwuchtel“ (Herrndorf 2010: 151) und „Scheißkanake“ (ebd.: 152) einschreiten könnte?

Um spezifisch die russifizierende Erzählweise Herrndorfs sichtbar zu machen, bietet sich die Gegenüberstellung eines Ausschnitts an, in dem Petrowna ihre Freundin zu deren Vater begleitet und dort Alicia begegnet:

„Ich bin die beste Freundin Ihrer Stieftochter“, sagte sie. „Ich heiße Petrowna.“

„Das ist doch kein richtiger Name“, sagte Alicia. Vermutlich war sie irritiert, dass sie nun als meine Stiefmutter galt.

„Sondern?“ Petrowna zog eine Augenbraue hoch.

„Ein Vatersname.“ Für einen Moment vergaß Alicia sogar, ihren Bauch zu streicheln. „Der Name, den man in manchen Ländern zusätzlich zum Vornamen bekommt. Der wird aus dem Vornamen des Vaters gebildet. Heißt dein Vater Peter?“

„Was für eine Überraschung“, sagte Petrowna. „Ich habe nicht damit gerechnet, dass sich hier jemand mit so was auskennt.“

„Woher kommst du?“, fragte Alicia.

.....

10 Als *Allys* werden Verbündete von Diskriminierten bezeichnet, die selbst nicht von der entsprechenden Diskriminierungsform betroffen sind.

„Aus Berlin“, sagte Petrowna. „Und du?“
„Aus Stuttgart.“
Und sie lächelten sich an.
(Bronsky 2017: 89)

Petrownas namentliche Vorstellung führt hier nicht zur Markierung als russisch und darin zeigt sich ein wesentlicher Unterschied zu Herrndorfs Erzählweise. Im Literaturunterricht kann mit dem Vergleich dieser Szene eine alternative Rhetorik aufgezeigt und der Banalisierung von Russifizierung, zu der die ausschließliche Lektüre von *Tschick* führen kann, somit entgegenwirkt werden. Statt zu russifizieren, gelingt Bronsky der Einzug von Wissen über die Namenspolitik im nicht weiter definierten (ehemaligen) postsowjetischem Raum. Denn mithilfe der *Ally*-Figur werden innerhalb der Figurenrede Erfahrungsweisen verhandelt, die sich dem Horizont der Erzählstimme eigentlich entziehen. Dass dieser Horizont begrenzt ist, wird im oben aufgeführten Textausschnitt an folgendem Kommentar deutlich: „Vermutlich war sie irritiert, dass sie nun als meine Stiefmutter galt.“ (Bronsky 2017: 89) Alicias Irritation über Petrownas Namen wird von Kim fehlgedeutet und auf den Umstand bezogen, dass Petrowna Alicia als Kims Stiefmutter bezeichnet. Dadurch wird hier sichtbar, dass die Erzählende die tatsächliche Tragweite der Situation nicht zu erkennen im Stande ist. Auch wenn subtiler, wird ebenfalls in der überraschten Figurenrede Petrownas („dass sich hier jemand mit so was auskennt“, (ebd.)) auf die Situierung der Erzählstimme hingewiesen. Das *hier* in dieser Aussage kann sich sowohl auf Kims Familie als auch in der Funktion eines Metakommentars auf die Textwelt berufen und weniger Alicia als den:die fiktive:n Leser:in adressieren.

Die Präsenz der Verbündeten dient also nicht der Perspektiverweiterung der Erzählinstanz, sondern der Markierung ihres durch ihre Situierung bedingten Horizonts. Da sich die Erzählstimme in *Tschick* nicht auf die gleiche Weise exponiert, kann der Vergleich als Verfahren im Unterricht ermöglichen, sie dennoch als situiert zu erkennen und gleichzeitig alternative Sichtweisen aufzuzeigen.

5 Fazit

Wie die exemplarischen Ergebnisse der Analyse *Tschicks* nach dem Vorbild der postkolonialen Diskursanalyse nach Kißling (2020) zeigen konnten, besteht die Notwendigkeit, literarische Gegenstände der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur mit Bezug zum postsowjetischen Raum kritisch neu zu lesen und hinsichtlich antislawistischer, russifizierender und russisch-kolonialer Argumentationslogiken zu untersuchen. Beim Einsatz von Herrndorfs Jugendroman ist ein rassismussensibler Deutschunterricht sodann in der Verantwortung, entsprechende Diskurszitate sichtbar zu machen und didaktisch zu fokussieren, was textseitig nicht reflektiert wird. Andernfalls besteht die Gefahr einer Aktualisierung und Tradierung antislawistischer Ressentiments und des kolonialen Blicks auf einen homogenisierten Osten, der sich auf jenen Teil der deutschen Gesellschaft und Schüler:innenschaft überträgt, der von postsowjetischer Migrationserfahrung geprägt ist. Es konnte aufgezeigt werden, dass dies die Reproduktion russisch-kolonialer Kontinuitäten impliziert. Daraus wiederum resultiert das Potenzial, jene zu verletzen, die kolonialistischen Strukturen Russlands ausgesetzt waren oder sind. Eine Missachtung der kolonial-rassistischen Diskursmuster kann neben mehrdimensionalen Verletzungsgefahren und der Ignoranz gegenüber bestimmten Lebensrealitäten die Bedrohung durch Stereotypen zur Folge haben. Schüler:innen aus Familien mit postsowjetischer Erfahrung könnten der Angst ausgesetzt werden, die in *Tschick* aufgerufenen Stereotype zu erfüllen, die mit Steele und Aronson (1995) dazu führen kann, jene unwillentlich tatsächlich zu bestätigen.

Nur unter der Voraussetzung eines diesbezüglich sensiblen Umgangs ist der Einsatz von Herrndorfs Jugendroman nicht ausschließlich etwas für „die Maiks“, sondern auch „für die Tschicks in unserer Gesellschaft“ (Rösch 2015b: 54) und kann literarisches wie ethisches Lernen fördern. Mit dem vergleichenden Lesen steht eine Möglichkeit zur Verfügung, eine Begegnung mit der Lektüre zu evozieren, die eine kritische Auseinandersetzung mit dem Werk erlaubt und für rassistische und russifizierende Strukturen innerhalb der Gesellschaft sensibilisiert. Darin liegt das Potenzial, die Funktion von Literatur, einen „geschützten Erfahrungsraum an[zu]bieten, in dem Wahrnehmungs-,

Deutungs-, Urteils-, und Handlungskompetenz erprobt“ (Zimmermann 2021: 345) werden können, zu stützen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

BRONSKY, ALINA (2017): *Und du kommst auch drin vor*. München: dtv.

HERRNDORF, WOLFGANG (2010): *Tschick*. Berlin: Rowohlt.

Sekundärliteratur

ACKERET, MARKUS (2023): „Tatarstan verliert die Souveränität – der Kreml duldet immer weniger regionale Eigenständigkeit“. In: *Neue Züricher Zeitung* (6. Februar). Online verfügbar unter <https://www.nzz.ch/international/russland-der-kreml-bringt-auch-tatarstan-auf-linie-ld.1724452> (letzter Zugriff: 19.03.2023).

ARNDT, SUSAN (2022): *Rassistisches Erbe. Wie wir mit der kolonialen Vergangenheit unserer Sprache umgehen*. Berlin: Dudenverlag.

BECKER, KARINA/KOFER, MARTINA (2022): „Zur Intersektionalität von Gender und Race“. In: Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hg.): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum, S. 69–83.

BMI (2022): „Gesamtzahl der offiziell gezählten Kriegsflüchtlinge aus der Ukraine in Deutschland bis August 2022 (Stand: 21. August)“. Online verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1294820/umfrage/kriegsfluechtlinge-aus-der-ukraine-in-deutschland/> (letzter Zugriff: 10.01.2023).

DAVIES, FRANZISKA (2022): „Analyse: Deutschland, die Ukraine, Russland und das Erbe des deutschen Kolonialismus in Osteuropa“. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/europa/ukraine-analysen/nr-266/507511/analyse-deutschland-die-ukraine-russland-und-das-erbe-des-deutschen-kolonialismus-in-osteuropa/> (letzter Zugriff: 28.03.2023).

- DIETRICH, ANETTE/STROHSCHNEIN, JULIANE (2011): „Kolonialismus“. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard (Hg.): *(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast, S. 114–120.
- ENGBRING-ROMANG, UDO (2014): „Ein unbekanntes Volk? Daten, Fakten und Zahlen. Zur Geschichte und Gegenwart der Sinti und Roma in Europa“. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/europa/sinti-und-roma-in-europa/179536/ein-unbekanntes-volk-daten-fakten-und-zahlen> (letzter Zugriff: 30.03.2023).
- GEYER, DIETRICH (2020): *Das russische Imperium. Von den Romanows bis zum Ende der Sowjetunion*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- GÖTTSCHE, DIRK/DUNKER, AXEL/DÜRBECK, GABRIELE (Hg.) (2017): *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- HILBRENNER, ANKE (2022), „Rezension zu: Geyer, Dietrich: Das russische Imperium. Von den Romanows bis zum Ende der Sowjetunion“. Online verfügbar unter www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-94572 (letzter Zugriff: 23.03.2023).
- HÖGE-BENTELER, BORIS (2015): „Metakonstruktion. Zu Möglichkeiten des Umgangs mit problematischen Russland-/Russendarstellungen in der jüngsten deutschen Erzählliteratur am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs Roman Tschick“. In: *Kjle&m* 67 (2), S. 26–32.
- HÖGE, BORIS (2012): *Schreiben über Russland. Die Konstruktion von Raum, Geschichte und kultureller Identität in deutschen Erzähltexten*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- KIßLING, MAGDALENA (2020): *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Bielefeld: Aisthesis.
- KMK (2023): „Gesamtzahl der an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland aufgenommenen geflüchteten Kinder und Jugendlichen aus der Ukraine (jeweiliger Stand von der 12. bis zur 50. Kalenderwoche; 21. März bis 18. Dezember 2022)“. Online verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1308090/umfrage/gefluechtete-kinder-und-jugendliche-aus-der-ukraine-an-deutschen-schulen/> (letzter Zugriff: 10.01.2023).
- KRIEGER, VIKTOR (2015): *Kolonisten, Sowjetdeutsche, Aussiedler. Eine Geschichte der Russlanddeutschen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- LAGODINSKY, SERGEY (2020): „Vorwort“. In: Panagiotidis, Jannis (2021): *Postsowjetische Migration in Deutschland. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–12.

- LIPP, ALINA [neuesausrussland] (o. D.), [Instagram-Profil]. Online verfügbar unter <https://www.instagram.com/neuesausrussland> (letzter Zugriff: 25.03.2023).
- MARKS, STEVEN G. (1991): *Road to Power. Trans-Siberian Railroad and the Colonization of Asian Russia*. New York: Cornell University Press.
- MORRISON, TONI (1992): *Playing in the Dark. Whiteness and the Literary Imagination*. New York: Vintage Books.
- [o. A.] (2022), „Livestream Quorum Chat: Was für eine Kultur können und wollen wir weitergeben?“. Online verfügbar unter <https://www.initiative-quorum.org/de/veranstaltungen/quorum-chat/details/was-fuer-eine-kultur-wollen-und-koennen-wir-weitergeben.html> (letzter Zugriff: 30.03.2023).
- OSTERHAMMEL, JÜRGEN/JANSEN, JAN C. (2012): *Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen*. 7. Auflage. München: C.H. Beck.
- OSTHUES, JULIAN (2016): „Wieder hacke, Iwan?“ Interkulturelle Perspektiven auf Adoleszenz am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs *Tschick*. In: Standke, Jan (Hg.): *Wolfgang Herrndorf lesen*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 65–80.
- PANAGIOTIDIS, JANNIS (2021): *Postsowjetische Migration in Deutschland. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- PANAGIOTIDIS, JANNIS (2019): „Geschichte der Russlanddeutschen“. In: *Informationen zur politischen Bildung* 340 (2), S. 16–19.
- PETER, IRINA (2022), „Mär der ‚bösen Russlanddeutschen““. In: *taz* (26. Juli). Online verfügbar unter <https://taz.de/Dokumentation-im-SWR/!5867067/> (letzter Zugriff: 29.03.2023).
- PETERSEN, HANS-CHRISTIAN/PANAGIOTIDIS, JANNIS (2022): „Geschichte und Gegenwart des antiosteuropäischen Rassismus und Antislawismus“. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/laenderprofile/509853/geschichte-und-gegenwart-des-antiosteuropaeischen-rassismus-und-antislawismus/> (letzter Zugriff: 30.03.2023).
- PETERSEN, HANS-CHRISTIAN (2019): „Deutsche Geschichte im östlichen Europa als Migrationsgeschichte“. In: *Informationen zur politischen Bildung* 340 (2), S. 4–7.
- RÖSCH, HEIDI (2015a): „Tschick und Maik – Stereotype in der Kinder- und Jugendliteratur“. In: *Kjll&M* 67 (2), S. 26–32.
- RÖSCH, HEIDI (2015b): „Rassistisches, rassismuskritisches, post-rassistisches Erzählen in der Kinder- und Jugendliteratur“. In: Hahn, Heidi/Laudenberg, Beate/Rösch,

- Heidi (Hg.): „Wörter raus!?“ *Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 48–65.
- RÖSCH, HEIDI (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- SARO, ANNELI (2020): „Superimposed Soviet Colonialism. The Processing of Soviet Memories in Estonian Literature, Theatre and Film“. In: Götttsche, Dirk/Dunker, Axel (Hg.): *(Post-) Colonialism Across Europe. Transcultural History and National Memory*. Bielefeld: Aisthesis, S. 343–358.
- SCHÖBLER, FRANZISKA (2012): „Konstellatives Lesen. Kanonliteratur und ihre populärkulturellen Kontexte“. In: Uerlings, Herbert/Patrut, Yulia-Karin (Hg.): *Postkolonialismus und Kanon*. Bielefeld: Aisthesis, S. 135–153.
- SEBAUX, GWÉNOLA (2019): „(Spät-)Aussiedler aus Rumänien“. In: *Informationen zur politischen Bildung* 340 (2), S. 56–67.
- SHESTAKOVA, SASHA (2021): „The Heterogeneous Temporalities of Russia’s Colonialism“. In: *Parse Journal* 13 (2). Online verfügbar unter <https://parsejournal.com/article/the-heterogeneous-temporalities-of-russias-colonialism/> (letzter Zugriff: 28.03.2023).
- SPINNER, KASPAR H. (2021), „Vergleichendes Lesen“. Online verfügbar unter <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/6105-vergleichendes-lesen> (letzter Zugriff: 13.01.2023).
- STANDKE, JAN (2016): „Wolfgang Herrndorf lesen – Einleitung“. In: Ders. (Hg.): *Wolfgang Herrndorf lesen*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 1–8.
- STEELE, CLAUDE M./ARONSON, JOSHUA (1995): „Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans“. In: *Journal of personality and social psychology* 69 (5), S. 797–811.
- STOICHITA, VICTOR I. (2019): *Darker Shades. The Racial Other in Early Modern Art*. Übersetzt v. Samuel Trainor. London: Reaktion Books.
- STROBL, RICHARD (2022), „Unter Tränen bei Live-Konzert: Helene Fischer mit heftiger Verbal-Attacke gegen Putin“. In: *Merkur* (30. März). Online verfügbar unter <https://www.merkur.de/politik/konzert-attacke-ukraine-krieg-helene-fischer-putin-snowpenair-kritik-zeichen-baby-91439417.html> (letzter Zugriff: 23.03.2023).
- TAMoLi (2016–2019): *Lektürepräferenzen*. Online verfügbar unter <https://www.literaturunterricht.ch/projektziele/publikationen/weitere-ergebnisse-lektuerepraeferenzen/> (letzter Zugriff: 10.01.2023).

- ТИХОМИРОВА, ANASTASIA (2022): „Dekolonisazija? Russlands koloniale Kontinuitäten“. In: Kasakow, Ewgeniy (Hg.): *Spezialoperation und Frieden. Die russische Linke gegen den Krieg*. Münster: Unrast, S. 220–234.
- ТЛОСТАНОВА, МАДИНА (2020): „Постколониальный удел и деколониальный выбор: постсоциалистическая медиация“. In: Новое литературное обозрение 161. Online verfügbar unter https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/161_nlo_1_2020/article/21972/ (letzter Zugriff: 30.03.2023).
- ТЛОСТАНОВА, МАДИНА (2015): „Between the Russian/Soviet dependencies, neoliberal delusions, dewesternizing options, and decolonial drives“. In: *Cultural Dynamics* 27 (2), S. 267–283.
- WEEKS, THEODORE R. (2010), „Russification / Sovietization“. Online verfügbar unter <http://ieg-ego.eu/en/threads/models-and-stereotypes/russification-sovietization> (letzter Zugriff: 25.03.2023).
- WOLFF, STEPHAN (2000): „Wege ins Feld und ihre Varianten“. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 11. Auflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 334–349.
- ZIERAU, CORNELIA (2016): „Irgendwo da draußen und Walachei, das ist dasselbe‘. Wolfgang Herrndorfs Roman *tshick* – ein Adoleszenzroman mit interkulturellem Potential im Literaturunterricht“. In: Standke, Jan (Hg.): *Wolfgang Herrndorf lesen*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 81–94.
- ZIMMERMANN, MIRJAM (2021): „Lernen mit (Kinder- und Jugend-)Literatur“. In: Lindner, Konstantin/Zimmermann, Mirjam (Hg.): *Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierung*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 339–345.

Filmische Adaptionen für einen machtsensiblen Literaturunterricht

Chancen und Unterrichtsperspektiven
am Beispiel von *Jim Knopf*

1 Einleitung

Die Rezeption von Literatur erfolgt insbesondere im Fall von Kinder- und Jugendliteratur zunehmend im Medienverbund (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2012: 78). Wenngleich der Fernsehkonsum mit der Pubertät zugunsten anderer Medien mittlerweile zurückgegangen ist, wird lineares Fernsehen insbesondere von Kindern im Grundschulalter und der frühen Sekundarstufe noch regelmäßig geschaut (vgl. Anders/Staiger 2019: 9). Generell gelten Medienverbünde als „wichtiger Teil unserer Kultur“ und als „relevanter Lerngegenstand für den Bereich [...] literarische Bildung“ (Maiwald 2007: 44). Für eine Berücksichtigung von filmischen Adaptionen in einem machtsensiblen Literaturunterricht spricht darüber hinaus, dass Spielfilme laut Abraham eine „Kunstform eigenen Rechts“ sind, die ähnlich wie Dramen anspruchsvolle Gegenstände des Deutschunterrichts bilden (Abraham 2016: 66). Entsprechend lassen sich Literaturverfilmungen als selbstständige Werke mit bewussten Abweichungen von ihren Prätexten verstehen, was Raum für nicht-immersive Lesarten der Prätexte und ihrer Adaptionen öffnet, wenn nach Unterschieden zwischen den Prätexten und ihren Adaptionen gefragt wird.

Allgemein kommt dem Deutschunterricht in Bezug auf machtsensible Erziehung eine besondere Verantwortung zu, insofern er „als Schlüsselfach für interkulturelle oder migrationsgesellschaftliche Bildung“ (Rösch 2017: 1) gilt. Gleichzeitig finden sich in Lese- und Bilderbüchern für Kinder bereits seit ihrer Entstehung im 18. Jahrhundert rassistische Gehalte (vgl. Wollrad 2021: 380).

Ein eklatantes Beispiel für kinderliterarischen Rassismus ist etwa das weltweit verbreitete Kinderbilderbuch *Zehn kleine Negerlein* (siehe Schmidt-Wulffen 2012). Fächerübergreifend zielt ein rassismussensibler Unterricht darauf ab, „rassismusrelevante Sachverhalte in Texten, Bildern, Liedern, Karikaturen, Statistiken, Graphiken, Landkarten, Curricula etc. zu erkennen und [zu] dekonstruieren“ (Fereidooni/Simon 2021: 3). Speziell in Bezug auf den Deutschunterricht stellt sich folglich nicht nur die „Frage der Konstruktion des Ausgangstextes“, sondern vor allem auch diejenige des „Umgangs mit kolonialen und rassistischen Diskurszitataten in der Literaturvermittlung“ (Kißling 2020: 15).

Zum Umgang mit diskriminierenden Wörtern wie dem N-Wort gibt es drei Positionen: Diese in Kinderbüchern unkommentiert beizubehalten, diese mit Kommentaren in Fußnoten zu versehen oder diese zu ersetzen (vgl. Hahn/Laudenberg/Rösch 2015: 9f.). Gegen das kommentarlose Streichen bzw. Ersetzen spricht, dass „Kinder eine Kompetenz im Umgang mit pejorativen Ausdrücken erwerben“ sollen und Kinderliteratur als Anlass für eine entsprechende Auseinandersetzung dienen kann (Kümmerling-Meibauer/Meibauer 2015: 23). Auch jenseits von einzelnen Wörtern wäre es erstrebenswert, dass Schüler:innen einen kompetenten Umgang mit rassistischen Elementen und Strukturen in literarischen Texten erlernen, wobei im Sinne eines erweiterten Rassismusbegriffs davon ausgegangen werden kann, dass sich Rassismus in Form von Alltagsrassismus auch im „Bereich des Normalen, Alltäglichen und Banalen“ bewegen kann und sich daher nicht auf rechtsextreme Gewalt beschränkt (Kißling 2020: 66). Entsprechend betont Magdalena Kißling im Kontext ihrer postkolonialen Literaturdidaktik zu kanonischen Werken des Deutschunterrichts, dass es wichtig ist, „subtile Formen rassistischer Diskriminierung in der ästhetischen Faktur [...] zu problematisieren, um nicht zu riskieren, *weiße* Normalitätsräume in der Rezeption unbewusst zu stabilisieren“ (ebd.: 316). Auch jenseits von kanonischen Texten für Erwachsene scheint es sinnvoll, klassische Werke der Kinder- und Jugendliteratur mit latent rassistischen Gehalten zu behandeln, um diese zu problematisieren und zu dekonstruieren, schon allein deshalb, weil laut Aladin El-Mafaalani Rassismus in der Schule allgemein stärker gesucht und „kommunizierbar“ gemacht werden müsse, um betroffene Schüler:innen „zu stärken und zu ermächtigen“

(El-Mafaalani 2021: 112), wozu eine Behandlung entsprechender Elemente in literarischen und medialen Erzählungen einen Beitrag leisten könnte.

Nachfolgende Überlegungen basieren darauf, dass gerade Mehrfachverfilmungen unterrichtliche Chancen bieten, insofern sie die „Auslegungsbreite des Ausgangstextes veranschaulich[en]“ (Kammerer/Maiwald 2021: 114). Zu vielen Kinder- und Jugendbuchklassikern mit problematischen Denkmustern liegen solche Mehrfachverfilmungen oder zumindest eine filmische Adaption vor, die sich – so die These – für eine machtsensible Unterrichtsgestaltung einsetzen lassen. Diese Adaptionen unterscheiden sich durch den Grad, in dem sie problematische Gehalte ihrer Prätexte reproduzieren, eigene problematische Gehalte hinzufügen oder sich von diesen befreien. Ziel ist es, exemplarisch zu Michael Endes *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* zwei Vergleichskonstellationen zwischen Prätext und bestimmten Arten von Verfilmungen zu untersuchen und in diesem Zuge zu erörtern, welche Chancen und unterrichtlichen Herangehensweisen sich daraus ergeben bzw. anbieten.

Die erste Vergleichskonstellation besteht zwischen dem Prätext und einer solchen Verfilmung, die relativ viele problematische Gehalte beibehält. In Bezug auf *Jim Knopf* wird auf die Version der Augsburger Puppenkiste des Hessischen Rundfunks von 1976/1977 und deren Anlehnung an Illustrationen von Franz Josef Tripp rekurriert. Ein Mehrwert dieser Adaption gegenüber einer alleinigen Behandlung der Buchvorlage besteht darin, dass durch Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Buchvorlage und der Puppenkisten-Adaption nicht-immersive Rezeptionspraktiken tendenziell eher etabliert werden können, da die Unterschiede die Aufmerksamkeit stärker auf die Gemachtheit der beiden Versionen lenken und ihre Darstellungsweisen dadurch nicht nur vergleichbar, sondern potenziell auch eher hinterfragt werden. Zudem bildet eine Auseinandersetzung mit problematischen Gehalten der Verfilmung der Ausburger Puppenkiste im Sinne kritischer Medienkompetenz und Kompetenzen im Umgang mit Alltagsrassismus schon einen Eigenwert für sich. Die zweite Konstellation bezieht sich ferner auf den Prätext und eine solche Adaption, die sich von problematischen Gehalten weitgehend löst, wozu hier die Realverfilmung zu *Jim Knopf* von Dennis Gansel aus dem Jahr 2018 betrachtet wird. Diese kann die erste Vergleichskonstellation sinnvoll ergänzen, insofern sie Möglichkeiten der rassismussensiblen Veränderbarkeit von Ge-

schichten produktiv aufzeigt und derart neben einem rein dekonstruierenden Zugriff eine weitere und positive Perspektive öffnet. Anzumerken bleibt, dass bei der hier vorgenommenen Klassifikation in die beiden Vergleichskonstellationen eine leichte Zuspitzung zum Zweck der Verdeutlichung der jeweiligen unterrichtlichen Chancen erfolgt, insofern die Realverfilmung von *Jim Knopf* letztlich auch gewisse problematische Gehalte enthält, die im Folgenden aber nicht im Fokus stehen.

Michael Endes *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* (1960) eignet sich für die angestrebten Überlegungen insofern, als dass es sich bei dem Werk um einen „der großen deutschen Kinderliteraturklassiker des vergangenen Jahrhunderts“ (Ewers 2018: 19) handelt und bei Jim Knopf vermutlich „um die prominenteste ‚schwarze‘ Figur der gesamten deutschsprachigen Literaturgeschichte“ (Hermes 2015: 12). 1961 erhielt Ende für *Jim Knopf* den Deutschen Jugendbuchpreis. In Bezug auf rassistische Gehalte ist das Werk ambivalent einzuordnen, insofern es einerseits Rassismuskritik vermittelt, andererseits aber kolonialistische Klischees aufweist und den „Status von ‚Whiteness‘“ festigt (ebd.: 12 und 20; zu rassismuskritischen Stellen siehe Ewers 2018: 34–37; zur Darstellung binärer Geschlechterrollen vgl. überdies Decker 2012: 170–173). Berichtet wird von einem heterodiegetischen Erzähler, wie das *Schwarze Baby Jim auf der Insel Lummerland in einem Postpaket ankommt und von den dortigen Bewohnern freundlich aufgenommen wird. Da die Insel mit Jims Älterwerden jedoch für alle zu klein wird, verlassen Lukas der Lokomotivführer, seine Lokomotive Emma und Jim die Insel und erleben gemeinsam Abenteuer. Nachdem sie die mandalanische Prinzessin Li Si vom Drachen Frau Mahlzahn aus der Drachenstadt befreit haben, können sie glücklich zurück nach Lummerland kehren. Mit dieser Handlung fügt sich *Jim Knopf* in die kinderliterarische Tradition der Nachkriegszeit ein und ist vergleichbar mit Werken Otfried Preußlers und Kenneth Grahames, die oftmals ebenfalls eine „phantastische[] Sekundärwelt“ und ein „romantische[s] Kindheitsbild“ entwerfen (Stichnothe 2020: 122). Nach 1968 wurden im Zuge der gesellschaftspolitischen Veränderungen Eskapismus-Vorwürfe gegen Ende erhoben (vgl. Pohlmann 2013: 305). Das N-Wort kommt im Buch zwar nur einmal vor und „entpuppt sich als Bagatelle“, insofern es im Rahmen von ironisierender Figurenrede auftritt, doch enthält *Jim Knopf* weitere problematische Stellen (Müller 2013: 85f.), die

insbesondere die Darstellung der Figuren Jim und Lukas sowie die Ankunft von Jim auf Lummerland betreffen, darüber hinaus aber auch die stereotype Darstellung des ostasiatischen Mandalas und diejenige der Kinder aus anderen Ländern.

2 Adaptionen mit deutlichen problematischen Gehalten: Die Verfilmung der Augsburger Puppenkiste von 1976/1977

Die Farbverfilmung *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* der Augsburger Puppenkiste aus den 1970er Jahren, die auf eine ältere Schwarzweißversion (1961/1962) zurückgeht, adaptiert Endes Buch in vier Folgen mit je ca. 30 Minuten. Sie ist sehr populär geworden. Mit *Jim Knopf* begannen „die goldenen 15 Jahre der Augsburger Puppenkiste“ und „[j]eder, der die sechziger oder siebziger Jahre als Kind verlebt hat, ist mit der Puppenkiste in Berührung gekommen“ – andere ihrer Erfolgsstücke waren z. B. der *Kater Mikesch* und *Urmel aus dem Eis* (Jenrich 1998: 19f.). Sowohl das wiederholt in der *Jim Knopf*-Verfilmung auftretende Lied *Eine Insel mit zwei Bergen* (auch bekannt als *Lummerlandlied*, siehe Kurwinkel/Schmerheim 2012: 96f.) als auch die Gestaltung der Puppen, die sich an Illustrationen Franz Josef Tripps aus der Buchvorlage anlehnen, haben breite Bekanntheit erlangt. Tripps Zeichnungen von Jim und Lukas mit „ihren querovalen Köpfen“ haben diese zu „Charakteren mit hohem Wiedererkennungswert“ gemacht (Steinhauser 2020: 248). Medienspezifisch bedingt konnte gerade das Puppentheater gut „mit seiner detailarmen, schematischen und überzeichneten Visualität“ an die typisierenden Illustrationen Tripps anknüpfen (Palmier 2016: 57). Aus machtsensibler Perspektive betrachtet schließen Tripps Bilder von Jim allerdings an hergebrachte rassistische Klischeevorstellungen von *Schwarzen an (vgl. Steinhauser 2018: 222). Insbesondere fallen an diesen sowie an der Jim-Puppe der Puppenkiste die wulstigen Lippen auf, die sich farblich von dessen schwarzer Haut absetzen und die häufig zu einem Grinsen geformt sind. Zusammen mit seinen Kulleraugen, seiner Stupsnase und den abstehenden Ohren wirkt Jim wie ein fröhliches, putziges, aber etwas naives Kind, was an rassistische Unterstellun-

gen erinnert, denen zufolge *Schwarze eine bestimmte Physiognomie und einheitliche Charakterzüge hätten.

In Bezug auf die Gestaltung von Lukas wird bei Tripp darüber hinaus suggeriert, der eigentlich *Weiße Lukas habe auf Grund seines Berufs als Lokomotivführer durch seinen Kontakt mit Öl und Ruß eine ähnlich schwarze Haut wie Jim angenommen. Tripps Darstellung von Lukas als Pseudo-*Schwarzer ist zudem auch in Endes Text angelegt: Neben dessen von Dreck geschwärzter Haut werden bei Ende weitere klischeeartige Attribute *Schwarzer genannt, die Lukas aufweist, nämlich sehr weiße Zähne, physische Stärke und ein ihn exotisierender goldener Ohrring (vgl. Hermes 2015: 14, Ende 2004: 4–6). Hervorgehoben werden soll über die derartige Lukas-Gestaltung die besondere Freundschaft zwischen ihm und Jim, die gemäß Endes Text bereits auf Grund ihrer ähnlichen Hautfarbe naheliegt: „Jims bester Freund war und blieb Lukas der Lokomotivführer. Sie verstanden sich ohne viele Worte, schon allein deshalb, weil Lukas ja ebenfalls fast ganz schwarz war.“ (Ende 2004: 17, siehe auch Hermes 2015: 15) Was die Lukas-Figur in der Puppenkisten-Adaption betrifft, kommt es bei dieser im Gegensatz zur ähnlichen Gestaltung von Jim im Buch und der Puppenkiste hinsichtlich von Lukas' Hautfarbe zu einer signifikanten Veränderung. Lukas' Haut ist in der Verfilmung weiß und sauber gehalten und auch darüber hinaus ist die Lukas-Figur der Verfilmung nicht mit stereotypen Attributen *Schwarzer ausgestattet. Im Vergleich mit der Buchvorlage fällt demnach auf, dass die Begründung der Freundschaft zwischen Jim und Lukas über eine angeblich ähnliche Hautfarbe in der Puppenkisten-Adaption weggelassen worden ist und die beiden in der Verfilmung im Gegensatz zum Buch demnach Freunde sein können, ohne dass dafür Lukas zur Bekräftigung dieser Freundschaft zum Pseudo-*Schwarzen werden müsste.

Neben der Umsetzung von Jim und Lukas erweist sich für eine machtsensible Betrachtung der Puppenkisten-Adaption insbesondere diejenige Passage als zentral, in der Jim als Baby unerwartet im Postpaket auf Lummerland eintrifft. Dieser Ankunftsszene im Buch attestiert Heidi Rösch einen „naive[n] Antirassismus“ (Rösch 2000: 143–145). Naiv antirassistisch erscheint ebenfalls die Ankunftsszene der Puppenkisten-Adaption in der ersten Folge (*Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* 2016: 00:10:23–00:12:57). Antirassistisch meint in beiden Fällen, dass „[d]em tatsächlich schwarzen Baby [...] keinerlei Miss-

trauen oder offene Diskriminierung zuteil“ wird (Rösch 2000: 144). Vielmehr wird es wohl aus einer Art humanistischem Impuls heraus und im Versuch „Unterschiede zu nivellieren“ von den Lummerländern herzlich aufgenommen und wie einer von ihnen behandelt (ebd.: 144f.). Nur naiv und nicht vollständig gelungen ist dieser Antirassismus aber laut Rösch, weil die Lummerländer Jim nicht über seine Ankunft und Vorgeschichte aufklären und ihn glauben lassen, Frau Waas sei seine biologische Mutter, was ja theoretisch bei einem Vater mit schwarzer Hautfarbe so sein könnte. Dass sie derart teilweise so tun, als sei Jim *Weiß, meinen sie zwar gut, verstellt aber die Möglichkeit zu einem offenen Gespräch. Hinzu kommen im Buch einige problematische Anspielungen und Kommentare zu Jims *Schwarzsein (vgl. die Ankunftsszene im zweiten Kapitel: Ende 2004: 12–15, siehe auch Hermes 2015: 13–15). Beispielsweise wird zu Frau Waas angemerkt: „Und dass das Baby schwarz war, fand sie ganz besonders nett, weil das zu rosa Stoff so hübsch aussah und Rosa war ihre Lieblingsfarbe.“ (Ende 2004: 15)

Dass in der Verfilmung unter anderem dieser Kommentar nicht reproduziert wird, könnte die Vermutung nahelegen, dass diese bereits rassismussensibler ausgearbeitet sei. Jedoch finden sich in der filmischen Umsetzung der Szene stattdessen zwei andere problematische Äußerungen, die in der Buchvorlage fehlen. So wartet Frau Waas hier schon länger auf die Ankunft von Lakritz-Bonbons. Als dann aber statt der erwarteten Süßigkeiten ein *Schwarzes Baby eintrifft, kommentiert sie dies mit: „Schwarz ist es zwar, aber Lakritze ist es nicht.“ (*Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* 2016: 00:11:44–00:11:48) Da die Szene insgesamt durch Komik geprägt ist, was auch auf die erste Folge generell zutrifft, z. B. auch auf ihre Darstellung des Königs Alfons oder auf ihr kindlich-dilettantisches Setting mit dem Meer aus Plastikfolie und der an eine Modelleisenbahn erinnernden Landschaft, kann Frau Waas' Assoziation des *Schwarzen Babys mit Lakritz als Versuch gewertet werden, an diese komische Grundstimmung anzuschließen. Ebenfalls während der Ankunftsszene äußert darüber hinaus Lukas über das Baby: „Jim soll er heißen, denn genauso sieht er aus.“ (ebd.: 00:12:48–00:12:52)

Worin liegt nun aber genauer der problematische Gehalt der obigen Beobachtungen? Während die Jim-Figur sowohl im Buch als auch in der Verfilmung durch ihre Anknüpfung an ältere rassistische Bilddiskurse offensichtlich

implizit rassistisch gezeichnet ist, trifft dies in Bezug auf Lukas nur auf dessen Gestaltung im Buch zu. Dass Lukas darin als Pseudo-*Schwarzer inszeniert wird, ist schon deshalb problematisch, weil damit wie auch bei der Jim-Figur stereotype Bilddiskurse über *Schwarze reproduziert werden. Darüber hinaus ist an der Lukas-Figur im Buch vor allem kritisch, dass mit dieser implizit und in naturalisierender Weise suggeriert wird, eine bestimmte Hautfarbe würde mit einem bestimmten Figurentyp einhergehen. So wird indirekt nahegelegt, Lukas und Jim seien sich charakterlich ähnlich, weil sie eine ähnliche Hautfarbe teilen, und gerade deshalb auch Freunde. Mit der Hautfarbe eines Menschen werden derart bestimmte Wesenszüge verknüpft, was einer rassistischen Logik folgt. Kritisch ist ferner, dass schwarze Haut mit Dreck assoziiert wird, insofern Lukas im Buch ja nur eine schwarze Hautfarbe hat, weil daran Öl und Ruß kleben, was implizit im Umkehrschluss unterstellt, eine weiße Haut sei demgegenüber nicht dreckig bzw. stattdessen rein und höherwertiger als eine schwarze.

Während folglich in Bezug auf die geänderte Lukas-Gestaltung in der Puppenkisten-Adaption eine Abkehr von rassistischer Logik durch das Weglassen seiner verdreckten Haut erfolgt ist, erscheinen demgegenüber Aspekte der Ankunftsszene in der Verfilmung trotz Änderungen gegenüber der Buchvorlage weiterhin problematisch. Die in der Puppenkiste von Frau Waas gezogene Verbindung des *Schwarzen Babys mit Lakritz-Bonbons ist insofern diskriminierend, als dass *Schwarzsein demnach als Abweichung von der Normalität positioniert wird, da Frau Waas bei der Ankunft eines *Weißen Babys vermutlich keine Assoziation zu Milch oder anderen weißen Lebensmitteln gehabt hätte. Da ihr Kommentar in der Verfilmung außerdem von niemandem hinterfragt wird, erscheint es so, als sei dieser normal und legitim. Zudem ist ein auf die Hautfarbe rekurrerender Vergleich eines Menschen mit einem Lebensmittel grundsätzlich verdinglichend, was für Betroffene unangenehm sein kann, da er die Würde eines Menschen untergräbt. Ferner ist auch Lukas' gutgemeinter Vorschlag, das Baby Jim zu nennen, weil es so aussehe, offensichtlich inadäquat und wohl unbeabsichtigt rassistisch, da implizit unterstellt wird, alle *Schwarzen müssten Jim heißen, während *Weiße individuelle Namen und damit auch Identitäten hätten, *Schwarze aber immer einem bestimmten Typus entsprächen. Zudem erinnert Jim als Name gerade in Verbindung mit

der schwarzen Hautfarbe des Babys an den Ausdruck ‚Jim Crow‘, der das Stereotyp eines tanzenden, singenden *Schwarzen aufruft.

Angesichts des mehrfachen Auftretens problematischer und alltagsrassistischer Gehalte in Endes Buch und der Umsetzung in der Puppenkiste bieten beide Werke zusammen folglich vielfältige Anlässe für Lerngelegenheiten, um mit Hilfe eines Kinderbuchklassikers und dessen bekannter Adaption einen dekonstruierenden Umgang mit latentem Rassismus im Deutschunterricht angeleitet zu üben. Konkret lässt sich hinsichtlich der Gestaltung der Jim-Figur an diskursanalytische Verfahren anschließen. So gehe es in der kolonialen Diskursanalyse laut Kießling darum, „die Verflechtung literarischer Texte mit der imperialen Logik aufzuzeigen“ (Kießling 2020: 126). Im Rahmen ihrer postkolonialen Literaturdidaktik schlägt Kießling vor, im Kontext einer postkolonialen Diskursanalyse unter anderem „[i]n Bezug auf die Schwarzen Figuren/ Figures of Color [...] stereotype Darstellungen zu reflektieren“ (ebd.: 131), wofür konkret in Bezug auf die Darstellung von Jim weitere Bilder mit typisiert rassistischen Darstellungen von *Schwarzen hinzugezogen werden könnten, um derart eine Dekonstruktion der zugehörigen Klischeevorstellungen zu ermöglichen. Beispielsweise könnten Schüler:innen zunächst ergänzend zur Buchlektüre ausgewählte Screenshots von Jim aus der Puppenkisten-Adaption untersuchen und mit Bildern Tripps vergleichen, um erste Eindrücke und Ähnlichkeiten zu sammeln. Um herauszuarbeiten, inwiefern die Gestaltung Jims potenziell verletzend wirkt, könnten dann unterstützend weitere diskriminierende Bilder von *Schwarzen gezeigt werden. Noch eklatanter erscheinen rassistische Darstellungsweisen beispielsweise im Comic *Tim im Kongo* der bekannten *Tim und Struppi*-Comicreihe. Die darin abgebildeten *Schwarzen haben neben einer tatsächlich schwarzen Hautfarbe noch dickere Lippen, weiß hervorstechende übergroße Augen und einen insgesamt stupiden Gesichtsausdruck. Ähnlich weiße Kugelaugen auf schwarzem Grund finden sich überdies z. B. beim Sarotti-Mohr. Betrachtet man Bilder aus *Tim im Kongo*, des Sarotti-Mohrs und von Jim nebeneinander, wird deutlich, dass bereits die Überzeichnung von Jim bei Tripp und der Puppenkiste einen diskriminierenden Charakter aufweist und Assoziationen zu noch rassistischeren Bildern weckt.

Vergleicht man zudem die Lukas-Gestaltung bei Tripp mit derjenigen der Puppenkiste, wird Schüler:innen der Unterschied seiner Hautfarbe in beiden

Versionen auffallen, was Fragen aufwirft und damit einen problemorientierten Gesprächsanlass schafft. Ein Lernmoment könnte hier vor allem sein, die problematische Verknüpfung von schwarz mit dreckig und weiß als rein zu diskutieren. Hierzu könnten mit Bezug zu entsprechenden Bildern und Textstellen aus dem Buch sowie zu Screenshots von Lukas aus dem Film geeignete Impulse gegeben werden, wie z. B.: a) Beschreibt, wie sich Lukas' Haut im Film und Buch unterscheiden; b) Was ist der Grund, warum Lukas' Haut im Buch anders als im Film aussieht?; c) Welche Darstellung von Lukas' Haut gefällt euch besser, diejenige im Buch oder diejenige im Film? Begründet. Ein Tipp zu c) könnte z. B. sein: Ist der Grund für Lukas' andere Hautfarbe im Buch ein guter Grund? – Weiterhin ließe sich in einem rassismussensiblen Unterricht im Gespräch klären, dass die Hautfarbe nichts über den Charakter eines Menschen aussagt und Jim daher genauso gut mit Lukas befreundet sein könnte, wenn dieser seine ursprünglich weiße Hautfarbe behält, was ebenfalls für die Lukas-Version der Verfilmung und gegen diejenige aus dem Buch spricht.

Die festgestellten Unterschiede in der Lukas-Gestaltung könnten die Schüler:innen ferner neugierig darauf machen, ob es zwischen dem Buch und der Verfilmung weitere Abweichungen mit Bezug zu Hautfarben gibt, was als Überleitung zu einer genaueren Analyse der Ankunftsszene genutzt werden könnte. Zu dieser wäre festzustellen, dass zwar bestimmte problematische Elemente aus dem Buch von der Verfilmung nicht übernommen worden sind, dass in der Verfilmung dafür aber zwei neue kritische Äußerungen auftreten, nämlich die Lakritz-Assoziation in Bezug auf Jim und der Kommentar, dass das noch namenlose Baby wegen seines Aussehens Jim heißen solle. Letztlich kann der Abgleich zwischen Buch und Film Schüler:innen demnach zeigen, dass trotz weniger rassismussensibler Verbesserungen auch die Puppenkisten-Adaption wie schon das Buch weiterhin mehrere problematische Elemente aufweist, was für die Wichtigkeit kritischer Rezeptionspraktiken sensibilisieren kann. Auch bieten gerade Unterschiede zwischen dem Buch und der Puppenkisten-Adaption wiederholt geeignete Anlässe, um danach zu fragen, wie die unterschiedlichen Versionen jeweils zu bewerten sind und warum ggf. eine der Versionen oder auch beide problematisch sind. Deutlich wird an der vergleichenden Betrachtung, dass kritische Lese- und Sehgewohnheiten immer wieder benötigt werden und demnach geübt werden können.

In einem Ausblick zur Puppenkisten-Adaption könnten außerdem weitere ethnisierende Darstellungsweisen aus anderen Folgen z. B. mit Hilfe von Screenshots oder Kurzausschnitten herangezogen werden. Diese finden sich im Buch und der Puppenkiste neben der Jim-Darstellung überdies in Bezug auf die multiethnische Schulklasse des Drachen Frau Mahlzahn (vgl. Hermes 2015: 17; Ende 2004: 167f. und 181) sowie ausführlicher hinsichtlich der Passagen in Mandala, die China-Klischees zeigen (vgl. Hermes 2015: 18, siehe auch Röschs entsprechende Unterrichtsideen, Rösch 2000: 158f.). Mittels Screenshots könnten z. B. Figurentwürfe eines typisierten ‚Indianerjungen‘, ‚Eskimojungen‘ sowie von Chinesen mit karikaturistischen ostasiatischen Augen, Haaren, Bärten und altmodischen Gewändern in den Blick genommen werden (z. B. *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* 2016: 01:32:57, 01:33:40, 00:33:06, 00:34:50). Deren überzeichnete Gestaltung erinnert an Karnevalsverkleidungen, was im Unterricht für eine aktualisierende Anschlussdiskussion genutzt werden könnte: Erörtern ließe sich, warum ethnisierende Verkleidungen aus rassismussensibler Sicht problematisch sind und welche Alternativen es für respektvollere Kostüme gibt. Gegenüber einer ausschließlichen Behandlung der Buchversion bietet das Hinzuziehen der Filmadaption damit nicht zuletzt den Vorteil, dass sie unmittelbar an lebensweltliche Kostümpraktiken der Schüler:innen anknüpft und derart Anlässe zur Reflexion generiert.

3 Neoadaptionen, die sich von problematischen Gehalten lösen: Die Realverfilmung von Dennis Gansel aus dem Jahr 2018

Dennis Gansels Realverfilmung *Jim Knopf & Lukas der Lokomotivführer* weist mehrheitlich nur „eher unwesentliche[] Unterschiede“ zu Endes Prätext auf und zeichnet sich vor allem durch eine „deutlich dramatisierte Darstellung auf der Großleinwand“ und eine „filmgerechte Bemühung um Visualisierung“ aus (Wehdeking 2018: 132). Zuordnen lässt sie sich damit einer auch bei anderen Kinderbuchadaptionen zu beobachtenden „rettoromantische[n] Inszenierungsstrategie“, die darauf zielt, an Kindheitserinnerungen der Eltern- und Großelterngeneration anzuschließen, um derart einen gemeinsamen Kinobe-

such mit den Kindern nahezulegen (Schmerheim 2018: 179). Anders als im Buch wird jedoch im Film die Frage nach Jims Herkunft zu einem Hauptmotiv der Handlung erhoben (vgl. Steinhauser 2020: 255). Mit dieser verbunden ist Jims schwarze Hautfarbe, die ihn vermuten lässt, dass Frau Waas nicht seine biologische Mutter ist. Während in Endes Prätext und in abgeschwächter Form auch in der Puppenkiste Jims *Schwarzsein lediglich zur „Kuriiosität“ seiner Ankunft im Postpaket beiträgt (Hermes 2015: 14), erhält seine Hautfarbe in der Realverfilmung demgegenüber die Funktion, seine spätere Reise mit zu motivieren und ihn in deren Verlauf einen Bildungsprozess durchlaufen zu lassen. Letztlich wird durch diesen in Gansels Adaption anders als im Buch „die als Happy End fungierende Schlussbotschaft“ erreicht, „dass Frau Waas und Lukas“ Jims „wahre[] Eltern seien, weil sie ihn quasi als ihren Sohn angenommen haben“ (Wehdeking 2018: 137). Aus rassismussensibler Sicht ist diese Modifikation günstig, weil *Schwarzsein hier nicht mehr als eine nur von den anderen als ungewöhnlich betrachtete Eigenschaft dargestellt wird, sondern Jim selbst ausgehend von seinem *Schwarzsein nach seiner Herkunft fragt. Indem derart in die Abenteuerhandlung des Prätexts ein Identitätsfindungsnarrativ integriert wird, erscheint *Schwarzsein im Film weniger als Abweichung von einer vermeintlich *Weißen Norm als vielmehr als Anlass, um die Frage nach Jims Zugehörigkeit zu klären und schließlich nicht essentialistisch zu beantworten.

Konkret wird die geänderte Bedeutung von Jims *Schwarzsein insbesondere deutlich, wenn man in der Verfilmung die modifizierte Gestaltung von Jims Ankunft auf Lummerland betrachtet (vgl. *Jim Knopf & Lukas der Lokomotivführer* 2018: 00:02:57–00:05:04). Rein inhaltlich wird im Film ähnlich wie im Buch gezeigt, wie Jim in einem Postpaket adressiert an eine unbekannte Frau Mahlzahn eintrifft, von den dortigen Bewohnern mit Erstaunen ausgepackt wird und von Lukas schließlich den Namen Jim erhält. Jedoch treten im Buch einige Komik intendierende Äußerungen zu Jims Hautfarbe auf, die in der Verfilmung fehlen, z. B.: „Ein Baby!“, riefen alle überrascht. ‚Ein schwarzes Baby!‘ ‚Das dürfte vermutlich ein kleiner [N.] [Kürzung von J.S.] sein, bemerkte Herr Ärmel und machte ein sehr gescheites Gesicht.“ (Ende 2004: 13) Die derartige Auslösung von Erheiterung durch Herrn Ärmels rassistischen und gleichsam ungeschickt-plumpen Kommentar entfällt in der Verfilmung,

ebenso wie verwandte problematische Stellen. Herausarbeiten lässt sich hier, wie die Lummerländer in der Film-Adaption trotz ähnlichen Erstaunens gerade nicht zu diskriminierenden Kommentaren greifen und Alternativen finden, z. B. Frau Waas, die im Film angesichts des *Schwarzen Babys äußert, es handle sich um „das hübscheste Paket, das ich in meinem ganzen Leben gesehen hab“ (*Jim Knopf & Lukas der Lokomotivführer* 2018: 00:03:58–00:04:01). Die Komik, die im Prätext noch auf rassistischen Vorstellungen basiert, wird in der Verfilmung überdies anderweitig ersetzt: Herr Ärmel wird von einem Urin-Strahl des Babys im Paket getroffen, was gleichfalls komisch wirkt, aber unabhängig von Jims Hautfarbe erfolgt und damit im Film ein diskriminierungsfreies Lachen erlaubt.

Dass Jims Herkunft in der Verfilmung mehr Bedeutung als im Buch erfährt, zeigt sich während verschiedener Szenen zu Filmbeginn vor der eigentlichen Reise von Jim und Lukas (vgl. Steinhauser 2020: 253 und 255f.). So führt der Film im Gegensatz zum Buch vor der Haupthandlung auf Lummerland einen Prolog ein, der Jims Vorgeschichte erzählt und damit „einen gravierenden Unterschied zur literarischen Vorlage“ bildet (ebd.: 253). Indem dargestellt wird, wie Piraten auf einem Schiff in einer Unwetternacht ein im Meer treibendes Baby zu sich nehmen, wird im Film zu Beginn implizit nicht nur die Frage nach dessen weiterem Schicksal, sondern auch nach dessen Eltern aufgeworfen (vgl. *Jim Knopf & Lukas der Lokomotivführer* 2018: 00:00:22–00:02:10). Überdies führt der Film eine ergänzende Szene ein, in der Jim als Kind auf dem Dachboden zufällig das Paket findet, in dem er als Baby auf der Insel angekommen ist, sowie alte Fotos von sich, was durch eine nachdenklich-melancholische Musik untermalt und von einem ernsten Gesichtsausdruck Jims begleitet wird (ebd.: 00:08:22–00:09:49, vgl. auch Steinhauser 2020: 256). Eine Schlüsselszene folgt, als Jim Lukas nach seiner Vorgeschichte fragt:

Jim: ‚Wieso bin ich eigentlich schwarz? Und du und Frau Waas, Herr Ärmel und König Alfons nicht?‘

Lukas: ‚So sind wir nun mal gemacht, mein Junge. [...]‘

Jim: ‚Ist nur gespielt, oder? Sag mal.‘

Lukas: ‚Was denn?‘

Jim: ‚Na, dass Frau Waas meine Mutter ist.‘

Lukas: ‚Wer weiß. Vielleicht ist ja alles gespielt, Jim. Vielleicht sind du und ich und Emma in Wirklichkeit gar nicht hier. Aber dass Frau Waas dich lieb hat, das ist nicht gespielt.‘

Jim: ‚Lukas, woher komm ich?‘ (*Jim Knopf & Lukas der Lokomotivführer* 2018: 00:10:44–00:11:19)

Verstärkt wird hier die emotionale Bedeutung der Szene durch filmische Mittel, etwa durch wechselnde Nahaufnahmen von Jim und Lukas, ausdrucksvolle Blicke und das Anklingen einer leisen Hintergrundmusik, nachdem Jim sich nach seiner Mutter erkundigt hat. Dass Lukas ihm keine Antwort geben kann, ihn aber mit dem Verweis auf die Echtheit der Zuneigung von Frau Waas tröstet, wird Jim schließlich nach der Reise im Rahmen einer eigenen Lösung aufgreifen, sodass diese Szene zusammen mit dem Abschlussgespräch von Jim und Lukas am Ende des Films einen narrativen Rahmen bildet (vgl. auch Steinhauser 2020: 256).

Für einen rassismussensiblen Unterricht könnten ausgewählte Szenen des Beginns der Realverfilmung genutzt werden, um ausgehend von einer kritischen Lektüre von Endes Buchfassung eine Möglichkeit der Neuadaption zu erkunden. Dazu könnten sich die Schüler:innen nach der Erarbeitung der entsprechenden Buchpassagen zunächst selbst fragen, wie sie diese rassismussensibel verändern würden, um im Anschluss die Besonderheiten von Gansels Umsetzung zu erschließen. Gegenüber einer ausschließlichen Behandlung der Buchversion ergibt sich dabei ein Vorteil daraus, dass der Unterricht sich nicht mit einer kritischen Dekonstruktion entsprechender Stellen in Endes Klassiker begnügen muss, sondern zusätzlich ein positiver Ausblick auf eine mediale Umgestaltung gegeben werden kann. Wenngleich Endes Buch problematische Elemente enthält, können Jim und Lukas daher durch ihre mediale Aktualisierung auch heutige Kinder noch potenziell bewegen. Nach der Untersuchung von Jims Frage, warum er *Schwarz ist, könnten Schüler:innen überdies versuchen selbst eine mögliche Antwort und damit einen eigenen Schluss für den Film zu entwerfen, um danach ihre Ideen mit der tatsächlichen Filmadaption abzugleichen. Darin wird Jim vom Drachen Frau Mahlzahn, die nun über Weisheit verfügt, eine einzige Frage gewährt. Statt dass sich Jim jedoch wie zu erwarten nach seiner Herkunft erkundigen würde, möchte er wissen, wie er,

Lukas und Emma zusammenbleiben können (*Jim Knopf & Lukas der Lokomotivführer* 2018: 01:27:29–01:31:06). Später im Abschlussgespräch mit Lukas begründet er, warum er an dieser Stelle auf die Klärung seiner Herkunft verzichtet hat: „Weil ich die Antwort schon kenne. Ihr seid meine wahre Familie. Und Lummerland ist meine Heimat.“ (ebd.: 01:37:34–01:37:39) Letztlich ist die veränderte Botschaft von Gansels Neudaption damit, dass Freundschaft ein höherer Wert zukommt als der Suche nach Gründen für eine andere Hautfarbe.

4 Abschließende Überlegungen

Die Geschichte um Jim Knopf und Lukas den Lokomotivführer, die schon seit den 1960er Jahren viele Kinder für sich eingenommen hat, zeichnet sich nach wie vor durch ihre große Anziehungskraft aus. Gleichzeitig erfordert sie in der Gegenwart angesichts der im Vergleich zu den 1960er Jahren gestiegenen gesellschaftlichen Sensibilität gegenüber Rassismus neue Rezeptionsarten. Rassistische Gehalte in der Buchversion und der Adaption der Augsburger Puppenkiste, die früher keine Beachtung erfahren haben, sollten nicht länger trivialisiert werden, sondern erfordern gerade im deutschunterrichtlichen Kontext eine Problematisierung, um ihre Dekonstruktion zu ermöglichen. Diese bietet die Chance, dass mit Schüler:innen exemplarisch kritische Lektüre- und Sehpraktiken geübt werden können, die auch in anderen Kontexten im Zusammenhang mit subtilen Formen von Rassismus und Diskriminierung gebraucht werden. Die obigen Ausführungen haben zusammenfassend am Beispiel von *Jim Knopf* gezeigt, dass filmische Adaptionen von literarischen Werken mit problematischen Gehalten einen Mehrwert für einen machtsensiblen Literaturunterricht bieten können. Was Adaptionen mit weiterhin relativ vielen kritischen Elementen betrifft, bestehen deren Chancen darin, dass anhand von ihnen Ähnlichkeiten und Unterschiede im Vergleich zur Buchvorlage in den Blick genommen werden können, was einen Raum für Gespräche über die Gemachtheit von Geschichten bzw. für eigene Stellungnahmen zu den unterschiedlichen Versionen in Bezug auf einzelne Elemente öffnet. Ferner kann anhand von solchen Adaptionen kritische Medienkompetenz im Sinne eines kompetenten Umgangs mit latenten rassistischen Gehalten geübt werden. Was

zudem Adaptionen betrifft, die sich von vielen problematischen Elementen ihrer Prätexte lösen, bieten diese den Vorteil, dass sie Positivbeispiele für die Veränderbarkeit von Geschichten mit problematischen Elementen aufzeigen. Ihre rassismussensiblen Verbesserungen lassen sich mit Schüler:innen erschließen, wobei den Lernenden zusätzlich auch die Möglichkeit gegeben werden könnte, eigene Entwürfe für Neuadaptionen zu erstellen und diese mit der vorhandenen Neuadaption zu vergleichen. Für die Zukunft wäre schließlich wünschenswert, dass Rassismus im Rahmen von rassismussensiblen Unterrichtsarrangements noch stärker adressiert wird, um nicht aus Angst vor einer diesbzgl. offenen Thematisierung zu verpassen, Schüler:innen entsprechende rassismussensible Kompetenzen und Selbstermächtigungsstrategien für ein besseres Zusammenleben aller zu vermitteln.

Literaturverzeichnis

Primärtexte und -filme

ENDE, MICHAEL (2004): *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*. Stuttgart: Thiememann.

Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer (2016). Regie: Manfred Jenning (1976). Deutschland: Augsburg Puppenkiste, Hessischer Rundfunk. Fassung: DVD Universum Film GmbH.

Jim Knopf & Lukas der Lokomotivführer (2018). Regie: Dennis Gansel (2018). Deutschland: Rat Pack Filmproduktion GmbH, Malao Film Inc., Warner Bros. Entertainment GmbH. Fassung: DVD Warner Bros.

Sekundärtexte

ABRAHAM, ULF (2016): *Filme im Deutschunterricht*. Seelze: Klett Kallmeyer.

ANDERS, PETRA/STAIGER, MICHAEL (2019): „Film in der kulturellen Praxis“. In: Dies. u. a. (Hg.): *Einführung in die FilmDidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Berlin: Metzler, S. 3–20.

- DECKER, JAN-OLIVER (2012): „Jugend‘ als mythische Initiation in Michael Endes *Jim Knopf*-Romanen“. In: Inan, Alev (Hg.): *Jugendliche Lebenswelten in der Mediengesellschaft. Mediale Inszenierung von Jugend und Mediennutzung Jugendlicher*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 159–177.
- EL-MAFAALANI, ALADIN (2021): *Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- EWERS, HANS-HEINO (2018): *Michael Ende neu entdecken. Was Jim Knopf, Momo und Die unendliche Geschichte Erwachsenen zu sagen haben*. Stuttgart: Alfred Kröner.
- FEREIDOONI, KARIM/SIMON, NINA (2021): „Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken“. In: Dies. (Hg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–17.
- FREDERKING, VOLKER/KROMMER, AXEL/MAIWALD, KLAUS (2012): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- HAHN, HEIDI/LAUDENBERG, BEATE/RÖSCH, HEIDI (2015): „Einführung“. In: Dies. (Hg.): *„Wörter raus!?“ Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 7–13.
- HERMES, STEFAN (2015): „Warum soll man nicht schwarz sein? Blackness und Whiteness in Michael Endes *Jim-Knopf*-Romanen“. In: *Acta Germanica. Jahrbuch des Germanistenverbandes im südlichen Afrika* 43, S. 9–27.
- JENRICH, HOLGER (1998): *Von Titiwu bis Lummerland. 50 Jahre Augsburger Puppenkiste*. Essen: Klartext.
- KAMMERER, INGO/MAIWALD, KLAUS (2021): *Filmidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- KIßLING, MAGDALENA (2020): *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Bielefeld: Aisthesis.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, BETTINA/MEIBAUER, JÖRG (2015): „Soll man ‚schlimme Wörter‘ in Kinderbüchern ersetzen? Normenkonflikte, Figurenrede, Fußnote“. In: Hahn, Heidi/Laudenberg, Beate/Rösch, Heidi (Hg.): *„Wörter raus!?“ Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 14–38.
- KURWINKEL, TOBIAS/SCHMERHEIM, PHILIPP (2012): „Auralität und Filmerleben. Ein Ansatz zur Analyse von Kinder- und Jugendfilmen am Beispiel von *Harry Potter und der Gefangene von Askaban* und *Der gestiefelte Kater*“. In: Exner, Christian/

- Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *Von wilden Kerlen und wilden Hühnern. Perspektiven des modernen Kinderfilms*. Marburg: Schüren, S. 85–105.
- MAIWALD, KLAUS (2007): „Ansätze zum Umgang mit dem Medienverbund im (Deutsch-)Unterricht“. In: *kjle&m* 07.extra, S. 35–48.
- MÜLLER, OLIVER (2013): „Wer hat Angst vorm schwarzen Wort? Zum Rassismus in Kinderbüchern und Köpfen am Beispiel von Michael Endes *Jim Knopf*-Romanen“. In: *Der Deutschunterricht* 6, S. 85–89.
- PALMIER, JEAN-PIERRE (2016): „„Dabei konnte man sich alles vorstellen.“ Zur intermedialen Adaptierbarkeit von Jugendliteratur am Beispiel von Michael Ende“. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp/Sevi, Annika (Hg.): *Michael Ende intermedial. Von Lokomotivführern, Glücksdrachen und dem (phantastischen) Spiel mit Mediengrenzen*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 53–63.
- POHLMANN, CAROLA (2013): „Michael Ende, *Jim Knopf* (1960)“. In: Bräuer, Christoph/Wangerin, Wolfgang (Hg.): *Unter dem roten Wunderschirm. Lesarten klassischer Kinder- und Jugendliteratur*. Göttingen: Wallstein, S. 297–312.
- RÖSCH, HEIDI (2000): *Jim Knopf ist nicht schwarz. Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- RÖSCH, HEIDI (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- SCHMERHEIM, PHILIPP (2018): „Zwischen Kindheitsnostalgie und Film-Spielen in digital(isiert)en Welten. *Jim Knopf*, Offline und der aktuelle deutsche Kinder- und Jugendfilm“. In: *kjle&m* 18.extra, S. 173–186.
- SCHMIDT-WULFFEN, WULF (2012): „*Ten Little Niggers*“. *Racial Discrimination in Children's Books*. Wien: LIT.
- STEINHAUSER, MIRIJAM (2018): *Von Jim Knopf bis Hotzenplotz. Die Kinderbuchwelten des Franz Josef Tripp*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- STEINHAUSER, MIRIJAM (2020): „Der Realfilm *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* (2018) im Deutschunterricht“. In: Grimm, Lea/Rosebrock, Cornelia (Hg.): *Varianten der Populärkultur für Kinder und Jugendliche. Didaktische und ästhetische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 243–265.
- STICHNOTHE, HADASSAH (2020): „Phantastisches Erzählen“. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin: Metzler, S. 116–125.

WEHDEKING, VOLKER (2018): *Michael Ende. Der Fantasy-Autor und seine Filme. Beiträge zur Michael-Ende-Woche in Garmisch-Partenkirchen zum 90. Geburtstag Michael Endes*. München: Allitera.

WOLLRAD, ESKE (2021): „Kinderbücher“. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast, S. 379–389.

LUCAS ALT

***Susi und Strolch* (1955) und dessen Neubearbeitung (2019) vergleichend lesen**

Intersektionale Perspektiven
auf einen Filmklassiker von Walt Disney

1 Hinführung

Walt Disneys 1955 erschienener Zeichentrickfilm *Susi und Strolch* (im Original *Lady and the Tramp*) gilt als Klassiker. Als Film des sogenannten *Silver Age* adaptiert er erfolgreiche Elemente und Produktionstechniken vorangegangener Produktionen wie *Mickey Mouse* von 1928 oder *Dumbo* von 1941, bedient aber auch neuere Bedürfnisse des Publikums wie beispielsweise eine zunehmend komplexere Figurenkonzeption (vgl. Stanton 2019: 140). 64 Jahre später, 2019, legt Disney ein *Remake* des erfolgreichen Films vor. Der Spielfilm, der auf menschliche wie nicht menschliche Tiere und die computergestützte Animation letzterer zurückgreift, entpuppt sich als problematischer Versuch einer vorlagentreuen Transformation des Zeichentricks in ein realistisch anmutendes Genre. Im Folgenden soll vor allem der Ursprungsfilm hinsichtlich seiner Konstruktion von Spezies und Geschlecht in den Blick genommen werden – im Sinne eines intersektionalen Anliegens sind weitere Diskriminierungskategorien allerdings stets mitzureflektieren. Die Neuauflage interessiert hingegen vor allem aufgrund ihrer abweichenden Bearbeitungsstrategien, die als Versuche einer massentauglichen Aktualisierung des Stoffs und gleichsam als durchaus fragwürdige politische Positionierung gelesen werden können. Im Anschluss an die analytische Reflexion dieser problematischen Filme soll ein Ausblick auf eine didaktische Nutzung erfolgen. Im Zuge dessen wird auch eine grundsätzliche Einschätzung zur Tauglichkeit beider Filme für unterrichtliche Vorhaben

abgegeben. Die Methode des Vergleichs erweist sich dabei als ergiebig, um machtaffirmierende Texte unterrichtlich produktiv zu wenden.

2 Tierfiguren als anthropomorphe Agent:innen

Tierfiguren spielen bei Walt Disney seit jeher eine kaum zu überschätzende Rolle. Sie dienen oftmals als Folien und Agent:innen entschärfender Deckgeschichten¹ gesellschaftlicher Widersprüche und Antagonismen.² Diskriminierungskategorien können in den geschilderten Tierwelten unverhohlen reproduziert und verschärfend miteinander kombiniert werden. Ein stets zugrunde liegender Speziesismus wird ergänzt durch Rassismen, Sexismen und Klassismen, deren Auftreten und Drastik den je herrschenden gesellschaftlichen Diskursen angepasst erscheint (vgl. Spector 1998: 39). Die Reproduktion und hyperbolische Steigerung von Stereotypen dient dabei nicht zuletzt der Erzeugung von Humor und Komik, wie Alan J. Spector (1998) festhält. Deutlich wird, dass viele Produktionen des Disney-Universums antagonistische Gesellschaftsstrukturen und soziale Hierarchien affirmieren. Nicht selten inszenieren sie sich als bürgerlich-konservative Integrationserzählungen einer Mehrheitsgesellschaft, deren Anliegen in der ideologischen Werteerziehung und ethisch-moralischen Bildung ihres Publikums besteht. Dabei gilt: Nicht etwa Egalität und Gleichberechtigung aller sind anzustreben, sondern vielmehr die geteilte Einsicht, dass eine heterogene Gesellschaft notwendig und legitim und dass die ihr zugrunde liegende Ordnung, in der die unterschiedlichen Subjekte mittels hegemonialer Machtausübung auf ihren jeweiligen Platz verwiesen werden, als rechtmäßig und erstrebenswert erscheint. Dieses grundsätzlich ethnopluralistische Argumentationsmuster und -ziel vieler

.....

1 Der Begriff der „Deckgeschichte“ entstammt dem psychoanalytischen Vokabular und bezeichnet eine nicht wesentliche Deutung oder Narration, die der Verdrängung wesentlicher Gegebenheiten dient. Im weiteren Sinne könnte man auch von Ablenkung, Vorwand oder Ausrede sprechen. (vgl. Freud 1952: 531ff.; Fromm 1989: 97f.)

2 Die kulturwissenschaftliche Perspektive auf das Verhältnis Mensch(liches Tier) – (nicht-menschliches) Tier, die diesen Beitrag prägt, ist die der Animal Studies, die sich seit der Jahrtausendwende verstärkt formieren. Einführend dazu: Borgards 2016.

Disney-Narrationen stützt sich auf einen Diversitätsbegriff, der Unterschiede gewissermaßen bewirtschaftet, indem er Spannungs- und Erzählkapital aus ihnen schlägt. Nicht unproblematisch mag dabei erscheinen, dass sich Heterogenität vor allem aufgrund einer (Re-)Aktivierung tradierter gruppenbezogener Fremdzureisungen, etwa anhand äußerer Merkmale oder stereotyper Verhaltensweisen von Figuren, in die Texte einschreibt.

Disneys Tierfiguren erhalten so eine *Agency*, die eng gebunden ist an die herrschenden Verhältnisse der erzählten Welt, die stets die einer bürgerlichen Mehrheitsgesellschaft ist. Die Handlungsmacht der nichtmenschlichen Tiere kann als zentrale Bezugskategorie für die folgende Analyse und als reflexives Anschlusspotential für didaktische Perspektiven herangezogen werden. Unter *Agency* ist dabei die Handlungsmacht eines Subjekts in seinem gesellschaftlichen Umfeld zu verstehen, also einerseits sein Potential aktiv zu werden, andererseits aber auch die Beschränkung dieses Potentials durch Umgebungsfaktoren und situativ-soziale Bedingtheiten.³

3 Intersektionalität und Reproduktion: Irritation und Wiederherstellung bürgerlicher Ordnungsmodelle als zentrale Thematik des Disney-Klassikers

Der Plot der Filme, die beide in den USA um 1900 spielen, ist schnell erzählt. Die Hündin Susi gelangt als Weihnachtsgeschenk zu einem jungen gutbürgerlichen Paar. Als dieses Nachwuchs erwartet, scheint das Wohlergehen der Hündin zunächst gefährdet. Sie trifft auf den Straßenhund Strolch, der ihre Ängste, vernachlässigt zu werden, verstärkt, in den sie sich aber dennoch (oder vielleicht gerade deshalb) verliebt. Ebenfalls durch Strolchs Zutun landet Susi im Tierheim; sie wird von ihren Besitzer:innen befreit und sorgt, mit gestärktem Selbstbewusstsein, loyal für die Kleinfamilie. Die entscheidende Bewährungsprobe besteht für Susi und Strolch in der Abwehr einer gefährlichen

.....
3 Dieses Verständnis von Handlungsmacht verweist auf eine Subjektvorstellung, wie sie von Foucault 1983 formuliert und u. a. von Bröckling/Krasmann 2010 aufgegriffen wurde. Ausführlich reflektiert den Subjektbegriff Foucaults die Dissertation von Yeniyayla 2016.

Ratte, die ganz offenkundig das Kind der Familie in Gefahr zu bringen droht. Strolch kann die Ratte töten, sein Mut wird belohnt. Er wird adoptiert und gründet nun ebenfalls eine Familie mit Susi.

Die Erzählung kreist um das zentrale Thema krisenhafter bzw. gelingender bürgerlicher Reproduktion, mit Lee Edelman gesprochen um einen „reproduktiven Futurismus“ (Edelman 2004: 2), also „the perpetuation of the current social order through heteronormative reproduction“ (Wurr i. E.). Dabei entscheidet der Anthropomorphisierungsgrad der Tiere über ihre Zugehörigkeit zu dieser Sphäre. Während Susi und die Hunde ihrer Nachbar:innen über einen hohen Grad vermeintlich menschlicher Eigenschaften verfügen, weil sie kultiviert moralische Überlegungen über ihre Triebe zu stellen vermögen, erscheint etwa das Verhalten des Straßenhundes Strolch näher am Pol der Natur, wenn er hedonistisch, ausgelassen und rücksichtslos seinem Trieb folgt und zum Hühnerjäger wird, wie Rebecca Stanton feststellt (vgl. Stanton 2019: 145). Während sich Susi, Pluto, Jock, aber auch Strolch und die Straßenhunde, denen Persönlichkeit und Individualität zugesprochen wird, der Sphäre der ‚Haustiere‘ zuordnen lassen,⁴ erscheinen etwa die Pferde des Hundefängers, aber auch die Hühner, die Strolch jagt, frei von diesen Eigenschaften (vgl. ebd.: 151). Der Text qualifiziert sie als ‚Nutztiere‘ ohne Sprache und im Falle der Pferde auch ohne Geschlecht. Eine dritte Kategorie spezieistischer Diskriminierung bilden die ‚Schädlinge‘, denen im Film die Ratte zugeordnet wird. Auch dieses Tier verfügt über keine Sprache und ist von eindeutigen Geschlechtszuschreibungen befreit. Als „Abjekt“ im Sinne Julia Kristevas (1982) wird sie nicht nur mit Schmutz und Gefahr assoziiert – und erinnert damit auch an Mary Douglas’ *Purity and Danger*. Ähnlich den Katzen, die (zumindest im Zeichentrick) gleichzeitig sexistische und rassistische Stereotype aufrufen, sorgt sie für Chaos und Unordnung und kann in ihrer verunsichernden Rolle für die bürgerliche Ordnung auch als queere Figur gelesen werden.

.....

4 Tatsächlich erweisen sich Hunde als die ‚menschlichsten‘ Tiere schlechthin. Wie Roland Borgards festhält, können Hunde als „Grenzwächter“ zwischen Kultur und Natur begriffen werden: „Der Hund gilt als das Tier, das der Mensch über den Gartenzaun hinweg in den Raum der Kultur hineingeholt hat und das nunmehr mit der Verteidigung dieser Grenze betraut ist.“ (Borgards 2009: 106).

Wie Stanton ebenfalls feststellt, widerfährt den dargestellten Tieren aufgrund ihrer Nähe bzw. Ferne zur Spezies Mensch in unterschiedlichem Maße Gewalt bzw. Leid (vgl. Stanton 2019: 141). Das Leiden am Leid erweist sich als legitimer bzw. mitleidserregender, je höher der Anthropomorphisierungsgrad erscheint (vgl. ebd.: 1). Diese anthropozentrische Perspektive wird ergänzt durch eine bürgerlich zentrierte: Neben die Dethematisierung von Leid treten Relativierungs- und Umdeutungsverfahren (vgl. ebd.: 145f.): So wird das Leben des Straßenhundes Strolch als leicht und unbeschwert dargestellt, Freiheit und Autonomie werden zu zentralen Werten der Obdachlosen erklärt.⁵

In engem Zusammenhang mit der Dethematisierung ihres Leids, die de facto einer Legitimierung gleichkommt, steht wiederum die *Agency* der Tiere. Während die entpersönlichten ‚Nutztiere‘ praktisch keine Handlungsmacht besitzen, differenziert sich die Handlungsmacht unter den individualisierten Hunden aus und ist bestimmt durch Faktoren wie ethnische und soziale Herkunft, Geschlecht, Alter, Attraktivität, Bindungs- bzw. Reproduktionsfähigkeit etc. Diese Faktoren reagieren je situativ in intersektionaler Weise miteinander.

Während Susi als Geschenk bereits am Beginn der Erzählung objektifiziert wird und vor allem ihre Namensgebung im Original auf eine geschlechtliche wie auch klassengebundene Determination hinweist, verhält sie sich ganz im Sinne patriarchaler Ordnungsmodelle anpassungsbereit und gefällig. Auch äußerlich weist sie Merkmale einer ‚schönen‘ Frau auf – ihre langen Haare (eigentlich ihre Ohren) sind gepflegt, große Augen, lange Wimpern und Stupsnase sowie ein schlanker und verhältnismäßig kleiner Körperbau sowie eine vornehme, teils sexualisierte Mimik und Gestik und ein zurückgehaltenes Benehmen komplettieren den Eindruck der „Lady“. Gegenüber den Nachbarshunden, die alt und alleinstehend sind, kann Susi eine gewisse Handlungsmacht

.....

5 Positiv besetzt und regelrecht verklärt wird Strolchs Obdachlosigkeit auch durch zahlreiche Bezugnahmen zur philosophischen Lebenskunst. So erinnert etwa das Fass, das Strolch als Schlafmöglichkeit dient, an Diogenes von Sinope, der den Kynikern (von gr. *kynikos*, „hundenmäßig“) zugerechnet wird. Dabei handelte es sich um eine „Schule, deren Anhänger das Ideal eines natürlichen, bedürfnislosen, alle Kulturgüter und -werte verneinenden Lebens in die Tat umzusetzen und als besitz- und heimatlose Wanderprediger und Bettler umherzogen.“ (Regenbogen/Meyer 2005: 371)

aufbauen, die sich vor allem aus ihrer Jugend und ihrer weiblichen Attraktivität speist.

Strolch hingegen kann als Vertreter „hegemonialer Männlichkeit“ im Sinne Raewyn Connells (2005) gelesen werden. Er dominiert die Verhältnisse der Straßenhunde und wird sowohl von den zahlreichen männlichen Hunden als auch der weiblichen Straßenhündin in seiner Überlegenheit anerkannt – die übrigens im Original neben Susi die einzige weitere Hündin überhaupt ist, andere weibliche Hunde werden lediglich in Gesprächen über sie mit ihren Namen aufgezählt und inventarisiert. Damit ist Strolch, dessen äußeres Erscheinungsbild eines stereotypen ‚Mischlings‘ schmucklos und durchschnittlich erscheinen mag, keineswegs der „Average Joe“ (Spector 1998: 46), als den ihn Spector sieht – auch verliert der Text so an Überzeugungskraft, tatsächlich eine gesellschaftsintegrierende und klassenüberschreitende Geschichte zu sein, wie immer wieder behauptet wird. Vielmehr erzeugt Strolch in seiner Extravaganz einen bedeutenden Mehrwert und schafft deshalb den Sprung in die (menschliche) bürgerliche Gesellschaft, der er fortan (wie Susi) vor allem als nichtmenschliches Ausbeutungsobjekt zur Verfügung steht.

Sowohl gegenüber menschlichen wie nichtmenschlichen Tieren, vor allem aber gegenüber Susi entwickelt Strolch aus der Rolle hegemonialer Männlichkeit heraus eine beträchtliche Handlungsmacht. In Sprechanteilen übertrifft er die Hündin bei Weitem, seine Lebensweisheiten erscheinen als *Mansplaining*, seine Potenz als attraktiv. Auch ist es Strolch, der weite Teile der Handlung vorantreibt, etwa wenn er als Jagender Hühnern oder der Ratte nachstellt. Gewissermaßen ‚toxisch‘⁶ wirkt Strolchs wildes Verhalten, weil es Susi in den Hundezwinger bringt.

Strolchs Attraktivität und der sich daraus ergebenden Überlegenheit stehen solitäre und verhältnismäßig machtlose Figuren gegenüber. Die Nachbarshunde Pluto und Jock etwa werden als freundliche Junggesellen konnotiert, die

.....

6 Die nicht unumstrittene Begriffsverwendung „toxisch“ im Hinblick auf fremd- und selbstschädigende Konventionen, etwa herrschender Männlichkeitsbilder („toxische Männlichkeit“), ist vor allem in einem emanzipatorischen, oftmals auch aktivistischen Kontext verortet. Problematisch kann dabei beispielsweise die starke essenzialistische Rahmung von normativen Setzungen wie „giftig“ und „gesund“ im Hinblick auf Geschlechtsidentitäten erscheinen, wie Andrea Waling (2019) feststellt.

vor allem aufgrund ihres Alters für die Reproduktion nicht mehr infrage kommen. Gleichwohl stellen sie Susi nach, ihr Begehren wird im Text als legitim, aber aussichtslos gekennzeichnet. Demgegenüber erscheint die zweite Hündin, Peggy, im Tierheim als Stereotyp der verruchten, alternden Sex-Arbeiterin – besonders die Gesangsszene, in der sie als Show-Girl auftritt, weist typische Elemente des *male gaze* im Sinne Laura Mulveys (1985) auf. Ihre sexualisierte Darstellung und ihr Begehren nach Strolch kennzeichnet der Text als unsittlich. Gleichzeitig ist sie umgeben von zahlreichen männlichen Hunden, mit denen sie nahezu auf Augenhöhe agiert – sie alle repräsentieren ein kapitalschwaches, körper- und lustorientiertes Milieu.

Der Text beschreibt also eine Mangelsituation in der bürgerlichen Klasse: Nur weil starke wehrhafte Männer zur Reproduktion in den eigenen Reihen fehlen, kann Strolch überhaupt der gesellschaftliche Aufstieg gelingen. Dieser geht ganz selbstverständlich mit Strolchs Anpassungsleistung und einer ausdrücklichen Akzeptanz der herrschenden Ordnung einher, die interessanterweise über ein Symbol vermittelt ist, das auch effemierende Qualitäten aufweist, das Halsband nämlich.

3.1 Besonderheiten der CGI-Realverfilmung⁷

Gegenüber dem Zeichentrick nimmt der Spielfilm von 2019 einige deutliche Änderungen vor. Nicht nur erscheint Susi als kecke und selbstbewusste junge Frau, deren Rede- und Handlungsanteile sich erheblich vom Ursprungsfilm unterscheiden. Auch wird der Versuch unternommen, rassistische und sexistische

.....

7 Das Verhältnis sogenannter Realfilme („Live Action Film“) zu Filmen, die Animationen und CGI (Computer Generated Imagery) nutzen, reflektiert Lev Manovich bereits in seinem wegweisenden Aufsatz *What is Digital Cinema?* von 1995. Die Frage, inwiefern Filme aufgrund ihrer ästhetischen Realisierung in einer gewissen Nähe oder Distanz zur Wirklichkeit empfunden werden, wird dabei unter dem Stichwort „Indexikalität“ verhandelt (vgl. u. a. Fleig 2020; Distelmeyer 2017). Eine überzeugende Differenzierung von Realfilm vs. Animation fällt heute schwer. Vielmehr können Live Action Filme aufgrund der Zunahme von CGI-Elementen immer mehr als „Subgenre der Animation“ (Fleig 2020) gefasst werden. Der hier verwendete Begriff „CGI-Realverfilmung“ betont, dass die Rezeptionskonventionen, die ein (vermeintlich) ohne Spezialeffekte produzierter Spielfilm aufruft, durch Filme wie das Disney-Remake *Susi und Strolch* (2019) einerseits evoziert, andererseits aber auch unterlaufen werden.

Stereotype zu entschärfen. So treten beispielsweise die hinterlistigen Katzen nicht mehr als queere Asiat:innen in Erscheinung, sondern produzieren sich performativ als US-amerikanische Kater. Die menschliche Gesellschaft wird ethnisch durchmischt dargestellt – und das über alle Schichten und Klassen hinweg – was vor dem Hintergrund des historischen Verweisraums auf die USA um 1900 problematisch erscheint, dethematisiert der Film doch auf diese Weise Segregation und die gewaltvolle Diskriminierung der afroamerikanischen Minderheit.

Menschliche wie nichtmenschliche Gesellschaften werden überdies als feministisch inspiriert gezeigt, der Anteil an weiblichen Hundefiguren ist erhöht, drastische Sexismen, wie sie in der Performance der Straßenhündin auftauchen, werden zwar reproduziert, in ihrer Explizitheit über Schnitte und Einstellungen aber gezielt entschärft.

Die Problematik einer derart oberflächlich ‚woken‘ Historisierung verstärkt sich durch den Spielfilm als mediale Form – es lässt sich trotz phantastischer Elemente (wie sprechender Tiere) daher von einer Ideologie des Realismus, z. B. im Sinne Mark Fishers (vgl. Fisher 2013),⁸ sprechen. Diese führt unter dem Deckmantel von Diversity und Antirassismus tatsächlich zu einer Revision und Umwertung rassistischer Gesellschaftsverhältnisse in der Vergangenheit und tilgt so Erinnerungsimpulse, untergräbt also afroamerikanische Identitätsarbeit.

Im Hinblick auf die nichtmenschlichen Tierfiguren des Spielfilms lässt sich erneut nach ihrer Handlungsmacht fragen. Hier finden sich teils deutliche Unterschiede in den Figurenverhältnissen und -konstellationen, die, kurz gesagt, vor allem die Kategorie Gender betreffen. Speziesistische Diskriminierung findet hingegen ungebrochen statt, auch das Mensch-Tier-Verhältnis bleibt hierarchisch. Tatsächlich verstärken sich anthropozentrische Tendenzen noch, weil die menschlichen Figuren nun gegenüber dem Zeichentrick häufiger auch mit ihrem Gesicht zu sehen sind. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang die Frage nach der Handlungsmacht der nichtmenschlichen

.....

8 Fisher argumentiert, dass kapitalistische bzw. neoliberale Ideen derart omnipräsent geworden seien, dass sie ein Denken der Alternativlosigkeit hervorgebracht hätten; das Wissen von einer anderen, besseren Welt, gar einer Utopie, sei hingegen längst verloren. Realistisches Denken bedeute daher konformes Denken im Sinne kapitalistischer Logiken, Sachzwänge vermögen zu überzeugen. Fisher verweist so auf eine Ideologie des Realistischen, die ein Denken, das von herrschenden Diskursen abweicht, grundsätzlich verhindert (vgl. Fisher 2013).

Darsteller:innen. Es lässt sich natürlich zunächst grundsätzlich (und eigentlich lediglich rhetorisch) fragen, ob faire bzw. ausbeutungsfreie Arbeitsverhältnisse zwischen Mensch und Tier überhaupt möglich sind – vor dem Hintergrund, dass Training und Konditionierung die Grundbedingungen für das Produktivwerden der nichtmenschlichen Tiere darstellen.⁹ Ebenso fragwürdig erscheint aber die anthropomorphisierende Manipulation durch Spezialeffekte, die den nichtmenschlichen Tieren erst Mimik und Sprachfähigkeit verleiht. Beides lässt sich als drastische Eingriffe in die Autonomie der Darsteller:innen werten, untergräbt also ihre *Agency* auch auf dieser Ebene zutiefst.

4 Didaktische Potentiale: Gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse sowie deren ästhetische Inszenierung identifizieren und kritisch beurteilen

Nachdem ich nun beide Filme schlaglichtartig präsentiert habe, folgt eine Einschätzung im Hinblick auf unterrichtliche Settings und mögliche Ansätze zu ihrer Didaktisierung. Die Frage, ob derartige Gegenstände „auszusortieren“ sind, kann nicht leichtfertig beantwortet werden.

Grundlegend erscheint mir der Ursprungsfilm insgesamt weniger problematisch im Hinblick auf seine Nutzung im Unterricht, da Stereotype offener und weniger voraussetzungsreich in Erscheinung treten. So ergibt sich ein leichter greifbares Dekonstruktionspotential. Als Zeichentrick und Zeitdokument schafft der Film außerdem Distanz zwischen sich und seinen Rezipient:innen. Zudem wirkt er durch langsamere Schnitte und insgesamt ruhigere Inszenierungsweisen sinnlich weniger überwältigend, sodass auch eine Reflexion des Inhalts möglicherweise leichter fällt. Gerade der Ursprungsfilm lässt so die Identifizierung konventioneller patriarchaler Gesellschaftsmuster leicht zu. Auffällig ist dabei etwa die stereotype Produktion intersektionaler

.....

9 Darauf, dass bereits im Anschauen von Tieren eine Machtdemonstration und Nutzbarmachung stecken, hat schon 1977 John Berger hingewiesen. Der Blick des Menschen auf das nichtmenschliche Tier impliziert eine Distanzierung, Marginalisierung und letztlich Tilgung des Tiers zugunsten seiner Rekonstruktion als kulturelles Vergnügungsobjekt (vgl. Berger 1980).

Diskriminierung. Fragen ließe sich beispielsweise nach Stereotypen und Hierarchien – und wie diese performativ hergestellt werden. Von den identitären Zuordnungen der Figuren lässt sich zudem auf ihr Verhalten und ihre Interaktion schließen. Unterzieht man die Figuren einem vergleichenden Lesen im Sinne Kaspar H. Spinners (2021), treten Unterschiede in ihrer Handlungsmacht deutlich zutage. In dieser Hinsicht mag also bereits eine analytische Lektüre des Ursprungsfilms mit intratextuellem Figuren- und Rollenvergleich sinnvoll erscheinen, in die das Remake nicht miteinbezogen wird.

Diesem Ansatz ließe sich allerdings entgegenhalten, dass die Neuverfilmung, die den Schüler:innen möglicherweise aus ihrer Lebenswelt bekannt ist, schnell als gelungener wahrgenommen werden könnte, weil sie auf der Oberfläche die herrschenden Stereotype des Ursprungsfilms durchkreuzt. Die elaborierteren und weitaus subtileren Diskriminierungsstrategien der Neuverfilmung würden möglicherweise unentdeckt bleiben. Falls die Entscheidung auf eine machtkritische Beschäftigung mit *Susi und Strolch* im Literaturunterricht fällt, erscheint eine umfassende kontrastive Analyse beider Filme also geradezu zwingend – dies nicht zuletzt, weil in der Verfahrensweise des Vergleichs ein hohes Erkenntnispotential liegt (vgl. Abraham/Kepser 2005: 213; Eggers 2018: 12). Michael Eggers hält dazu treffend fest:

Die Gegenüberstellung [...] lenkt und schärft den Blick auf das Material, sie verschafft den Vergleichsgegenständen ein deutlicheres Profil und lässt am Ausgangstext oft Eigenschaften hervortreten, die bei einer isolierten Analyse und Deutung nicht oder nur wenig beachtet geblieben wären. (Eggers 2018: 13)

Dabei können sowohl formale wie auch inhaltliche Aspekte in den Mittelpunkt einer themengeleiteten Betrachtung rücken. Hinsichtlich einer kontrastiven Lektüre, in deren Fokus Fragen der (intersektional bedingten) Ungleichheit stehen, erscheinen mir unter anderem folgende Schwerpunkte ergiebig: Zunächst erscheint das Remake gegenüber dem Ursprungsfilm weitaus immersiver in seinen Darstellungsweisen und für die analytisch-distanzierte Betrachtung entsprechend herausfordernd. Die spezifische Ästhetik der sinnlichen (Über-)Forderung tritt deutlich im Vergleich zutage und kann unterrichtlich thematisiert werden. Eng

damit in Verbindung steht, dass Diskriminierungsmuster einer heteronormativen Gesellschaft in der Neuverfilmung auf latente Weise reproduziert werden und sich zudem eines *diversity-washings* bedienen. Die oberflächliche Rassismuskritik entspricht letztlich einer rassistischen Umschreibung von Geschichte, in ähnlicher Weise gilt dies auch für feministische Anliegen. Inwiefern aufgrund derartiger Darstellungen tatsächlich eine Sensibilisierung für Sexismus, Rassismus und Speziesismus gelingen kann, hängt sicher in hohem Maße von der jeweiligen Lerngruppe und den kontextuellen Bedingungen ab. Ein Vergleich, der das Ziel einer kritischen Wertung verfolgt (vgl. Abraham/Kepser 2005: 216), erhöht die Chancen für entsprechende Bewusstwerdungsprozesse aber erheblich. Klar ist: Falls die Entscheidung für den Einsatz des Films im Unterricht fällt, muss der problematischen Darstellungsweise von afroamerikanischen Figuren unbedingt didaktisch begegnet werden. Dies kann beispielsweise mit einer Schulung von Fiktionalitätskompetenz im Sinne Spinners (vgl. Spinner 2006: 10f.) erfolgen, etwa in Verbindung mit einem diskursanalytischen Ansatz. Denkbar wäre die Bearbeitung wissenschaftlicher oder publizistischer Texte zur Segregation um 1900 als Kontrastfolien zum Film. Vergleichend ist auch dieses Vorgehen, wenn es Fragmente sozialer Wirklichkeit, wie sie zu einem historischen Zeitpunkt vorzufinden sind, in Beziehung zu ihrer (unter veränderten historischen Bedingungen entstandenen) Fiktionalisierung setzt. Dies kann nicht zuletzt Anlass für eine Diskussion zum Verhältnis von Literatur und Wirklichkeit bzw. Fiktion und Fakt sein.

Deutlich wird, dass beide Filme typische Problematiken machtaffirmierender Texte in sich tragen, die spezifische Herausforderungen an ihre Didaktisierung stellen. Gerade aus einem vergleichenden Lesen beider Filme ergibt sich allerdings ein interessantes Erkenntnispotential zur Rolle von Fiktionen für die Selbstverständigung in einer Gesellschaft, nicht zuletzt deshalb, weil der Film von 2019 durch seine Modifikationen und Auslassungen bereits auf einige zentrale Problematiken des Ursprungsfilms hinweist. Besonders kommen hier die Unterschiede in der Darstellung der Genderrollen zum Tragen. Diese treten im Vergleich deutlich als Konstruktionen zutage. Es lässt sich zeigen, wie eine veränderte erzählte Welt eine veränderte *Agency* der Figuren mit sich bringt. Diese drückt sich beispielsweise aus in Verhaltens-, Ausdrucks- und Sprechweisen, Redeanteilen oder der Zuordnung handlungstreibender Elemente. Auch die Geschlechterverteilung im alten gegenüber dem neuen Film eröffnet Erkenntnis-

räume. Auf basaler Ebene lässt sich beispielsweise fragen, wie die individuellen Figuren ihr Geschlecht erhalten. Dies geschieht zunächst über ein rassistisches bzw. spezieistisches Casting der nichtmenschlichen Tiere, dann durch die Hervorhebung körperlicher Merkmale wie Schnauzbart oder die Betonung langer Wimpern und großer runder Augen vor allem im Ursprungsfilm, aber auch über gestische, mimische und proxemische Elemente, also eine performative Herstellung von Geschlecht. Auch interpersonale Verhaltensweisen führen zu Geschlechterkonstruktionen und können in beiden Filmen beobachtet werden.

Möglicherweise interessant erscheint dazu im Remake die Thematisierung von Geschlechterkonstruktion als kulturelles Phänomen anhand zweier aufwendig frasierter Pudeln mit roten Schleifen im Haar, von denen sich ein Tier als männlich herausstellt. Nicht nur wird diese Darstellung von Diversität als komisches Potential genutzt, das letztlich queeres Crossdressing als unsittlich desavouiert – und damit erneut auf einen verdeckten heteronormativen Diskurs verweist. Auch erscheint die Zuweisung von Geschlecht im Mensch-Tier-Verhältnis als durchaus anthropozentrisch und kulturell hergestellt. Hier ergeben sich Potentiale zur Thematisierung spezieistischer Fragestellungen, die sich auf die diegetische Welt, aber auch auf die Produktionsweise beider Filme ausweiten lassen.

Zentral dürfte in dieser Hinsicht sicherlich auch die Frage nach der ethisch-moralischen Qualität derartiger Filme sein, tangieren sie doch aufs Schärfste tierrechtliche Belange und verstärken Anthropozentrismus und Speziesismus. Ob und inwiefern eine Arbeit mit oder von Tieren legitim oder möglich sein kann, lässt sich mit Schüler:innen kontrovers thematisieren. Die in der Analyse dargelegten Kategorien spezieistischer Diskriminierung (‚Haustier‘, ‚Nutztier‘, ‚Schädling‘) lassen sich anhand beider Filme plausibel rekonstruieren, reflektieren und eventuell ergänzen. Dies scheint besonders geboten, da Speziesismus für didaktische Belange laut Marvin Giehl bisher noch ein unterbelichtetes Feld darstellt (Giehl 2021: 134, 151). Wie gezeigt wurde, liegt in der Dekonstruktion von Tierbildern aber auch ein Potential für die Arbeit mit Diskriminierungskategorien aller Art, allen voran solchen der Genderkonstruktion.

Die Frage des Sammelbandes, ob machtaffirmierende Texte aus literaturunterrichtlichen Kontexten ausgeschlossen werden müssten, wäre mit Blick

auf Disneys Klassiker *Susi und Strolch* zu verneinen – allerdings nur unter der Voraussetzung einer entsprechenden Didaktisierung, die eine machtkritische Reflexion zum festen Bestandteil erklärt. Als Denkfigur und grundlegendes Verfahren bietet sich dazu, wie gezeigt wurde, der Vergleich an, mit dessen Hilfe sich erhebliche Erkenntnispotentiale schöpfen lassen – auch und gerade für den Umgang mit problematischen Fiktionen, die bekanntlich so zahlreich wie allgegenwärtig sind.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

BEAN, CHARLIE et al. (2019): *Lady and the Tramp*. USA: Walt Disney Pictures.

GERONIMI, CLYDE et al. (1955): *Lady and the Tramp*. USA: Walt Disney Productions.

Sekundärliteratur

ABRAHAM, ULF/KEPSEK, MATTHIS (2005): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.

BERGER, JOHN (1980): „Why Look at Animals?“ In: Ders. (Hg.): *About Looking*. New York: Pantheon, 1980, S. 3–9.

BORGARDS, ROLAND (2009): „Hund, Affe, Mensch. Theriotopien bei David Lynch, Paulus Potter und Johann Gottfried Schnabel“. In: Bergengruen, Maximilian/Borgards, Roland (Hg.): *Bann der Gewalt. Studien zur Literatur- und Wissensgeschichte*. Göttingen: Wallstein, 2009, S. 105–142.

BORGARDS, ROLAND (2016): „Einleitung: Cultural Animal Studies“. In: Ders. (Hg.): *Tiere. Kulturwissenschaftliches Handbuch*. Stuttgart: Metzler, 2016, S. 1–5.

BRÖCKLING, ULRICH/KRASMANN, SUSANNE (2010): „Ni méthode, ni approche. Zur Forschungsperspektive der Gouvernementalitätsstudien – mit einem Seitenblick auf Konvergenzen und Divergenzen zur Diskursforschung“. In: Angermüller, Johannes/Dyk, Silke van (Hg.): *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung: Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*. Frankfurt/M./New York: Campus, S. 23–42.

- CONNELL, RAEWYN W. ([¹1995] 2005): *Masculinities*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- DISTELMEYER, JAN (2017): „Kombinieren. Über Spezialeffekte zur Frage, was (digitaler) Film ist“. In: Wedel, Michael (Hg.) *Special Effects in der Wahrnehmung des Publikums*. Wiesbaden: Springer, S. 85–102.
- DOUGLAS, MARY ([¹1966] 1992): *Purity and Danger: An Analysis of the Concepts of Pollution and Taboo*. London/New York: Routledge.
- EDELMAN, LEE (2004): *No Future: Queer Theory and the Death Drive*. Durham: Duke University Press.
- EGGERS, MICHAEL (2018): „Komparatistik und Didaktik. Möglichkeiten des Vergleichs im Literaturunterricht. Einleitung“. In: Ders./Hamann, Christof (Hg.): *Komparatistik und Didaktik*. Bielefeld: Aistehsis, S. 7–6.
- FilmIsNow Movie Bloopers & Extras (2020): „LADY AND THE TRAMP (2019) | Behind the Scenes of Disney Live-Action Movie“. Online verfügbar unter <https://youtu.be/KzXyyDe3UwQ> (letzter Zugriff: 30.03.2023).
- FISHER, MARK (2013): *Kapitalistischer Realismus ohne Alternative? Eine Flugschrift*. Hamburg: VSA.
- FLEIG, MICHAEL (2020): „Schlechte CGI und relativer Realismus“. Online verfügbar unter <https://nachdemfilm.de/issues/text/schlechte-cgi-und-relativer-realismus> (letzter Zugriff: 28.03.2023).
- FOUCAULT, MICHEL (1983): „The Subject and Power.“ In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hg.): *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics. Second Edition With an Afterword by and an Interview with Michel Foucault*. Chicago: The University of Chicago Press, S. 208–226.
- FREUD, SIGMUND (1952): Über Deckerinnerungen. In: Freud, Anna et al. (Hg.): *Sigm. Freud. Gesammelte Werke. 1. Band (1892–1899) mit Kunstbeilagen*. London: Imago, S. 529–554.
- FROMM, ERICH (1989): *Vom Haben zum Sein. Wege und Irrwege der Selbsterfahrung*. Weinheim: Beltz.
- GIEHL, MARVIN (2021): „Speziesismus (v)erlernen: Haltungsgenesen und -transformationen gegenüber Tieren: Eine bildungswissenschaftliche Perspektive“. In: Horstmann, Simone (Hg.): *Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung*. Bielefeld: Transcript, S. 133–136.

- KRISTEVA, JULIA (1982): *Powers of Horror: An Essay on Abjection*. New York: Columbia University Press.
- MANOVICH, LEV (1995): „What is Digital Cinema?“ Online verfügbar unter http://manovich.net/content/04-projects/009-what-is-digital-cinema/07_article_1995.pdf (letzter Zugriff: 28.03.2023).
- MULVEY, LAURA (1985): „Visual Pleasure and Narrative Cinema“. In: Nichols, Bill (Hg.): *Movies and Methods. An Anthology*. Bd. 2. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, S. 303–304.
- REGENBOGEN, ARNIM/MEYER, UWE (Hg.) (2005): *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. Hamburg: Meiner (Philosophische Bibliothek; 500).
- SPECTOR, ALAN J. (1998): „Disney does diversity: The social context of racial-ethnic imagery“. In: Kamalipour, Yahya/Carilli, Theresa (Hg.): *Cultural diversity and the U.S. media*. Albany: State University of New York Press, S. 39–40.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): „Literarisches Lernen“. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6–16.
- SPINNER, KASPAR H. (2021): „Vergleichendes Lesen“. Online verfügbar unter <https://www.kinderundjugendmedien.de/images/fachlexikon/fachdidaktik/pdf/vergleichendeslesen.pdf> (letzter Zugriff: 27.03.2023).
- STANTON, REBECCA ROSE (2019): *Representations of animal harm and objectification in the works of Walt Disney Animation Studios' films: 1937–2016*. Dissertation. Online verfügbar unter https://nrl.northumbria.ac.uk/id/eprint/44089/1/stanton_rebecca_phd.pdf (letzter Zugriff: 27.03.2023).
- WALING, ANDREA (2019): „Problematising ‚Toxic‘ and ‚Healthy‘ Masculinity for Addressing Gender Inequalities“. In: *Australian Feminist Studies* 101, S. 362–365.
- WURR, JULIA (i. E.): „Science and Biocapitalist Reproduction: Commercial Surrogacy in Joanne Ramos' the Farm“. In: Kirchhofer, Anton/Levihn-Kutzler, Karsten (Hg.): *Science, Culture, and Postcolonial Narratives*. Heidelberg: Heidelberg University Publishing.
- YENIYAYLA, MUTLU (2016): *Das Subjekt im Denken Michel Foucaults. Analyse und Kritik: Bedeutung des Widerstandes für die Konstitution des Subjekts*. Dissertation. Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität. Online verfügbar unter <https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/21422/1/Dissertation%20Yeniyayla%20PDF%20A.pdf> (letzter Zugriff: 27.03.2023).

Auditive Serialität als Möglichkeit zur Dekonstruktion machtaffirmierender Strukturen im Literaturunterricht ab Klasse 4

1 Aussortieren oder Irritieren?

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich aus didaktischer Sicht mit der Frage, wie mit Texten oder Medien umgegangen werden soll, denen machtaffirmierende, rassistische oder anderweitig exkludierende Strukturen eingeschrieben sind. Literatur bietet im Sinne Ekes die Möglichkeit, „Kognitionsroutinen zu durchbrechen“ (vgl. Eke 2014: 271) und „Automatisiertes wieder wahrnehmbar zu machen“ (vgl. ebd.). Dieses Potenzial von Literatur lässt sich auch auf weitere ästhetische geschichtenerzählende Medien übertragen. Dieses dem Gegenstand innewohnende Potenzial bietet schon im Primarbereich im Sinne eines kumulativen Kompetenzerwerbs die Möglichkeit, einen hinterfragenden Rezeptionsmodus einzuüben. Als Beispiel dient die populärkulturelle Hörspielreihe *TKKG*, in der sowohl auf der *histoire*-, als auch auf der *discours*-Ebene ein problematisches Wertesystem vorliegt. Diese Problematik soll aber nicht in ein generelles Plädoyer münden, *TKKG* auszusortieren. Im Gegenteil soll erarbeitet werden, dass eine unterrichtliche Behandlung und Reflexion problematischer Strukturen in *TKKG*-Hörspielen ebenso wie in anderen geschichtenerzählenden Gegenständen unter von mir erarbeiteten Voraussetzungen zu einem geschärften Blick auf Texte und Medien beitragen kann. Durch das Bewusstsein für problematische Darstellungsweisen und Wertungssysteme in den narrativen Gegenständen lässt sich auch ein reflektiert-kritischer Blick auf Ausgrenzung, Machtaffirmation und Rassismus in der Realität einüben, wie dieser Beitrag schließlich darstellen wird.

Der umgreifenden Klammer dieses Bandes folgend möchte ich darauf hinaus, dass machtaffirmierende, konservative oder ansatzweise rassistische

Texte und Medien im Unterricht nicht per se ausgeschlossen, sondern gerade mit dem Ziel der Subversion unter bestimmten Umständen in einem kritisch-hinterfragenden Sinne behandelt werden sollten. Wie ich darstellen werde, bietet sich eine Thematisierung in spezifischen Kontexten an, wenn die Auseinandersetzung das Ziel einer ideologiekritischen Erarbeitung hat und anstrebt, die Problematik der Stereotypenbildungen ins Bewusstsein der Schüler:innen zu bringen. Durch die Aufdeckung problematischer Strukturen in literarästhetischen Medien und die Schärfung des Blicks auf deren Konstruktcharakter kann der Literaturunterricht zum „unlearning one’s privilege as one’s loss“ (Spivak 1996) und damit im Sinne Sternfelds zum „Verlernen“ (Sternfeld 2017) hegemonialer Strukturen beitragen (u. a. vgl. Hofmann 2023: 92, Nagy 2021). Diesen Gedanken des „Verlernens“ führt Hofmann am Beispiel unzuverlässigen Erzählens in Kleists *Verlobung in St. Domingo* aus, ich möchte diese Idee für den Kontext serieller Hörspiel-Narrationen adaptieren und schon für den fortgeschrittenen Primarbereich perspektivieren.

Dafür strebe ich eine nicht-immersive Lesart an, die einen hinterfragenden Lesemodus mit sich bringen soll. Die im Folgenden entwickelte Argumentation geht davon aus, dass gerade im Falle serieller Formate eine Sensibilisierung für problematische Verhältnisse im Wertesystem und in den Figurenkonstruktionen herbeigeführt werden kann. Es soll darum gehen, dass schon kindliche Rezipient:innen ein Hörspiel und seine Handlungselemente, Figurenkonstruktionen und Werteimplikationen nicht einfach hinnehmen oder identifikatorisch rezipieren, sondern sich gerade irritieren lassen und damit ein Bewusstsein für problematische Darstellungen erlangen.

2 Machtaffirmation und rassistische Strukturen in den TKKG-Hörspielen

Hörspiele stellen bis heute von Kindern und Jugendlichen breit rezipierte literarästhetische Medien dar, hören doch 19% der Befragten zwischen 5 und 13 Jahren mindestens wöchentlich gern ein Hörspiel (vgl. MPFS 2020: 19). Bis heute erfreuen sich beispielsweise die TKKG-Hörspiele einer großen Reichweite auch unter Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd.: 31). Mittlerweile ist

es ein Gemeinplatz, dass gerade die älteren, vor 2007 erschienenen *TKKG*-Folgen sehr konservativ sind (vgl. dazu Bernhardt 2021a: 226). Münschke wirft den alten Folgen ein „viel zu undifferenziertes und ebenso falsches Bild der Welt“ (Münschke 2016: 90) vor und attestiert ein „erkonservatives Weltbild“ (ebd.: 91). Schon Baeck und Beeck weisen nach, dass in weiten Teilen *Racial Profiling* erfolge und insbesondere Menschen, die dem konservativen Wertesystem nicht entsprechen oder aufgrund ihrer Herkunft als Abweichler:innen markiert werden, ohne weitere Anhaltspunkte ins Fadenkreuz der Ermittlungen gelangen und sich auffällig häufig tatsächlich am Ende als kriminell herausstellen (vgl. Baeck/Beeck 2007: 72). Zudem arbeiten Baeck und Beeck heraus, dass oft die Kriminellen entweder als südländisch aussehend beschrieben oder auch durch deutsche Sprecher:innen mit einem simulierten Akzent gesprochen werden (vgl. ebd.). Schenker befasst sich ausführlich mit derartigen sprachlichen Simulationen von Akzenten, Betonungen und Stimmlagen, dem sogenannten *Racevoicing*: *Racevoicing* stellt ein Analogon zum *Blackfacing* dar und besteht in der Nachahmung der vermeintlichen sprachlichen Eigenheit einer Ethnie (vgl. Schenker 2022: 133–135). Eine derartige Nachahmung stellt einerseits eine ironisierende, respektlos anmutende Aneignung dar und affirmiert darüber hinaus die diskursive Unterlegenheit der Figuren. So werden durch fehlerhafte, stockende Artikulation und die markierte Betonung sprachliche wie kognitive Unterlegenheit angedeutet; ein Phänomen, das beispielsweise auch in den ersten Folgen der *die drei ???*-Hörspiele stark vertreten ist (vgl. dazu ebd.: 134f.).

Auch aus linguistischer Sicht lässt sich das problematische Bild bestätigen, demzufolge das Wertesystem von *TKKG* konservativ sei und wenig auf echter Ermittlung als vielmehr auf dem Augenschein basiert. So betont Pohl, die Beschreibungen von Figuren erfolgen bei *TKKG* größtenteils in der Form ‚Figur x ist so‘. Wenn also in *TKKG* eine Figur beschrieben werde, dann würden sowohl durch Figuren als auch durch die extradiegetisch-narrative Erzählinstanz deren Eigenschaften einfach gesetzt. Während in den frühen Folgen von *die drei ???* beispielsweise der Akt des Erkennens thematisiert werde („ein nicht sehr vertrauenerweckend aussehender Mann mit Pistole“; Pohl 2020: 185), klassifiziere die Erzählinstanz in *TKKG* sofort. Zudem arbeitet Pohl heraus, dass erschreckend wenige Textpassagen (14% im Gegensatz zu 22% des Textes bei

den *drei ???*; vgl. Pohl 2020: 187) sich mit echter Detektion auseinandersetzen. Entsprechend, so Pohl, gibt es keine Ermittlungen, die Täter:innen überführen. Vielmehr werde eine Figur als verdächtig aussehend eingeführt und erweise sich schließlich ohne weitere Ermittlungen tatsächlich als Verbrecher:in. Dabei zeigt sich, dass in *TKKG* die entsprechenden Schnellverurteilungen von Figuren nicht nur durch die handelnden Figuren erfolgen, sondern auch durch die extradiegetische Erzählinstanz. Darüber hinaus bestätigt der Handlungsfortgang die Stigmatisierung dadurch, dass die Verdächtigen sich am Ende de facto als schuldig erweisen.

Die zugrundeliegende schematische Weltordnung gerade der älteren Folgen stellt sich als ein rassistisches, konservativ-patriarchal geprägtes Panorama dar, in dem jegliche Abweichungen sanktioniert werden: Starke Frauen werden durch ihre Sprech- und/oder Verhaltensweisen als sonderbar oder lächerlich dargestellt,¹ BIPoC bzw. innerhalb der Diegese als Migrant:in gelesene Figuren werden durch überzogene Simulationen sprachlichen Unvermögens und gelegentlich eine latente intellektuelle Unterlegenheit charakterisiert und sind auffallend oft kriminell (vgl. dazu auch Baeck/Beeck 2007: 72). Diese konservative, „postnazistisch[e]“ (ebd.: 70) Haltung ist seit dem Tod des *TKKG*-Erfinders Rolf Kalmuczak zwar deutlich weniger drastisch, aber dennoch vorhanden. So ist Gaby nach wie vor noch vor allem die durch Schönheit und Tierliebe cha-

.....

1 In Folge 1 (*Die Jagd nach den Millionendieben*) erscheint beispielsweise Frau Sauerlich auch in Bezug auf ihre Artikulation als ‚durchgeknallt‘, wobei sich ihr Auftritt vor allem darum dreht, dass sie Vegetarierin ist und daher ihren Ehemann und ihren Sohn dazu treibt, heimlich Fleisch zu essen. Aber auch in aktuelleren Folgen werden Frauen nach wie vor potenziell vor allem auf ihre Mutterrolle reduziert. Beispielsweise geraten in Folge 127 *Im Schlauchboot durch die Unterwelt* (2001) zwei Männer in den Verdacht, ein Kind gekidnappt zu haben. Gaby betont sofort, es sei auszuschließen, dass diese zwei Kerle keine weibliche Hilfe haben: „Könnt ihr Euch vorstellen, dass zwei abgewrackte Oldies ein Baby versorgen? Richtig gut kann das doch nur ‚ne Frau.“ (Wolf 2001: VI/01:01) Zwar bestreitet Computer-Karl diese Unmöglichkeit mit Hinweis darauf, dass es ja durchaus alleinerziehende Väter gäbe, doch entgegnet Gaby, dass deren Kinder dann mit fünf Jahren noch am Schnuller hingen und mit acht stubenrein werden (vgl. ebd: VI/01.08). Gaby behält recht: Den beiden Verbrechern ist es tatsächlich nicht gelungen, sich um das Wohl des Kindes zu sorgen. Stattdessen ist die Tochter des einen Verbrechers eingesprungen und sorgt sich wider Willen um das Kind, einfach damit es nicht verwaist. Selbst, wenn die Tochter selbst noch nicht erwachsen ist, übernimmt sie beim Anblick eines wehrlosen und fürsorgebedürftigen Wesens sofort die Rolle der Aufpasserin und wird daher mütterlich semantisiert.

rakterisierte gute Seele der Detektiv:innenbande, die oft, wenn es „gefährlich“ wird, zu Hause bleibt. Auch sonst operiert die Serie nach wie vor bisweilen mit Klischees und Stereotypen (vgl. dazu auch Bernhardt 2021a).

Auf den ersten Blick liegt es nahe, *TKKG* vor dem Hintergrund der attestierten Probleme besser aus dem Unterricht auszuklammern, zumal die literarästhetische Qualität allgemein bezweifelt werden darf. Im Folgenden möchte ich aber die gegenteilige Position vertreten: Gerade weil die Rezeption dieser Hörspiele bei Kindern und Jugendlichen verbreitet ist, sollten die Kinder nicht mit ihrer Privatrezeption alleingelassen, sondern vielmehr zu einem Bewusstsein für die problematischen Strukturen geführt werden. Problematische Gegenstände grundsätzlich aus dem Unterricht auszuschließen, würde gerade nicht zum Verlernen rassistischer Strukturen beitragen, sondern diese festigen: Wird nämlich im Rahmen des Unterrichts nicht zumindest exemplarisch problematisiert, was viele Kinder privat rezipieren, dann besteht die Gefahr, dass Strukturen unbewusst bleiben und der vorgeführte hegemoniale Blick verfestigt wird, der ein Denken in Grenzen bestätigt und perpetuiert. Akue-Dovi befürchtet beispielsweise, dass die *TKKG*-Hörspiele bei nichtdiskriminierten Hörer:innen rassistische Stereotype festigen und bei Hörer:innen of Color das Gefühl der Ausgrenzung verstärken können (vgl. Akue-Dovi 2022: VII). Kinder müssen durch die Schule gerade die Kompetenz erlangen, eine kritische Haltung des Hinterfragens an den Tag zu legen und nicht die Welt einer Geschichte hinzunehmen. Im Folgenden werde ich herausarbeiten, wie hier eine Thematisierung im Unterrichtskontext gerade zu einer Subversion der Machtstrukturen führen kann.

3 Nicht-immersive Lesart durch Störungen

Bei den folgenden Betrachtungen muss eine hohe Sensibilität dafür an den Tag gelegt werden, dass der Deutschunterricht und die im Deutschunterricht erfolgende Rassismuskritik nicht ausschließlich *weiß* gelesene Kinder ohne eigene Rassismuserfahrungen adressiert (vgl. zum *Weißsein* und den Implikationen für die Literaturvermittlung Kißling 2020: 55–58). Auch BIPoC sollen den unterrichtlichen Einsatz der Hörspiele als gewinnbringend erfahren können.

In ihrer empirisch angelegten Studie „Kindermedien und Rassismuskritik“ erhebt Akue-Dovi die Sichtweise von Kindern of Color² auf ausgewählte TKKG-Hörspiele anhand von Gruppendiskussionen. Dadurch kann Akue-Dovi eine bisher wenig beachtete Perspektive in den Diskurs einbringen, nämlich die von „Schwarzen Deutschen“ (Akue-Dovi 2022: 1), die bereits eigene Erfahrungen mit rassistischen Benachteiligungen gemacht haben (vgl. ebd.). Im Rahmen ihrer Studie hat sie drei Szenen aus TKKG-Hörspielen, die eindeutig rassistische Muster aufweisen und Stereotype reproduzieren, mit den Kindern im Alter von 8 bis 13 Jahren behandelt. Für den Kontext meines Beitrags ist hervorzuheben, dass die Kinder sich in der Gruppendiskussion irritiert zeigten, auch in der Anschlusskommunikation rassistische Strukturen erkannten, wenn auch zum Teil in einem vorbegrifflichen Sinne. Allerdings, und diese Beobachtung ist zentral für die weiteren Überlegungen, gewannen sie durch die reflektierte Auseinandersetzung offenbar nicht den Eindruck, die Ausgrenzung sollte im Kontext der Gruppendiskussion reproduziert werden. Der Einsatz eines problematischen Hörspiels konnte also in der Anschlusskommunikation reflektiert und kritisch hinterfragt werden. Diese Beobachtung ist mit einiger Vorsicht zu genießen, weil im Kontext der Studie eine Person of Color in einer Art geschütztem Raum die Gruppendiskussion anleitete, an der nur Kinder of Color teilnahmen. Fraglich bleibt, ob die Situation in einem Unterrichtssetting, in dessen Rahmen womöglich sogar überwiegend *weiß* zu lesende Schüler:innen anwesend sind, so reproduzierbar wäre. Allerdings gehe ich davon aus, dass gerade das Unterrichtsarrangement und die angestrebte Durchbrechung des immersiven Zugriffs eine Art Distanz aufbauen (vgl. dazu auch Bernhardt 2021b), durch die die Schüler:innen auf reflektierter und nicht identifikatorischer Basis zu einem dekonstruierenden Blick gelangen.

Hervorzuheben ist, dass ein Kind im Rahmen von Akue-Dovis Gruppendiskussion sogar davon ausgeht, dass die massiv stereotyp gezeichneten Figuren und die geradezu platt rassistisch anmutenden Schilderungen eine Haltung *gegen* Rassismus bewirken sollten:

.....

- 2 Die Kategorie „Schwarz“ wird in einem nicht-biologischen Sinne verwendet, um das Selbstbild der Bevölkerungsgruppe abzubilden, die die Abwertung ihrer Herkunft positiv umdeutet (vgl. Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015: 65).

Also, ich glaube, das ist teilweise für die Leute, die da ausgegrenzt werden. Damit die wissen, dass es auch immer Leute gibt, die dagegen sind, zu denen [sic!] sie sich auch wenden können. (Akue-Dovi 2022: 89)

Akue-Dovi deutet diese Aussage des Kindes als eine Lesart, in deren Rahmen die Fokussierung von Stereotypen gleichsam als ein Aufruf zu einer spezifischen Form von *Empowerment* angesehen würde. Das Kind of Color scheint davon auszugehen, dass eine derartig klischeebeladene Darstellung nicht das propagierte Weltbild darstellen könne, sondern einfach eine Art diegetisch markierte Konstruktion darstellen müsse, die gerade das Problem exponiert und dadurch implizit kritisiert.

Diese Beobachtung soll keinen Rettungsversuch des *TKKG*-Universums darstellen, sondern zeigen, dass sich gerade die Überzeichnungen machtaffirmierender und rassistischer Konstruktionen in Kombination mit der kritisch-reflektierenden Anschlusskommunikation als Schlüssel zu einer nicht-immersiven Lesart erweisen: Wenn sich das interviewte Kind of Color in dieser Studie insbesondere durch die kritisch-hinterfragende Anschlusskommunikation nicht direkt angegriffen zeigt, sondern sich eher zu der Frage angeregt fühlt, warum die Figuren in dieser Art und Weise dargestellt werden, dann liegt in einer solchen distanzerzeugenden, nicht-immersiven Herangehensweise die Möglichkeit, die Machart, die Konstruiertheit der Charaktere, in den Blick zu nehmen.

Abschließend fasst Akue-Dovi zusammen, dass die Kinder of Color dezidiert die Ungerechtigkeit der jeweiligen Wertungen und Handlungsfortgänge wahrnahmen und fordert vor diesem Hintergrund, die *TKKG*- wie auch andere Hörspiele müssten dahingehend umkonzipiert werden, dass deren rassistische und ausgrenzende Tendenzen überwunden werden (vgl. Akue-Dovi 2022: 94). Diesem Anliegen will ich mich in Hinblick auf neue Folgen entschieden anschließen. Da die gegenwärtigen Hörspiele aber auf dem Markt sind und in aktuellen Hörspielen wie auch anderen populärkulturellen Gegenständen auch immer noch Ansätze von Rassismus und machtaffirmierenden Strukturen zu beklagen sind, sollte es Aufgabe des Literaturunterrichts sein, Schüler:innen zur bewussten Reflexion zu befähigen, wie ich im Folgenden darstellen werde.

3.1 *Aufstören* als Rassismuskritik

Es sollte im Rahmen eines rassismuskritischen Literaturunterrichts schon in der Primarstufe darum gehen, einen Rezeptionsmodus herbeizuführen, in dessen Rahmen die Schüler:innen sich irritieren lassen. Die Figurenkonstrukte, Handlungsverläufe und das gesamte Wertungssystem sollen nicht hingegenommen oder als selbstverständlich/alternativlos, sondern vielmehr als „Störung“ (Gansel 2022: 174) im Sinne Gansels wahrgenommen werden. Gansel stützt sich auf eine systemtheoretische Betrachtung von Störungen in der Kinder- und Jugendliteratur: „Im literarischen Handlungssystem kann es zu Störungen auf den Ebenen von Produktion, Distribution und Rezeption kommen.“ (Gansel 2022: 178) Ihm zufolge kann eine Störung ein System – dazu zählen für ihn Individuen mit ihrer Psyche ebenso wie gesellschaftliche Strukturen – zu einem Wandlungsprozess anregen, indem eine Entautomatisierung des sonst Unfraglichen erfolge und Toleranzgrenzen neu ausgelotet werden (vgl. ebd.: 176f.).

Gansel sieht beispielsweise auf der Ebene der Produktion die Möglichkeit, dass durch eine intendierte Störung innerhalb der Diegese „Repair-Prozesse“ (ebd.: 176) angestoßen werden können. Derartige *Repair-Prozesse* innerhalb der Diegese erläutert er am Beispiel von Figuren, die rassistische Wörter verwenden oder Handlungen vollziehen, dafür aber sanktioniert oder korrigiert werden: Eine Figur verhält oder äußert sich rassistisch, wird danach aber durch eine andere Figur kritisiert und der Grund des rassistischen Handelns wird damit als problematisch und zu überwinden herausgestellt. In diesem Falle erfolgt also eine funktionalisierte (Gansel spricht von intendierter) Störung. Diese Störung, so Gansel weiter, läge nicht nur auf der Ebene der Produktion vor – es handelt sich also nicht nur um eine im Text angelegte Störung –, sondern kann auch die Ebene der Rezeption aufstören. Rezipient:innen können durch die vorgeführte problematische Handlung, die darauf folgende Aufstörung und den durch den Text präsentierten *Repair-Prozess* zu einer Reflexion angeregt werden. Beispielsweise kann ein literarischer Text darstellen, wie vermeintlich alltägliche Sprachverwendung aus der Sicht einer Figur als ausgrenzend wahrgenommen wird und dadurch die mit der Sprachverwendung einhergehenden Probleme verdeutlichen.

Im klaren Widerspruch zu Gansel erscheinen allerdings nach meinem Dafürhalten Störungen in narrativen Gegenständen nicht per se als wichtig für das „Ausloten der existierenden Normen“ (ebd.: 177, vgl. zur Kritik an Gansel und zur Weiterentwicklung der Störungen im Kontext des machtreflexiven Literaturunterrichts Bernhardt 2024: 119f.). Wenn ohne jegliche Markierung oder diegetische Sanktionierung rassistische Stereotype aufgebaut werden und koloniale Begriffe Verwendung finden, so kann das nicht grundsätzlich als Störung angesehen werden, die nötig für eine produktive Irritation und Reflexion der Rezipient:innen ist.³ Beispielsweise erscheinen Passagen aus *TKKG* für den Unterricht wie für die Privatrezeption von Kindern als ungeeignet, in denen explizit und eindeutig nicht als Störung markierte, völlig unmotivierte rassistische Äußerungen vorkommen. Derartige Passagen werden auch diegetisch nicht funktionalisiert und stellen daher problematische Szenen dar.

Allerdings besteht die Möglichkeit, auch produktionsseitig nicht intendierte Störmomente in die Rezeption zu bringen. Die herausgearbeiteten Ermittlungstaktiken und das eingeschriebene Weltbild des *TKKG*-Universums lassen sich beispielsweise in einem aufstörenden Sinne aufbereiten. Auf Produktionsseite lässt sich in diesem Falle nachweisen, dass es sich nicht um eine intendierte Störung im oben beschriebenen Verständnis handelt, denn *TKKG*-Erfinder Kalmuczak selbst sah das in *TKKG* ausgestaltete Weltbild seinen eigenen Angaben zufolge als Vorbild für die Rezipient:innen und gerade nicht als Problematisierung an (vgl. Wolf im Interview mit Sarkar 2005).⁴ Entsprechend muss die Störung in der Interaktion und im verarbeitenden Umgang mit dem entsprechenden Gegenstand erfolgen, also auf die Ebene der Rezeption ge-

.....
3 Gansel operiert beispielsweise mit diachron zu betrachtenden Störungen: Am Beispiel von *Pippi Langstrumpf* engagiert er sich dafür, rassistische Termini nicht zu tilgen, weil genau dadurch ihr Störpotenzial verloren ginge. Gansels Plädoyer, das an dieser Stelle die sprachliche Bereinigung des N*-Worts in einen politisch-sprachlichen Kontext stellt und mit „fatale[n] historische[n] Perioden“ (Gansel 2022: 176) parallelisiert, erscheint als sehr diskutabel. Inwiefern die Verwendung des N*-Worts nämlich wirklich das Potenzial birgt, aufzustören und Denkroutinen zu durchbrechen, bleibt fraglich und wird auch von Gansel gar nicht verargumentiert.

4 Auszug aus dem Interview: „Ich will ja keine Superhelden schaffen, sondern normale Teen-anger, die sich engagieren und für das Gute einstehen! [...] Wie viele Möglichkeiten hat man denn, ein Mädchen zu schildern? Sie ist entweder blond und blauäugig, dunkelhaarig mit braunen Augen, oder sie ist eine Rothaarige mit grünen Katzenaugen.“

bracht werden. Die Rezipient:innen müssen lernen und einüben, sich „aufstören“ (vgl. Gansel 2022: 177) zu lassen und zu erkennen, dass die Darstellungsweisen und Handlungsfortgänge, die bisweilen als natürlich und scheinbar organisch daherkommen, nicht einfach beliebig und zufällig sind, sondern spezifische Konstrukte mit einer eingeschriebenen Wertung darstellen.

Wenn diese Konstrukte als Störungen wahrgenommen werden, dann bewirkt das im Sinne Gansels Irritation. Diese Irritation, so Gansel unter Bezugnahme auf Luhman weiter, zwingt das System dazu, einen Lernprozess anzustoßen, Reflexionen anzustellen und in der Folge Vorsorge zu treffen (Gansel 2022: 177). Die Erkenntnis, dass die *TKKG*-Figuren hier in einem sehr konservativ-rigiden Sinne konstruiert werden, würde dazu führen, derartige Konstrukte zu hinterfragen. Dabei ist es Aufgabe des Deutschunterrichts, nicht nur partikulär und bei der individuellen Rezeption ein solches Aufstören zu bewirken, sondern systembildend zu wirken und die Irritation ebenso wie die daraus sich ergebende Entautomatisierung durch das Stören als institutionalisierte Aufgabe wahrzunehmen. Bedingung dafür ist ein Blick auf literarästhetische Medien, der nicht auf Verstehen oder messbare Prozesse der Rezeption bezogen bleibt.

Mitterer entwickelt in ihrer *responsiven Literaturdidaktik* ein Konzept, das gerade auf ein derartiges Befremden abzielt. So betont sie, die „Schwierigkeit des Verstehens und Urteilens ist [...] die Crux eines Literaturunterrichts, der auf ‚messbare Kompetenzen‘ abzielt.“ (Mitterer 2016: 43) Ein Literaturunterricht, der auf Prozesse des Verstehens ausgerichtet ist, fördert eine Rezeptionshaltung, die potenzielles Nichtverstehen und Merkwürdiges nicht bemerkt. Widerständiges wird dann in die Strukturen des Gewohnten, Automatisierten überführt. Im Sinne der *responsiven Literaturdidaktik* nach Mitterer soll es gerade nicht zu einer immersiven Rezeptionshaltung kommen, sondern vielmehr zu einer Haltung, die eine Alteritätserfahrung herbeiführt (vgl. ebd.: insb. 272f.). Die Diegese soll folglich nicht identifikatorisch wahrgenommen werden, sondern als das Andere, nicht Alltägliche. Bezogen auf die Theorie der Störung und den erweiterten Medienbegriff ließe sich festhalten, dass eine problematische Hörspielfolge gleichsam durch das Organisationssystem Schule/Unterricht zu einer Störung im Sinne Gansels gemacht werden sollte. Damit werden dann innerhalb des Systems Schule keine machtaffirmierenden

Strukturen reproduziert, sondern dekonstruiert: Da nämlich eine Entautomatisierung erfolgt, liegt die Aufmerksamkeit auf dem Konstruktcharakter und kann gerade deshalb in einem nicht-immersiven Sinne dekonstruiert werden. Das wiederum führt in einem weiteren Schritt dazu, dass auch außerhalb des Systems Schule eine Reflexion ansetzt: Die Schule stört die Privatrezeption nachhaltig auf.

3.2 Das Potenzial der Serialität

Dadurch, dass es sich bei *TKKG* um serielle Narrationen handelt, bietet sich das Potenzial, im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe bereits eine Sensibilität für Implikationen und diskursive Probleme der „seriellen Machart“ (Anders/Staiger 2016: 16) einzuüben, beispielsweise durch Vergleiche zwischen problematischen und weniger problematischen Strukturen. Abraham und Kepser sehen Vergleiche als zentral für den Deutschunterricht an, weil damit die Wahrnehmung von Details trainiert und eine abstrahierende Begriffsbildung in die Analyse gebracht werden könne (vgl. Abraham/Kepser 2016: 213). Durch den Vergleich soll erfahrbar gemacht werden, dass bestimmte Handlungselemente nicht notwendigerweise so sein müssen, wie sie sind. Insofern kann der serielle Charakter den *responsiven* Ansatz Mitterers unterstützen und zum Einüben eines Blickes beitragen, der nicht auf bloßes Verstehen und die Glättung des Widerständigen ausgerichtet ist.

Werden im Unterricht mehrere Episoden thematisiert,⁵ so baut dies genau darauf auf, dass viele Schüler:innen bereits mit dem Grundmodell des Erzählens in der Reihe vertraut sind. Auch diejenigen, die privat nicht *TKKG* hören, werden durch den Einsatz mehrerer Episoden schnell in die serielle Logik finden. Die Schüler:innen erkennen dabei zugleich im Speziellen die überzeitliche Konstanz, aber auch Varianz seriellen Erzählens und werden dafür sensibilisiert, derartige Veränderungen auf expliziter wie impliziter Darstellungsebene zu erkennen. Hier bietet die lange serielle Geschichte z. B. von *TKKG* Möglichkeiten einer Sensibilisierung der Schüler:innen für pro-

.....

5 Henke betont, dafür reichen in der Regel schon 2 bis 3 exemplarisch ausgewählte Episoden; vgl. Henke 2021: 145.

blematische Implikationen: So lassen sich beispielsweise die heute nur noch verhältnismäßig moderaten Wertungen durch einen Blick in die Geschichte der Reihe bewusster machen: Die extrem stereotypen Zeichnungen in den *TKKG*-Hörspielen, die noch aus der Feder Kalmuczaks stammen, lassen sich durch ihren Schematismus als derartig übersteigert und simplifiziert ansehen, dass im Rahmen schulischer Anschlusskommunikation eine sehr gute Sensibilisierung für die benannten Probleme erfolgen kann (vgl. dazu Bernhardt 2021a: 232; vgl. hierzu auch Alt (in diesem Band)). Das kann etwa erreicht werden, indem einige der ersten Folgen genauer in den dekonstruierenden Blick genommen werden.

Im Sinne von Anders und Staiger lässt sich durch spezielle Unterrichtsarrangements eine „gewitzte Lesart“ (Anders/Staiger 2016: 12) anbahnen, die die Konstruktionsbedingungen in den Blick nimmt und genau dadurch zu einer kritischen Hinterfragungshaltung ansetzen kann. Insbesondere dann, wenn innerhalb der verglichenen Szenen deutliches Aufstörungspotenzial vorliegt, kann damit eine Wahrnehmungsschärfung herbeigeführt und die Verhinderung eines immersiven, machtaffirmierenden Rezeptionsmodus sichergestellt werden. Kißling arbeitet (freilich anhand anspruchsvollerer literarästhetischer Beispiele) heraus, dass nicht nur die „Ästhetik des Textes selbst, sondern auch die Literaturvermittlung“ einen Beitrag zu Individuation, Sozialisation und Enkulturation leisten könne (Kißling 2020: 348). Sie geht beispielsweise davon aus, dass in einem Text bestehende Machtasymmetrien in Unterrichtsmaterialien reflektiert werden müssten, um dadurch Reflexionsräume zu eröffnen. Bei einer lebensweltlich oft angehörten Reihe wie etwa *TKKG* ist das umso wichtiger: Die Schüler:innen sollen im Sinne Hofmanns „die Fremdheit des literarischen Textes als De-Automatisierung konventioneller Wirklichkeitsauffassungen verstehen“ (Hofmann 2023: 97). Wenn die Konstruktionsbedingungen, die Beliebigkeit und der Schematismus an besonders aufstörenden Beispielen dargelegt werden, dann verhilft das zu einem inter- und transkulturell ausgerichteten Blick in Sinne Hofmanns, in dessen Rahmen „rassistische binäre Ordnungen als mögliche Elemente“ (ebd.: 98) des entsprechenden Hörspiels enttarnt und „als Momente von Herrschaft“ (ebd.) erkannt werden. Entsprechend muss der *responsiv* ausgerichtete Literaturunterricht

gerade hier ansetzen, um dadurch die immersive Lesart zu verhindern, das in den Hörspielen als selbstverständlich Gesetzte aufzustören.

Entsprechend sollte die Literaturdidaktik eingreifen, aber nicht im Sinne eines grundsätzlichen Aussortierens, sondern im Sinne einer Reflexion von Asymmetrien, einer Sichtbarmachung problematischer Tendenzen und damit einer Durchbrechung des *weißen* Blicks durch die entsprechenden Gegenstände (vgl. zur Reflexion von Machtasymmetrien Kißling 2020: 348f.). Anders gesprochen: Auch wenn *TKKG* vor allem Identifikationsangebote für *Weißer* bietet, so lässt sich durch eine Problematisierung des Wertesystems gerade ein Bewusstsein für die *weiße* Dominanz herbeiführen und dadurch eine Entautomatisierung erreichen.

Gerade durch den seriellen Charakter bietet es sich im Falle von *TKKG* in einem diachron-vergleichenden Zugriff an, die Wiederholung und Variation in den Blick zu nehmen. Im Falle von *TKKG* geht es dabei nicht um Varianzen innerhalb der Folgen, die zum Beispiel innerhalb der jeweiligen Folge Stereotypen aufbrechen, sondern vielmehr um Variation im Verlauf der seriellen Geschichte. Durch die Lenkung des Blicks auf die Geschichte der Serie und die problematischen Strukturen lässt sich erfahrbar machen, dass es sich nicht um zufällige, beliebige Beobachtungen in einer Folge oder Szene handelt, sondern um systematische Konstrukte. Leitendes Erkenntnisinteresse kann also schon in der fortgeschrittenen Primarstufe sein:

- Warum werden Figuren verdächtigt?
- Welche Merkmale werden kriminellen Figuren zugeschrieben?
- Wie erfolgt die Ermittlung?

3.3 Auditives Erzählen und Ideologiekritik

Neben der Serialität bietet sich zudem die auditive Verfasstheit von Hörspielen für eine derartige Sensibilisierung an: Durch die Lenkung der Aufmerksamkeit auf markierte Formen der Artikulation oder non- bzw. paraverbale Zeichen (z. B. Lachen, stereotypenbildende Hintergrundgeräusche und/oder -musik) erlangen die Schüler:innen beim Hören eines Hörspiels schon in der Primar-

stufe ein erstes Gefühl für das Auseinanderfallen von expliziter und impliziter Bedeutung (vgl. Bernhardt 2022: 267).

Schließlich lässt sich durch die Art und Weise der Artikulation innerhalb des Hörspiels auch die Möglichkeit der direkten und indirekten Figurencharakterisierung (vgl. Pissarek 2018: 139, Schilcher/Pissarek 2018: 324f.) voneinander abgrenzen bzw. miteinander vergleichen. Direkte Figurencharakterisierung liegt im oben beschriebenen Sinne etwa vor, wenn die extradiegetisch-narrative Erzählinstanz eine Figur beschreibt. Das ist bei *TKKG*, wie ich herausgearbeitet habe, oft bereits von Stereotypen gezeichnet. Indirekte Charakterisierungen stellen die Arten des Sprechens und damit verbunden beispielsweise das *Racevoicing* dar. Indem Schüler:innen vorgeführt wird, dass es nicht nur explizit, sondern auch im beschriebenen Sinne implizit rassistische Beschreibungen geben kann, werden literarische Kompetenzen gefördert und es wird gleichzeitig ein Bewusstsein für problematische Beschreibungen ebenso wie klangliche Ausgestaltungen von Figuren geschaffen. So können durch das Zusammenspiel verschiedener Zeichensysteme auch unterschiedliche Wahrnehmungskanäle angesprochen werden. Klischeebehaftete Darstellungen und Konstruktionen einer Figur werden im Hörspiel dadurch deutlicher, dass nicht nur sprachlich gefasste Beschreibungen, sondern auch die Betonung, Stimmlage und Artikulation (*Racevoicing*), ggf. auch noch weitere sonale Ausgestaltungen (vgl. dazu Bernhardt 2022: 258f.) vorliegen und damit die indirekten Charakterisierungen (vgl. Pissarek 2018: 139) exponieren.

Schließlich bietet es sich an, auch noch klarer ein Bewusstsein nicht nur für die *histoire*, sondern auch den *discours*, etwa auf Geräusch- oder musikalischer Ebene herbeizuführen, indem hier objektivierbare Kriterien in Bezug auf die Ausgestaltung von Stereotypen bereitgestellt werden.

4 Fazit

Wie ich gezeigt habe, kann der Einsatz serieller Hörspielformate in einem problematisierenden Sinne dazu beitragen, Kinder schon früh für die Hinterfragung von Wertungen zu sensibilisieren. Dabei ist es Aufgabe der Didaktik wie auch des Systems Schule/Deutschunterricht, potenziell verstörende und

verletzende Sprechweisen auszusortieren, sich selbst qua Überzeichnung geradezu störende Konstruktionen hingegen genau in den Blick zu nehmen und dadurch eine Dekonstruktion der durch die Diegese perpetuierten Implikationen zu erreichen. Gerade die serielle und auditive Medialität der im Rahmen dieses Beitrags thematisierten Hörspiele lässt sich nutzen, um auf dieser Basis eine Sensibilisierung für rassistische, kolonialistische und abzulehnende Implikationen zu erreichen.

Damit werden nicht nur die diegetischen Darstellungsweisen fraglich, sondern es wird zudem eine Sensibilisierung für derartige Strukturen außerhalb der Diegese herbeigeführt: Wenn Schüler:innen dafür sensibilisiert werden, wie Figuren schon in ihrer Konstruktion mit Stereotypen ausgestaltet werden, dann bietet das zugleich ein Störpotenzial für den Alltag und einen Bezug auf die eigene Praxis (vgl. Mitterer 2016: 95, die in der dritten Phase eines *responsiven Unterrichts* eine Erarbeitung des Zusammenhangs der durch den Text aufgeworfenen Fragen u. a. mit gesellschaftlichen Zusammenhängen anstrebt): Die Schüler:innen werden dafür sensibilisiert, allgemein zu fragen, woher bestimmte Annahmen und Zuschreibungen von Merkmalen eigentlich stammen und werden damit aus dem Modus der unbemerkten Reproduktion von Stereotypen herausgebracht. Insofern trägt die Dekonstruktion der Rollen und Wertungen zu einem Blick bei, in dessen Rahmen mit Hofmann gesprochen das stereotype Denken „verlernt“ (Hofmann 2023: 98) und ein Blick ermöglicht wird, der die Naturalisierungstendenz bestehender Ordnungen durchbricht (vgl. Bernhardt 2019: 145): Die Schüler:innen nehmen gesellschaftliche Ordnungen und Machtkonstellationen nicht mehr als natürlicherweise gegeben an, sondern gelangen zu einer Hinterfragung und zu einem dekategorisierenden Blick (vgl. Bernhardt 2017: 212).

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

WOLF, STEFAN (2001): *TKKG-Folge 127. Im Schlauchboot durch die Unterwelt*. München: Europa.

Sekundärliteratur

- ABRAHAM, ULF/KEPSEK, MATTHIS (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- AKUE-DOVI, ADOLÉ (2022): *Kindermedien und Rassismuskritik. Wie Schwarze Kinder die Reproduktion von Rassismus in TKKG-Hörspielen wahrnehmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- ANDERS, PETRA/STAIGER, MICHAEL (2016): „Einführung“. In: Dies. (Hg.): *Serialität in Literatur und Medien. Theorie und Didaktik. Bd. 1*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 2–27.
- Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (Hg.) (2015): *Rassismuskritischer Leitfaden: Zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora*. Hamburg/Berlin.
- BAECK, JEAN-PHILLIP/BEECK, VOLKER (2007): „Mit Judo gegen Wodka Bruno, Miet-hai Zinse und Dr. Mubase. TKKG – ein postnazistischer Jugendkrimi“. In: krittkritik (Hg.): *Deutschlandwunder. Wunsch und Wahn in der postnazistischen Kultur*. Mainz: Ventil, S. 70–87.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2017): „Dekategorisierung in Susan Krellers Schneerese – Perspektiven für literarisches Lernen im inklusiven Deutschunterricht mit einer Ganzschrift“. In: Standke, Jan (Hg.): *Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht* (Band 2 der Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur), Trier: WVT, S. 203–218.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2019): „Transgender in der Kinder- und Jugendliteratur – Analysen und literaturdidaktische Perspektiven“. In: Jeleč, Marijana (Hg.): *Tendenzen der Gegenwartsliteratur. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven*, Berlin: Peter Lang, S. 127–148.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2021a): „Detektion und moralische Wertungen in TKKG und Die drei???. Perspektiven für den Literaturunterricht in der Sek. I“, in: Brendel-Perpina, Ina/Kretzschmar, Anna (Hg.): *Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*, Baltmannsweiler: Schneider, S. 226–234.

- BERNHARDT, SEBASTIAN (2021b): „Fluchtliteratur in der Primarstufe als fiktionaler Weltentwurf – didaktische Überlegungen zur Fokussierung des Konstruktcharakters von Fluchtliteratur in der Grundschule“. In: *MiDU (II/2021)*, S. 1–16.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2022): „Ein didaktisches Modell der Hörspielanalyse. Medienwissenschaftliche und -didaktische Perspektivierung am Beispiel von Thabo. Detektiv und Gentleman“. In: Lehnert, Nils/Schenker, Ina/Wicke, Andreas (Hg.): *Gehörte Geschichten. Phänomene des Auditiven*, Berlin: de Gruyter, S. 255–268.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2024): „Aufstören gegen Rassismus. Potenziale von Hörspielen für einen kritisch-reflektierenden Literaturunterricht in der Primarstufe“. In: Josting, Petra/Freudenberg, Ricarda (Hg.): *Politische und Ästhetische Bildung im Deutschunterricht. Kinder- und Jugendmedien aus der Perspektive einer Politischen Literatur- und Mediendidaktik* (kjl&m24.X). München: kopaed, S. 117–130.
- BRAUERHOCH, ANNETTE/EKE, NORBERT OTTO/WIESER, RENATE/ZECHNER, ANKE (2014): „Entautomatisierung. Zur Einleitung“. In: Dies. (Hg.): *Entautomatisierung*. Paderborn: Fink, S. 9–19.
- EKE, NORBERT OTTO (2014): „Was ist. Spielen wir weiter?‘ Praktiken der Entautomatisierung im Theater Heiner Müllers“. In: Brauerhoch, Annette/Eke, Norbert Otto/Wieser, Renate/Zechner, Anke (Hg.): *Entautomatisierung*. Paderborn: Fink, S. 265–279.
- GANSEL, CARSTEN (2022): „Störungen in (Kinder- und Jugend-)Literatur und Medien – Aspekte einer Theorie der Störung“. In: Ders./Kaufmann, Anna/Hernik, Monika/Kamińska-Osswska, Ewelina (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur heute*, Göttingen: V&R unipress, S. 173–188.
- HENKE, INA (2021): „Literarisches Lernen an seriellen Texten – ein Modell“. In: Brendel-Perpina, Ina/Kretzschmar, Anna (Hg.): *Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 142–151.
- HOFMANN, MICHAEL (2023): „Unzuverlässiges Erzählen als Herausforderung der Literaturdidaktik. Konzeptionelle Überlegungen mit Bezug auf Heinrich von Kleists Verlobung in St. Domingo“. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*, Stuttgart: J. B. Metzler, S. 87–100.
- KIßLING, MAGDALENA (2020): *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*, Bielefeld: Aisthesis.

- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2021): *KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-bis 13-Jähriger*, Stuttgart.
- MITTERER, NICOLA (2016): *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- MÜNSCHKE, FRANK (2016): „Dass die herumlaufen dürfen.“ Norm und Normabweichungen in ‚TKKG‘-Hörspielen“. In: Emde, Oliver/Möller, Lukas/Wicke, Andreas (Hg.): *Von „Bibi Blocksberg“ bis „TKKG“. Kinderhörspiele aus gesellschafts- und kulturwissenschaftlicher Perspektive*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 82–93.
- NAGY, HAJNALKA (2021): „Entfremdung des ‚weißen‘ Blicks. Globales Lernen und postkolonial orientierter Literaturunterricht“. In: *Global Citizenship Education und Deutschdidaktik* (ide. informationen zur deutschdidaktik, 4 (2021), S. 34–43.
- PISSAREK, MARKUS (2018): „Merkmale der Figur erkennen und interpretieren“. In: Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 135–168.
- POHL, THORSTEN (2020): „Versprachlichte Epistemisierung in Detektivgeschichten der KJL – Erwerbsressource für schulisch relevante Sprachfähigkeiten?“ In: Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hg.): *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel: Sprachensible Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur*, Baltmannsweiler: Schneider, S. 185–200.
- SAKAR, DAVID (2005): „Interview mit Stefan Wolf. Man muss der Jugend zeigen, dass das Leben viel schöner ist, wenn man mit offenen Augen durch die Welt geht“. Online verfügbar unter [planet-interview.de](https://www.planet-interview.de/interviews/stefan-wolf/34059/). <https://www.planet-interview.de/interviews/stefan-wolf/34059/> (letzter Zugriff: 10.01.2023).
- SCHENKER, INA (2022): „Voicing. Vom Stimmen und den Stimmungen einer performativen Zeichensetzung“. In: Lehnert, Nils/Schenker, Ina/Wicke, Andreas (Hg.): *Gehörte Geschichten. Phänomene des Auditiven*, Berlin: de Gruyter, S. 255–268.
- SCHILCHER, ANITA/PISSAREK, MARKUS (2018): „Kompetenzmodell literarisches Lernen“. In: *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 324–325.
- SPIVAK, GAYATRI C. (1996): *The Spivak Reader*. (Herausgegeben von D. Landry & G. Maclean). New York/London: Routledge.

STERNFELD, NORA (2017): „Der langsame und zähe Prozess des Verlernens immer schon gewusster Machtverhältnisse“. <http://www.migrazine.at/artikel/der-langsame-und-zahe-prozess-des-verlernens-immer-schon-gewusster-machtverhaltnisse> (letzter Zugriff: 10.01.2023).

Beiträger:innen

Dr. Lucas Alt, Universität Trier, wissenschaftlicher Mitarbeiter für Literaturdidaktik. Forschungsschwerpunkte: Digitalität und Literaturunterricht, Literarische Ökonomik, Literaturdidaktik als Kulturwissenschaft.

Prof. Dr. Sebastian Bernhardt, Universität Münster, Forschungsschwerpunkte: Rassismussensibilität im Literatur- und Medienunterricht, Hörspieldidaktik, Literatúrausstellungen und literarästhetisches Lernen.

Prof. Dr. Juliane Dube, Justus-Liebig-Universität Giessen, Forschungsschwerpunkte: Literarisches Lernen, Lesekompetenz und -motivation in inklusiven Kontexten, machtkritischer Literaturunterricht, fachdidaktische Entwicklungsforschung (Design Research) und Lehrwerksanalyse.

Ernstina Eitner, Freie Universität Berlin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin (Praedoc) im Bereich der Literaturdidaktik bei Prof. Dr. Irene Pieper, Forschungsschwerpunkt: Diskriminierungskritischer Literaturunterricht.

Prof. Dr. Magdalena Kießling, Universität Paderborn, Forschungsschwerpunkte: literar- und medienästhetisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Perspektive, Sprach- und diversitätssensibler Literaturunterricht, literarische Mehrsprachigkeitsdidaktik, Serialitätsdidaktik.

Alyssa Kutzner, Bergische Universität Wuppertal, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur mit Schwerpunkt Sprachdidaktik, Forschungsschwerpunkt: KI-gestütztes Schreiben an weiterführenden Schulen.

Dr. Judith Leiß, Universität zu Köln, Studienrätin im Hochschuldienst, Forschungsschwerpunkte: Inklusionsorientierte, diskriminierungskritische Literaturdidaktik; Literaturunterricht und Menschenrechtsbildung/Wertebildung; Literarische (De-)Konstruktion und Reflexion sozialer Kategorien.

Prof. Dr. Nicole Masanek, Universität Trier, Fachdidaktisch Deutsch mit dem Schwerpunkt Literaturdidaktik, Forschungsschwerpunkte: diversitätsorientierte Literaturdidaktik, Professionalisierungsforschung, Kinder- und Jugendliteratur.

Mika Neumeier, Fachdidaktik Deutsch mit dem Schwerpunkt Literaturdidaktik, Forschungsschwerpunkte: gendersensible Kinder- und Jugendliteratur, Wirkungs- und Rezeptionsästhetik.

Dr. Claudia Priebe, Universität Vechta, Studienrätin i. H. mit dem Schwerpunkt Literaturdidaktik, Forschungsschwerpunkte: Wertebildung in der Literaturdidaktik, inklusionssensibler Literaturunterricht.

Prof. Dr. Julia Sander, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Professorin für Neuere deutsche Literaturwissenschaft mit dem Schwerpunkt in der Lese- und Literaturdidaktik, Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendmedien und ihre Didaktik, Critical Literacy, Leseförderung in der Ganztagschule.

Dr. Julia Stetter, Ruhr-Universität Bochum, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Neugermanistik und Didaktik der Literatur, Forschungsschwerpunkte: Neuere Kinder- und Jugendliteratur, Literaturdidaktik, Verfilmungen.

Dr. Johanna Tönsing, Neuere deutsche Literatur, Assistenz, Universität Paderborn, Redakteurin der Zeitschrift für deutsche Philologie, Forschungsschwerpunkte: Gegenwartsliteratur, Post Colonial-, Gender- und Animal Studies, Menschenzoogeschichte(n), Jack Unterweger.

LITERATUR – MEDIEN – DIDAKTIK

- Bd. 1 Sebastian Bernhardt/Thomas Hardtke (Hg.):
Interpretation – Literaturdidaktische Perspektiven.
292 Seiten. ISBN 978-3-7329-0818-9
- Bd. 2 Sebastian Bernhardt (Hg.): Frank Maria Reifenbergs Werke
im literaturdidaktischen Fokus. 380 Seiten.
ISBN 978-3-7329-0908-7
- Bd. 3 Sebastian Bernhardt/Eva-Maria Dichtl (Hg.): Frühkindliches Spiel
und literarische Rezeption. Perspektiven der Kindheitspädagogik
und der Literaturdidaktik. 256 Seiten. ISBN 978-3-7329-0903-2
- Bd. 4 Stefan Emmersberger/Lea Grimm (Hg.): Kurzfilme im
Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische
Perspektiven. 206 Seiten. ISBN 978-3-7329-0797-7
- Bd. 5 Sebastian Bernhardt/Kirsten Kumschlies (Hg.):
Antonia Michaelis' Werke im literaturdidaktischen Fokus.
260 Seiten. ISBN 978-3-7329-0915-5
- Bd. 6 Natalie Beck: Rassismussensibler Literaturunterricht
in der Grundschule. Mediendidaktische Perspektiven.
136 Seiten. ISBN 978-3-7329-1007-6
- Bd. 7 Ines Heiser: Handlungs- und produktionsorientierter
Literaturunterricht in Zeiten der Kompetenzorientierung.
Eine kritische Revision. 518 Seiten. ISBN 978-3-7329-0955-1
- Bd. 8 Susanne Drogi/Nadine Naugk (Hg.): Begegnungen von Jung und Alt
in der Kinder- und Jugendliteratur. Literaturwissenschaftliche und
literaturdidaktische Perspektiven. 272 Seiten. ISBN 978-3-7329-0925-4
- Bd. 9 Sebastian Bernhardt (Hg.): Unzuverlässiges Erzählen
in Literatur und Medien. Didaktische Perspektiven.
524 Seiten. ISBN 978-3-7329-1015-1
- Bd. 10 Magdalena Kißling/Johanna Tönsing (Hg.): Einfach aussortieren?
Anregungen für kritische Lektüren des Literaturkanons.
294 Seiten. ISBN 978-3-7329-1003-8

Cancel-Culture, Canon Wars, New Culture Wars – die mediale Debatte darüber, welche Texte man mit Kindern noch lesen „darf“, verunsichert nicht nur Eltern. Auch Literaturhäuser und Theater, Universitäten, Verlage und Bildungsministerien suchen adäquate Antworten auf die anhaltende Infragestellung des Literaturkanons. Dieser Band wirft einen differenzierten Blick auf den Streit um die Frage des Aussortierens und erweitert die Debatte um literatur- und mediendidaktische Perspektiven. Dabei geht es unter anderem um popkulturelle Medienphänomene wie TKKG, um Verfilmungen von Jim Knopf und um moderne Klassiker wie Tschick. Betrachtet werden zudem Rezeptionswege, die Kinder und Jugendliche mit diesen ästhetischen Medien gehen. In kulturwissenschaftlicher Perspektive argumentieren die Autor:innen dafür, Texte gerade nicht auszusortieren. Sie formulieren vielmehr Rahmenbedingungen und didaktische Modellierungen für einen Literatur- und Medienunterricht, der anhand (rand-)kanonisierter Literatur auch Themen wie Rassismus, Diversität und Fragen der Inklusion aufgreift.

Magdalena Kießling ist Juniorprofessorin für Literatur- und Mediendidaktik an der Universität Paderborn und Redakteurin der Zeitschriften *Leseräume*, *SLLD-U* und des *Forums der MDGV*. Sie lehrt und forscht im Bereich der Literaturdidaktik.

Johanna Tönsing ist wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Neuere deutsche Literatur der Universität Paderborn und Redakteurin der Zeitschrift für deutsche Philologie. Sie lehrt und forscht in den Bereichen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik.

